

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Estudios Socioculturales
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA



MARCOS PARA INTERPRETAR LA DIFERENCIA CULTURAL: LOS SIGNIFICADOS QUE MAESTROS EXTRANJEROS DE LENGUAS DAN A SUS EXPERIENCIAS CON OTRAS CULTURAS. UN ESTUDIO DE CASO.

Tesis para obtener el grado de
MAESTRA EN COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA

Presenta: Elizabeth Ann Boles

Director: Rodrigo de la Mora Pérez Arce

San Pedro Tlaquepaque, Jalisco. 26 de abril de 2021.

Agradecimientos

A mi esposo Julián, por su apoyo incondicional y por animarme a seguir siempre adelante.

A mi madre, por inspirar en mí el amor por el aprendizaje durante toda la vida.

A mi padre, por darme la oportunidad de realizar mis aspiraciones académicas.

A mis asesores, Rodrigo de la Mora Pérez Arce y Francisco Morfín Otero por su guía y sus comentarios siempre atinados.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente por las becas que me otorgaron para poder culminar mis estudios de Maestría.

Resumen

El objetivo de esta tesis es avanzar en la comprensión de cómo las personas interpretan la diferencia cultural y qué papel desempeña ésta en su adaptación a culturas distintas de aquella en la que crecieron. Mi enfoque se centra en los maestros de lenguas extranjeras y en los significados que dan a sus experiencias con otras culturas, ya que se encuentran en una posición única para promover la comunicación intercultural. Utilizando un estudio de caso constituido por un grupo de seis maestros de lenguas extranjeras que viven en el extranjero, muestro que utilizan principalmente un marco cosmopolita para dar sentido a sus encuentros con la alteridad. A través de sus historias de vida, demuestro que, si bien exhiben externamente perspectivas etnorelativistas, conservan perspectivas etnocéntricas de fondo. Sólo en unos pocos casos identifiqué un profundo aprendizaje intercultural como consecuencia de su inmersión en otro contexto cultural. Concluyo que el cosmopolitismo como cosmovisión mantiene las estructuras sociohistóricas de desigualdad y exploro maneras alternativas de alcanzar los ideales de la interculturalidad. Mientras que las investigaciones anteriores han estudiado principalmente el proceso psicológico del desarrollo de la sensibilidad intercultural, este trabajo pretende situar los procesos individuales en contextos sociales e históricos más amplios utilizando la perspectiva sociocultural de la comunicación.

Palabras clave: comunicación intercultural, interculturalidad, sensibilidad intercultural, cosmopolitismo, maestros de lenguas extranjeras

Abstract

The aim of this thesis is to advance understanding of how people interpret cultural difference and what role that plays in their adaptation to cultures distinct to the one in which they grew up. My focus is on foreign language teachers and the meanings they give to their experiences with other cultures because they are in a unique position to promote intercultural communication. Using a case study consisting of a group of six foreign language teachers living abroad, I show that they mainly use a cosmopolitan framework to make sense of their encounters with otherness. Through their life stories, I demonstrate that while outwardly exhibiting ethnorelativistic perspectives, they retain ethnocentric perspectives below the surface. In only a

few instances do I identify deep intercultural learning as a consequence of their immersion in another cultural context. I conclude that cosmopolitanism as a worldview upholds sociohistorical structures of inequality and I explore alternative ways of achieving the ideals of interculturalism. While previous research has mainly studied the psychological process of developing intercultural sensitivity, this paper seeks to place individual processes within broader social and historical contexts using the sociocultural perspective on communication.

Key words: intercultural communication, interculturalism, intercultural sensitivity, cosmopolitanism, foreign language teachers

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
Introducción	8
Capítulo 1. Problematización: La cultura y otros conceptos engorrosos	12
<i>En búsqueda de la comprensión de la diferencia cultural</i>	12
<i>La formación de los maestros de lenguas extranjeras</i>	19
Capítulo 2. Estado de la cuestión: La interculturalidad, el plurilingüismo y los maestros de lenguas extranjeras	21
Capítulo 3. Marco teórico-metodológico	28
<i>Marco teórico: Cómo se construyen las percepciones de la diferencia</i>	28
La perspectiva sociocultural de la comunicación	28
Los modelos de la sensibilidad intercultural: DMIS, CDI y “el péndulo”	31
El modelo de la cultura profunda	39
<i>Metodología: Las interacciones interculturales en el contexto de las experiencias de vida</i>	41
Pregunta de investigación, hipótesis y objetivo	41
Plan de obtención de datos: la entrevista episódica	43
Universo y muestra de estudio: los maestros extranjeros de lenguas etnorelativistas	46
Lineamientos seguidos en el plan de obtención de información	50
Consideraciones éticas	51
Capítulo 4. Hallazgos principales: Perspectivas cosmopolitas y aprendizajes interculturales en el proceso de producir sentido de los encuentros con la alteridad	53
<i>Los colaboradores</i>	53
<i>Procesamiento de los datos</i>	56

<i>Resultados</i>	57
<i>Espacio y tiempo: Interpretando nuestro medioambiente</i>	74
<i>Entregues de la identidad cultural: El gusto, el lenguaje, el humor y el sonido</i>	83
El gusto	83
El lenguaje	85
El humor	86
El sonido	87
<i>Experiencias Interculturales: La adaptación y la familia</i>	90
Capítulo 5. Conclusiones generales: En búsqueda de la interculturalidad profunda	96
<i>Sentidos del cosmopolitismo y la interculturalidad</i>	96
<i>Relaciones recíprocas y aprendizajes interculturales</i>	107
<i>Respuesta a la pregunta de investigación</i>	113
<i>Reflexiones sobre metodología y teoría</i>	115
<i>Reflexiones finales sobre el cosmopolitismo, la tolerancia y la interculturalidad: Implicaciones para el ámbito educativo</i>	117
Bibliografía	122
Figuras	
Figura 1. El modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural.	33
Figura 2. El continuo del desarrollo intercultural.	35
Figura 3. El modelo del péndulo del desarrollo intercultural.	37
Figura 4. Las fuerzas que actúan sobre el modelo del péndulo.	38
Figura 5. El modelo de la cultura profunda.	41
Tabla	
Tabla 1. Perfiles de los colaboradores potenciales.	50

Apéndices

Apéndice A. Escala de etnocentrismo generalizado (“GENE”). Neuliep y McCroskey (2013).	130
Apéndice B. Guion de entrevista.	132
Apéndice C. Categorización de los códigos de las entrevistas con Damien.	134

Introducción

Veo sobre los tejados, un bosque de casas está creciendo aquí

Estoy ansiosa por probar el sabor de este país

¿Es posible enamorarse de un lugar?

Veo camellos en una jaula de color morado

El circo está llegando a la ciudad

Como un sueño raro

Una pintura surrealista de Dalí

Hubo una explosión en el centro hacía unos años, heridos y muertos por todos lados

Tu historia vista por los ojos de una extranjera

Veo faroles de las calles, están creciendo como árboles metálicos

Luces y sombras se mezclan y bailan afuera de la ventana del camión

Personas más cerca de lo que quiero, siento toques por todos lados

Estoy ansiosa por probar el sabor de este país

Escribí este poema en mi diario hace once años cuando llevaba apenas tres semanas viviendo en Guadalajara, México. Se puede apreciar mi entusiasmo por conocer otro país mezclado con una buena dosis de ilusión y romanticismo juvenil. También se nota la sensación de extrañeza que experimenté durante estas primeras semanas y mis intentos por hacer sentido de este lugar completamente desconocido para mí. Ahora que vuelvo a leer este poema, me llama la atención lo caótico que suena; sin embargo, cuando me esfuerzo por recordar aquellos días, me doy cuenta de que así eran: caóticos. Me encontraba en un rincón del mundo donde todas las referencias de las cuales dependía para hacer sentido del mundo habían sido quitadas. Este poema es una combinación de cosas vistas, escuchadas y sentidas sin un marco de referencia para ubicarlas.

En este poema, veo ahora mi intento por traducir estas experiencias en términos conocidos. Me hace sonreír ver las metáforas que utilicé: bosques de casas y faroles como árboles. Yo, quién crecía entre montañas y bosques, no podía aprehender la realidad urbana en la cual de pronto me encontraba. Además, el poema está marcado por un tono de fantasía, lo cual refleja mis sentimientos durante aquella época que todo era irreal. Las cosas todavía no cargaban el peso del significado suficiente para hacerlas reales. Como dice Schutz (1964, p.100) el forastero carece de una historia que le una a los demás, y por eso, flota por este mundo social en particular como si no tuviera raíces. En el poema, se puede ver mi incapacidad de comprender plenamente lo que alguien me platicó acerca de las explosiones de Guadalajara de 1992. Al hablar de esa tragedia, se resalta el hecho que ellos tenían una historia compartida, a la cual yo no pertenecía: “Tu historia vista por los ojos de una extranjera”. Entonces, en este momento, yo todavía “flotaba” por el mundo social local. Más adelante, encontraría mi lugar en este rincón del mundo.

Llegué a Guadalajara en 2009 como una estudiante de intercambio. Tenía 20 años y como dije en mi poema “estaba ansiosa por probar el sabor de este país”. Desde los 12 años cuando empecé a estudiar español en la escuela, había soñado con vivir en un país hispanohablante. Tuve la buena fortuna de llegar a vivir con una familia anfitriona de estudiantes de intercambio aquí en Guadalajara. Fui abrazada por la familia y ellos me adoptaron como su “hija postiza”, como me decían de manera afectuosa.

Me quedé con ellos por cinco meses y luego regresé al noreste de los Estados Unidos, al pequeño estado rural de donde soy, para terminar mis estudios. En cuanto me gradué de la universidad, compré mi vuelo de regreso a Guadalajara. Sentí que cinco meses no habían sido suficientes para conocer realmente la ciudad, entonces vine con el plan de quedarme por lo menos dos años. Encontré trabajo impartiendo clases de inglés como lengua extranjera y después, este trabajo se convertiría en mi verdadera vocación.

Gracias a este trabajo, también llegué a conocer al hombre que es mi ahora esposo, un “tapatío” como lo dicen aquí. Entonces, dos años en Guadalajara ahora se han convertido en once y, yo espero, muchos más. Aunque todavía me siento extranjera a veces, también siento que mi historia se ha entrelazado con la historia colectiva de este lugar.

Por lo tanto, debido a mis propias experiencias, tengo un interés personal en entender las maneras en que las personas se adaptan a otras culturas y pueden llegar a ver el mundo desde diferentes puntos de vista. Además, como maestra de lenguas extranjeras, me pregunto por mi responsabilidad de preparar a mis alumnos para participar en un mundo globalizado. Para hacer posible la formación de hablantes interculturales, pienso que es importante entender el proceso del desarrollo de una mentalidad intercultural.

Mi investigación se centra en analizar cómo nos volvemos menos etnocéntricos a través de nuestras experiencias de vida. En particular, estoy interesada en cómo los profesores extranjeros que ahora imparten clases de idiomas en Guadalajara han desarrollado sus visiones del mundo, porque eso puede influir en cómo abordan la enseñanza de idiomas e interactúan con sus estudiantes. Busco comprender cómo dan sentido a sus interacciones con diferentes culturas y qué significan esas experiencias para ellos.

En el primer capítulo de este documento presento el problema de investigación en el contexto de los debates actuales en torno al multiculturalismo, el interculturalismo y la comunicación intercultural. Exploro la tensión entre la diversidad y la unidad que las naciones enfrentan hoy en día en un mundo globalizado y sus intentos para implementar políticas basadas en el multiculturalismo y el interculturalismo. Luego hablo de dos propuestas para la comunicación intercultural; una más pragmática y la otra más humanista en sus objetivos. Explico cómo el concepto del etnocentrismo sirve para entender los escollos en la comunicación intercultural y el papel que el aprendizaje de otros idiomas puede jugar en construir miradas más abiertas o cerradas del mundo.

En el segundo capítulo hago un resumen de los estudios más recientes relacionados con mis temas de interés: la comunicación intercultural, el plurilingüismo y los maestros extranjeros de lenguas. El objetivo de la revisión bibliográfica busca trazar los contornos del campo de investigación y llegar a una mejor comprensión de qué manera se habían estudiado estos temas. Identifico los campos académicos que se han indagado en estos temas y cuáles han sido los resultados de sus investigaciones.

El tercer capítulo consiste en exponer el marco teórico conceptual y metodológico utilizado para llevar a cabo la investigación. En primer lugar, explico mi orientación hacia el proceso de investigación, posicionándome como una académica crítica cuyo pensamiento está

influido por la perspectiva sociocultural de la comunicación. A continuación, describo los modelos teóricos que se han desarrollado para explicar cómo las personas experimentan y se involucran en la diferencia cultural. Por último, expongo la estrategia metodológica elegida para comprender las percepciones de la alteridad que tienen los maestros, basadas en sus historias de vida.

El cuarto capítulo está dedicado al análisis de los datos producidos por el trabajo de campo. Presento un breve resumen de las historias de vida de los seis colaboradores y luego elijo extractos de las entrevistas con ellos que ejemplifican sus actitudes hacia la diferencia cultural. Someto estos extractos a un análisis teórico riguroso que busca iluminar los significados escondidos que ellos dan a sus encuentros con la alteridad.

En el quinto y último capítulo, busco identificar los orígenes de las maneras de construir sentido del contacto con otras culturas descritas en el capítulo previo. Aplico la perspectiva sociocultural de la comunicación al marco interpretativo utilizado por los maestros para dar sentido a sus experiencias con otras culturas y, explico las formaciones históricas fundadas en relaciones de poder que construyen este marco. Reflexiono en torno a las ramificaciones de la aceptación generalizada de este marco interpretativo y sobre qué significa éste en relación con la meta de construir diálogos interculturales profundos, basados en relaciones de equidad. Finalmente, señalo las consideraciones que deben tener en cuenta los interesados en la educación intercultural y hago algunas recomendaciones para futuras líneas de investigación inspiradas en las conclusiones del presente trabajo.

Capítulo 1. Problematización: La cultura y otros conceptos engorrosos

El primer paso para empezar a responder a mis inquietudes sobre el proceso de adaptación a otras culturas fue situar mi propio foco de interés dentro de los debates actuales sobre la cultura y la globalización. En este capítulo, analizo el concepto que está en el centro de esta investigación: la cultura. Explico por qué la cultura se puede considerar, más que la definición de la diferencia, el modo en que producimos sentido de la diferencia. Luego exploro cómo discursos sobre la multiculturalidad/el multiculturalismo y la interculturalidad/el interculturalismo han buscado navegar la tensión entre la unidad y la diversidad al nivel nacional y global. Presento la importancia de la comunicación intercultural como una oportunidad de crear diálogos entre personas con diferentes antecedentes culturales e introduzco la idea que las actitudes etnocentristas representan una barrera para el genuino intercambio intercultural. Por consiguiente, reflexiono sobre la relación entre lenguaje y cultura y la construcción de actitudes más cerradas ante la diferencia. Termino por señalar por qué desarrollar perspectivas más abiertas o “etnorelativistas” se puede considerar una parte imprescindible de las prácticas educativas de los maestros de lenguas extranjeras.

En búsqueda de la comprensión de la diferencia cultural

Con el proceso de globalización, se han dado más oportunidades para la interacción entre personas de diferentes formaciones culturales. El mundo se está volviendo más interconectado gracias a la creciente interdependencia de las redes políticas, económicas y sociales (Cantle, 2013). Sin embargo, más oportunidades para convivir no necesariamente implica que se haya generado una mayor comprensión y empatía para la diferencia cultural. A pesar de un gran incremento en la diversidad de nuestras sociedades, sigue existiendo intolerancia y malentendidos. Como preguntó la directora general de la UNESCO: “¿Cómo generar un diálogo genuino basado en la equidad en las sociedades cada vez más diversas y complejas de hoy?”¹ (Bokova, 2017, p.4)

El multiculturalismo y el interculturalismo han sido dos intentos de responder a esta pregunta. Pero antes de ahondar en la propuesta de cada uno, conviene aclarar un punto fundamental: ¿qué es la cultura? No existe una respuesta fácil. Nestor García Canclini apunta que en la obra de Kroeber y Klukhohn recabaron alrededor de 300 definiciones distintas de la

¹ Traducción propia. Texto original: how to generate a genuine dialogue based on equity in today's increasingly diverse and complex societies?

cultura (2004, p.29). La pluralidad de definiciones se debe a la transversalidad de la cultura o, en otras palabras, el hecho que toca todas las dimensiones de la vida social (Giménez, 2005, p.75). Una definición que nos permite entender la cultura en términos identitarios, como un conjunto de prácticas visibles e invisibles que definen a un grupo bajo circunstancias específicas, es la siguiente de Giménez (2005): “la cultura es la organización social del sentido, interiorizado por los sujetos (individuales o colectivos) y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p.85). Ahora, si la cultura es una manera de hacer sentido del mundo ¿qué pasa cuando se encuentran dos grupos culturales distintos? Según García Canclini (2004), *lo cultural* existe donde se enfrentan los significados de dos o más grupos (p.40). Entonces, la cultura no es sólo una manera de ponerle orden al sentido, sino la manera en que producimos sentido de la diferencia.

Wagner (1981) habla del “invento de la cultura.” El invento de la cultura es el proceso de hacer visible la cultura como un producto de la fricción, del punto de contacto entre dos personas o grupos. Cuando una persona se encuentra inmersa en un contexto desconocido, experimenta un golpe fuerte cuando se da cuenta que todos los apoyos de los cuales dependía para definirse ya no existen en esta nueva situación. El constructo de "la cultura" ayuda al individuo a asumir esta situación (Wagner, 1981, p.17). "La cultura" sirve para ordenar sus experiencias y hacerlas entendibles. De esta manera, él se convierte en el enlace entre su cultura y la otra cultura. Termina inventando la otra cultura a la vez que inventa su propia cultura, porque no hay manera de conocer a su propia cultura sino a través del contacto con la otra (Wagner, 1981, p.14). Entonces, desde la postura de Wagner, podemos entender la cultura como el proceso de construcción de la diferencia a través del discurso. Esta perspectiva nos sirve porque significa que podemos dar cuenta de cómo los maestros extranjeros están percibiendo al Otro por cómo comunican su experiencia de la diferencia.

Regresando a la cuestión de cómo podemos establecer un diálogo fundamentado en la equidad entre grupos diversos, vemos que el multiculturalismo y el interculturalismo han sido intentos por construir la diferencia de tal manera que asegura este ideal de la equidad. Es necesario ubicar los debates en torno al multiculturalismo y el interculturalismo en el contexto de una serie de desarrollos políticos y sociológicos. Actualmente se reconoce que el movimiento de la gente fuera del país donde se nació representa una parte integral de las economías y las sociedades de la mayoría de los países (Meer, Modood y Zapata-Barrero, 2016, p.1). Desde la

perspectiva política, ambos el multiculturalismo y el interculturalismo han buscado la “ciudadanización”—cómo incorporar los recién llegados a un estado-nación en las estructuras de ciudadanía preexistentes (Meer, Modood y Zapata-Barrero, 2016, p.3). Estas políticas han sido medianamente exitosas debido en parte a la falta de consenso sobre la definición de la “cultura”. Como observa Baumann (1999), lo multicultural es una “enigma” porque “pregunta cómo podemos establecer un estado de justicia e igualdad entre tres partes: los que creen en una cultura nacional unificada, los que rastrean su cultura hasta su identidad étnica y los que ven su religión como cultura” (p.8). La falta de acuerdo sobre el significado de la cultura extiende a una confusión generalizada sobre qué quieren decir términos como multiculturalismo/multiculturalidad e interculturalismo/interculturalidad.

Desde el ámbito de la filosofía, Avelino de la Pienda (2009) aclara la diferencia entre la multiculturalidad y el multiculturalismo y la relatividad y el relativismo. Pienda (2009) afirma que la multiculturalidad y la relatividad de todas las culturas es un hecho empírico (p.90). Como Espinosa y Salman (2000) señalaron acertadamente, “No hace falta que busquemos la multiculturalidad; la multiculturalidad ya nos ha encontrado a nosotros” (p.43). Por otro lado, el multiculturalismo y el relativismo de las culturas implican un acto de valoración. Ambos el multiculturalismo y el interculturalismo valoran la diversidad de manera positiva (Meer, Modood y Zapata-Barrero, 2016, p.9). El problema que enfrentan en la práctica es: ¿cómo reconciliar la pluralidad con la unidad? Una ideología multicultural representa un intento del grupo mayoritario por equilibrar una apreciación positiva del mantenimiento de las costumbres culturales de los grupos minoritarios con la necesidad de manejar la diversidad de manera equitativa (Arends-Tóth y van de Vijver, 2002, p.252). Una crítica al multiculturalismo es que sus políticas que buscan apoyar y mantener la diversidad, han llevado a más división y segregación dentro de algunas comunidades (Mansouri, 2017, p.14).

Entonces, el interculturalismo² dice que no es suficiente sólo reconocer y celebrar la diversidad, sino que hay que promover la interacción reflexiva entre grupos diversos. Cattle (2013) sostiene que “un enfoque intercultural tiene como objetivo facilitar el diálogo, el

² Vale la pena reconocer que igual a multiculturalismo/multiculturalidad, he encontrado que los términos interculturalismo/interculturalidad se usan casi indistintamente en la literatura revisada. Aunque concuerdo con Pienda que es más preciso usar los “ismos” al hablar de cualquier orientación que implique la valoración, la mayoría de los autores no hacen esta distinción.

intercambio y la comprensión recíproca entre personas de diferentes orígenes”³ (p.9). No obstante, Walsh (2012) critica este enfoque porque dice que busca fomentar el diálogo, la convivencia, y la tolerancia dentro de los sistemas ya establecidos, sin cuestionar los orígenes de y las desigualdades inherentes a dichos sistemas (p.91). Por lo tanto, vemos que ni el multiculturalismo ni el interculturalismo han logrado del todo encontrar el equilibrio perfecto entre cultivar la diversidad y la equidad. Sin embargo, no debemos descartar por completo las contribuciones de estas dos posturas al abordaje de este complejo asunto. Una de estas contribuciones ha sido propiciar un mayor entendimiento de la comunicación entre distintos grupos culturales.

La comunicación intercultural está estrechamente relacionada con el interculturalismo, ya que una parte de esta meta de promover el intercambio entre grupos diferentes implica la adquisición de ciertas competencias comunicativas. Como afirman Dai y Chen (2015) la interculturalidad y la comunicación intercultural comparten el objetivo de reducir la distancia cultural, negociar significados compartidos y construir armonía intercultural. Baldwin (2017) rastrea los orígenes del estudio de la comunicación intercultural actual a ciertos autores como Darwin (por su comparación de la comunicación no-verbal entre humanos y animales) y Boas (por su concepto del relativismo cultural). También afirma que muchas de las primeras etnografías antropológicas fueron relacionadas con la comunicación (Baldwin, 2017, p.21). El antropólogo Edward T. Hall es considerado por muchos el fundador de los estudios de la comunicación intercultural por el programa para diplomáticos estadounidenses que creó en los años después de la segunda guerra mundial (Baldwin, 2017, p.22). Después, este enfoque totalmente pragmático de los estudios de la comunicación intercultural empezó a ser cuestionado. Por ejemplo, Aldaya (2012) señala que los estudios interculturales tradicionalmente han tenido una inclinación hacia la gestión empresarial y como consecuencia, solamente se han enfocado en la reducción de "fallas" en la comunicación intercultural (p.70). Desde esta postura pragmática-empresarial, el objetivo es más establecer una perspectiva entendible para el otro (para lograr mis metas) y menos compartir o negociar perspectivas diferentes.

Una manera más humanista de pensar la comunicación intercultural sería “la construcción consciente del espacio social” (Friedman, 2014, p.18). Así que, cuando dos sujetos

³ Traducción propia. Texto original: “An intercultural approach aims to facilitate dialogue, exchange and reciprocal understanding between people of different backgrounds.”

pertencientes a diferentes matrices culturales entran en contacto, se genera un espacio para la negociación de significados (Rizo, 2013, p.39). Esta frontera interna es:

un lugar simbólico donde simultánea y dialécticamente se producen y reproducen los significados con los que el sujeto se percibe a sí mismo y a los otros, y por medio de los cuales aprehende el mundo que le rodea (...) no está circunscrita a un límite o perímetro territorial, sino más bien a un lugar amorfo, en el que se activan los universos simbólicos de los sujetos y grupos. Se trata de una zona en la que se segmentan, se distinguen y se separan identidades, representaciones, significados, cosmovisiones, al tiempo que se mezclan, se yuxtaponen, se negocian y se comparten. (Pech, Rizo y Romeu, 2009, pp.36-37)

Es importante subrayar que la comunicación no está limitada al lenguaje verbal sino también incluye el espacio, el tiempo, los gestos, los olores, etcétera (Grimson, 2000, p.18). Las personas que viven en cierta sociedad y en cierto contexto histórico comparten ciertos presupuestos sobre el mundo; estos presupuestos se ponen a prueba cuando entran en contacto con gente que tenga una experiencia distinta del mundo (Grimson, 2000, p.25). La dificultad para lograr la comunicación intercultural (pensado como un espacio mutuamente compartido) viene de la inhabilidad de la gente para soltar estos presupuestos que trae consigo.

El apego a un solo esquema para percibir el mundo puede ser descrito como “etnocentrismo.” En 1907 el concepto del etnocentrismo fue popularizado por William Graham Sumner en su libro “Folkways” (Rhine, 1989, p.1). Desde la perspectiva de Sumner, el etnocentrismo es una visión del mundo donde el propio grupo es el centro de todo, y todo lo demás está evaluado en relación con él (Rhine, 1989, p.2). El etnocentrismo tiene un impacto negativo en la comunicación intercultural, ya que lleva al dialogo egocéntrico, donde todos los mensajes están filtrados por los propios estándares culturales de los hablantes (Neuliep, 2012, p.196). Además, tener una actitud etnocéntrica se crea una distancia entre los hablantes marcada por la indiferencia, la evasión y el menosprecio (Neuliep, 1997, p.389).

Una definición del etnocentrismo puede relacionarse con tener un punto de vista sobre el mundo que coloca su propio grupo en una posición central y superior a los demás grupos (Gudykunst, 2004, p.130). Otra definición es el acto de usar categorías preexistentes para hacer sentido de los acontecimientos que observamos (Shaules, 2007, p.144). Ambas definiciones señalan que el etnocentrismo surge de juzgar a los otros grupos según los marcos de referencia del grupo propio, sin tomar en cuenta la posibilidad que existan otros marcos de referencia igualmente legítimos. Si yo estoy conversando con alguien quien tiene referentes culturales

diferentes a los míos e insisto en ver todo desde mis propios marcos de referencia, entonces no voy a poder entender la perspectiva del otro, o más específicamente, no voy a entender el significado de las cosas para el otro.

En general, el contexto cultural que hemos asimilado a través de la vida sirve para filtrar nuestras observaciones. Neuliep (2002) ha teorizado que todos crecimos con una mirada etnocentrista sobre el mundo (p.202). Entonces, según esta lógica, la gran mayoría de nosotros empezamos nuestra propia vida desde un punto de vista etnocentrista, porque comparamos y valoramos todo lo que entra en contacto con nosotros desde la “rúbrica” de nuestra cultura.

El lenguaje juega un rol en la construcción de esta mirada etnocentrista, ya que se considera que la mayoría de los idiomas son etnocentristas en el fondo (Rogers & Steinfatt, 1999). Existen lingüistas que concuerdan con esta idea, porque han encontrado evidencias que sugieren que el idioma afecta la manera en cómo experimentamos y entendemos el mundo (Neuliep, 2002, p.203). En este sentido, se puede considerar que cada idioma favorece a la construcción de una visión particular del mundo. En relación con lo anterior considero importante observar críticamente la enseñanza de lenguas extranjeras; particularmente hoy en día, cuando (en el sentido común) el conocimiento de otros idiomas suele sostenerse acríticamente como algo inherentemente bueno. No discuto que conocer otros idiomas sea bueno, sino que pienso que en muchos casos se ha descuidado el proceso de adquisición de dichos idiomas. Shaules (2007) lo dice de la siguiente manera:

Hay una tendencia en la educación de idiomas a centrarse en un producto final idealizado, ya sea lingüístico (gramática y pronunciación perfectas) o cultural (que tiene un conocimiento perfecto de la etiqueta del anfitrión). De hecho, el aprendizaje cultural profundo requiere interacciones tan largas e involucradas en una comunidad anfitriona que este tipo de comprensión perfecta es difícil o imposible.⁴ (p.234)

Hoy en día es común que se apueste por un mundo global y muchos países han reconocido la importancia de desarrollar las capacidades de sus ciudadanos en las áreas de idiomas extranjeros y sus competencias interculturales correspondientes. No obstante, hay una tendencia a no analizar críticamente todo lo que implica enseñar y aprender otro idioma. Muchas veces, caemos en la tendencia de ver a los idiomas como herramientas neutrales que pueden ser manipuladas

⁴ Traducción propia. Texto original: “There is a tendency in language education to focus on an idealized final product, whether linguistic (perfect grammar and pronunciation) or cultural (having perfect knowledge of host etiquette). In fact, deep cultural learning requires such long and involved interactions in a host community that this kind of perfect understanding is difficult or impossible”.

para lograr ciertos fines y perdemos de vista el hecho que todo conocimiento está fundado en “los valores de las relaciones sociales basadas en el poder, la autoridad, la desigualdad y el control” (Eusafzai, 2015, p.84). Este conocimiento incluye el conocimiento de otras lenguas.

Si entendemos el lenguaje como algo estrictamente funcional (una mera herramienta para lograr un fin específico) y neutral (apolítico y tecnocrático), entonces ignoramos cómo las estructuras sociales funcionan de verdad y entramos en conflicto con los principios de la justicia social (Phillipson, 2015, p.23). No es lo mismo enseñar un idioma como una propuesta técnica que como una propuesta intercultural. Yo puedo dominar los aspectos técnicos de un idioma, sin estar consciente de los significados profundos incrustados en el lenguaje. Lo técnico remite a los mercados y la dominación (el imperialismo, el capitalismo) y la homologación de un “sólo mundo” mientras que la enseñanza intercultural hace posible la convivencia de la diversidad cultural. Por ejemplo, Foley (2007) identifica una tendencia inquietante en la enseñanza del inglés como “lengua global”: el reclutamiento de hablantes nativos de inglés para impartir clases sin tener ni siquiera la mínima experiencia como docentes (p.8). Aparte de la cuestión de los estándares dudosos de las escuelas que contraten estas personas, esta actitud señala un problema mucho más profundo: la suposición que el hablante nativo monolingüe sea el mejor candidato para enseñar la lengua. De hecho, algunas metodologías de enseñanza recomiendan que los profesores sean nativos y las aulas sean monolingües en el lenguaje objetivo. Como concluye Foley (2007), el punto de referencia para el aprendizaje de la lengua no debe ser el hablante nativo dentro de su comunidad nacional, sino el hablante no-nativo dentro de la comunidad internacional global (p.16).

En el contexto global, muchos países están apoyando activamente el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, afirma que la sociedad del conocimiento requiere de personas que dominen idiomas extranjeros, así como las competencias interculturales correspondientes (González, 2016, p.72). En México, bajo la reforma integral de la educación básica (RIEB) de 2011, la cual actualmente se opera en el país, se hace de la enseñanza del inglés un requisito para las escuelas primarias y secundarias públicas (Gobierno de México, 2011, p.47).

Sin embargo, parece que la enseñanza de otros idiomas en México se queda en el plano de lo técnico, sin llegar a desarrollar la interculturalidad como una herramienta de transformación. Como observa un profesor sobre las nuevas propuestas educativas en México,

“vienen a decir qué es interculturalidad, pero no viven la interculturalidad” (Pascual, 2013, p.71). Por otro lado, un estudio realizado en Michoacán, México encontró que “los docentes que tienen una licenciatura en la enseñanza de idiomas fueron los menos dispuestos a modificar su manera de impartir clase [para incorporar las competencias interculturales]” (González, 2016, p.84). Es más, hay evidencia que existe una correlación entre las expectativas de los maestros de lenguas extranjeras y los logros de sus alumnos (Dusek, 1983). Entonces ¿qué pasa cuando el maestro impone expectativas etnocéntricas a sus estudiantes? Es necesario enfrentar el problema del etnocentrismo en la enseñanza de lenguas extranjeras para evitar el ejercicio de la violencia epistemológica y la reproducción continua de relaciones de desigualdad y dominación.

La formación de los maestros de lenguas extranjeras

Mientras que el etnocentrismo produce sentidos negativos sobre la diferencia cultural, el etnorelativismo construye sentidos positivos alrededor de la experiencia de la diferencia. Además, a diferencia del etnocentrismo que tiende a simplificar (e.g. “todos son así”), el etnorelativismo implica una comprensión matizada de la diferencia. El etnorelativismo ha estado asociado con un concepto llamado la “sensibilidad intercultural”. Bennett (2017) concibe de la sensibilidad intercultural como la habilidad de complejizar nuestra percepción de la diferencia cultural, la cual implica un ejercicio de autorreflexividad para poder discernir entre la interpretación propia de la situación y la interpretación del otro. Según Chen y Starosta (1997) la sensibilidad intercultural es “la capacidad de un individuo para desarrollar emociones hacia la comprensión y la apreciación de las diferencias culturales que promueven un comportamiento apropiado y efectivo en la comunicación intercultural” (p.5). La sensibilidad intercultural se puede considerar una forma de inteligencia emocional, que permite el individuo entender los sentidos de las cosas para el otro.

Para abordar el problema del etnocentrismo en la enseñanza de lenguas extranjeras, propongo indagar en las experiencias de vida de los maestros que parecen tener perspectivas más abiertas hacia la diferencia cultural. ¿Cómo pudieron desarrollar una conciencia más etnorelativista? ¿Cuáles fueron los ingredientes clave en su proceso de dejar atrás sus marcos etnocentristas con los cuáles fueron criados? Como Burns (2012) y Ellis (2016) han señalado, las propias experiencias de los maestros con otros lenguajes influyen en su cognición y, por consiguiente, en su manera de pensar la enseñanza del idioma. Entonces, sería benéfico estudiar

cómo los maestros extranjeros de lenguas extranjeras han experimentado los procesos de vivir en otro país y aprender otro idioma.

Para resumir, nuestro punto de partida es el fenómeno del etnocentrismo, en tanto que se reconoce que tiene un efecto debilitante en los procesos de formación en torno a la comunicación intercultural. Aportaciones realizadas desde algunas teorías indican que todos crecimos con una perspectiva etnocentrista del mundo, ya que ciertos valores están inculcados a nosotros mediante los referentes culturales en los cuales estamos inmersos. El lenguaje participa en la construcción de nuestra mirada etnocentrista del mundo y es importante estar conscientes de cómo la enseñanza de un idioma puede perpetuar visiones etnocentristas del mundo. Si la meta es formar hablantes interculturales de lenguas extranjeras, capaces de participar en la comunidad internacional global, entonces un aporte valioso para avanzar nuestro conocimiento de la comunicación intercultural sería entender cómo algunos maestros extranjeros de lenguas han desarrollado miradas más etnorelativistas del mundo.

Capítulo 2. Estado de la cuestión: La comunicación intercultural, el plurilingüismo y los maestros de lenguas extranjeras

En el último capítulo expuse los conceptos claves para comprender el rol que pueden jugar los maestros de idiomas extranjeros en promover la empatía y el respeto entre diferentes culturas. El propósito de este capítulo es presentar los resultados de la revisión bibliográfica realizada con el fin de describir cómo estudios recientes han abordado las cuestiones de la interculturalidad, el plurilingüismo y los maestros de lenguas extranjeras. Se buscó la familiarización con estos tres temas y el entendimiento de cuáles han sido las preocupaciones principales de las últimas investigaciones sobre estos temas. El objetivo de este capítulo es resumir los principales hallazgos de los estudios realizados en relación con estos temas durante las últimas dos décadas. El próximo capítulo se enfoca en resumir los corrientes de pensamiento y los modelos desarrollados para describir los procesos de adaptación intercultural. Juntos, los dos capítulos sirven para contextualizar la presente investigación dentro de los conocimientos existentes.

La revisión bibliográfica fue realizada por medio del servicio EBSCOhost y las bases de datos consultadas fueron: Academic Search Complete, Communication Source, eBook Academic Collection, eBook Collection, ERIC, Fuente Académica Premier, Library Information Science & Technology Abstracts with Full Text, Professional Development Collection, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Religion and Philosophy Collection, SocINDEX with Full Text, y Teacher Reference Center. Se utilizaron descriptores en inglés y español (por ejemplo, se realizaron búsquedas con “profesor de lengua extranjera + intercultural” y “foreign language teacher + intercultural”). Se consultaron artículos publicados en revistas académicas y libros; todos disponibles en formato electrónico. Todos los artículos y libros fueron publicados después del año 2000; dentro de los últimos veinte años.

Se encontró que la interculturalidad, el plurilingüismo y los maestros de lenguas extranjeras han sido estudiados desde los campos de la educación, la psicología, la lingüística aplicada y la neurocognición. Hay estudios enfocados en el asunto práctico de cómo asegurar que estudiantes, profesores y trabajadores en general tengan las competencias interculturales necesarias para sus estancias en otros países. También, existen investigaciones sobre la habilidad (o la falta de ella) de los maestros de lenguas extranjeras para impartir tales competencias a sus alumnos. Asimismo, se han realizado estudios que pretenden identificar los obstáculos para el

desarrollo de las competencias interculturales. Por último, autores tales como Marx (2011), Gandana (2015), Borg (2003), Ellis (2016), Burns (2012), Sezer (2016), Ishihara (2018) y Nieto (2017) exploran el papel que juegan las propias experiencias con otras culturas y otros idiomas que tienen los maestros de lenguas extranjeras en sus actitudes hacia el aprendizaje de idiomas.

Varios autores han abordado el tema de la interculturalidad desde la perspectiva de la falta de la formación intercultural antes de emprender actividades en otras culturas, y la necesidad de capacitar a las personas con ciertas competencias interculturales. Dorozhkin (2016) identifica la necesidad de capacitar visitantes a Rusia con conocimientos interculturales. En la misma línea, Stanislavovna (2015) propone un método para facilitar la adaptación de estudiantes de intercambio a la cultura rusa. Niculescu (2017) experimentó con la implementación de un curso de capacitación intercultural para maestros de pedagogía en Rumania. Este autor subraya la importancia del aprendizaje intercultural como un proyecto para la vida, lo cual está conformado por aprendizajes formales e informales (Niculescu, 2017, p.27). Chen (2012) se enfoca en cómo funciona el circuito de retroalimentación cuando se trata de transferir conocimientos a través de fronteras. Este estudio señala que, aunque se reconoce que los expatriados aprenden mucho cuando van a transferir conocimientos a otro país, hay poca investigación acerca de *qué* y *cómo* han aprendido (Chen, 2012).

Otros estudios se han enfocado en cómo se desarrolla la interculturalidad en las personas que hacen intercambio en el extranjero y así, residen temporalmente en otra cultura. Viafara (2015) hizo encuestas y entrevistas semiestructuradas a cincuenta estudiantes quienes estudiaron en el extranjero y mostró que en general “los participantes identificaron patrones interculturales, lograron una lectura crítica de la cultura y un reposicionamiento en la construcción de agencia cultural” (p.123). Otro estudio sobre estudiantes de intercambio que habían pasado un año en un país extranjero encontró que habían adquirido conocimientos, habilidades estratégicas, competencias sociales, y nuevas actitudes personales e interpersonales (Murphy-Lejeune 2003, p.102). Roberts (2013) presenta los resultados de un curso de aprendizaje etnográfico en el contexto de una experiencia de intercambio en el extranjero, bajo el argumento que el modo etnográfico de mirar el mundo puede fomentar el aprendizaje intercultural en los estudiantes (p.114). Marx (2011) examina las experiencias de un grupo de maestros de inglés como segunda lengua de los Estados Unidos, quienes participaron en un programa de intercambio en Cuernavaca, México. A pesar de la duración corta (tres semanas) del programa, mostró que los

maestros desarrollaron alguna empatía con sus estudiantes a partir de esa experiencia (Marx, 2011).

Zhang (2017) afirma que desarrollar competencias interculturales es una parte integral de aprender otro idioma y, en su estudio busca medir las competencias comunicativas interculturales de los maestros de inglés en universidades en China (p.229). Otra investigación evaluó las habilidades de un grupo de maestros belgas de inglés, alemán y francés para enseñar competencias comunicativas interculturales (Sercu, 2005, p.91). En un estudio sobre un departamento de inglés en una universidad de Indonesia, el investigador concluyó que tener experiencia en el extranjero no necesariamente hace que el maestro sea intercultural y tampoco da al maestro los conocimientos suficientes para enseñar competencias comunicativas interculturales (Gandana, 2015 p.126). González (2016) identifica una divergencia entre la teoría y la práctica de la competencia intercultural (p.78). En su estudio del tipo investigación-acción, se realizaron diez sesiones de trabajo colaborativo entre abril y mayo del 2015 en un aula de clase de una universidad pública del estado de Michoacán, México (González, 2016, pp.77-78). Al final, llegó a la conclusión que “los docentes que tienen una licenciatura en la enseñanza de idiomas fueron los menos dispuestos a modificar su manera de impartir clase [para incorporar las competencias interculturales]” (González, 2016, p.84).

Shaules (2007) presenta el argumento que las dificultades más fuertes que encontramos en el proceso del aprendizaje intercultural vienen de diferencias culturales desapercibidas (p.23). Después de entrevistar a varios expatriados, llega a la conclusión de que el contacto prolongado con otra cultura produce en el sujeto o una percepción expandida del mundo o la fortificación de su punto de vista original (Shaules, 2007, p.141). La percepción de un sujeto en el contexto de una interacción intercultural está informada por su situación biográfica y su acervo de conocimiento (Rizo, 2013, p.38). En la tesis de Rodenburg (2010) se muestran varios ejemplos de cómo las percepciones de los holandeses y los guatemaltecos difieren sobre el proyecto que están llevando a cabo juntos. También se demuestra que los holandeses y los guatemaltecos tienen ciertas percepciones muy marcadas respecto al otro y surgen varios malentendidos a raíz de este hecho. En el centro del asunto están las razones bajo las cuales el proyecto fue concebido, como un proyecto de “asistencia para el desarrollo”. Esta razón por la relación entre los dos grupos marca una relación de desigualdad desde un principio y forma la base para la

construcción de las percepciones de cada uno, las cuales a su vez afectan a la comunicación intercultural y el comportamiento social (Rodenburg, 2010, p.135).

Hablando de las percepciones, vale la pena resaltar que no todos vemos las cosas de la misma manera (literalmente). Bresciani (2014, p.87) reúne varios estudios que comprueban que la cultura sí influye en nuestra manera de ver el mundo, según expone: “Los hallazgos de las investigaciones muestran que las personas alrededor del globo realmente ven colores diferentes, puede que no estén sujetos a las ilusiones visuales dependiente del entorno donde viven, y miran áreas diferentes de la misma imagen” (Bresciani, 2014, p.84). El mismo autor (2014, p.92) propone un modelo para explicar cómo la cultura y el ambiente influyen en la interpretación de la información visual por la persona. Luego, realiza un estudio para comparar la recepción de dos imágenes diferentes, entre profesionales de Europa y de Asia, y los resultados comprobaron su hipótesis (Bresciani, 2014, p.93). Cuando los europeos miraron una imagen, se enfocaron en el objeto central y lo recordaron mejor. Al contrario, las personas de Asia oriental miraron la escena en su totalidad y se enfocaron más en el contexto (Bresciani, 2014, p.89).

Esta diferencia en percepciones se extiende a otros sentidos también, como el escuchar. Nakane (2007) realizó una investigación sobre el silencio en las interacciones entre los japoneses y los australianos para entender cómo las prácticas discursivas en el aula australiano podrían afectar el desempeño de los alumnos japoneses. Una observación pertinente que hace Nakane (2007, p.12) es que las personas normalmente siguen los patrones de silencio de su lengua materna cuando hablan un segundo idioma, a pesar de ser bilingües en otros aspectos. En este caso, los australianos y los japoneses percibieron el significado del silencio de diferentes maneras. El estudio de Nakane (2007) muestra cómo, a pesar de dominar ciertas competencias interculturales, podemos retener perspectivas arraigadas en nuestras culturas de origen.

Por lo anterior, es importante considerar la conexión entre los sentidos y la comprensión intercultural. Lemke (2002) identifica un problema importante para todas las personas que estudian el aprendizaje de lenguajes cuando afirma que tratamos “la adquisición de un idioma, como si tomara lugar en un universo imaginario paralelo de la mente, que nos quedamos con casi ningún entendimiento de cómo esto ocurre en la ecología social real de las personas, los

artefectos, los sonidos, y las actividades materiales”⁵ (p.86). Un estudio sobre estudiantes de lenguas en la universidad de UC-Berkeley parece apoyar el argumento de Lemke. En este estudio, pidieron a los estudiantes que describieran sus experiencias de aprendizaje de otro idioma y produjeron descripciones físicamente dolorosas de “encuentros íntimos entre estudiantes y sus cuerpos, entre el cuerpo y su nuevo modo de crear significados”⁶ (Kramsch, 2009, p.60). Aceptar nuevas formas de producir sentido del mundo implica romper con formas familiares y cómodas de ver el mundo, lo cual implica un proceso incómodo y difícil.

Con relación a lo anterior, Alsan (2015) observa que se están empezando a incorporar más perspectivas sociales y culturales en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas (p.248). Una rama de esta investigación se dedica a estudiar la *cognición* de los maestros de lenguas: “la dimensión observable cognitiva de la enseñanza – qué saben, creen y piensan los maestros”⁷ (Borg, 2003, p. 81). Varios estudios han comparado las creencias respecto de la enseñanza de los maestros antes y después de que empiezan a impartir clases. Por ejemplo, como se transfieren los conocimientos aprendidos en sus clases de pedagogía a sus prácticas en el aula (Borg, 2006b, p.75). Los resultados de estos estudios coinciden con la afirmación de Ellis (2016), relativa a que las propias experiencias de los maestros con otros lenguajes influyen en su cognición (Burns, 2012, p.2). Aparte de su desarrollo profesional (cursos, talleres, libros), la cognición de los maestros también se ve afectada por su comunidad de práctica y sus relaciones personales (Burns, 2012, p.3). Por ejemplo, Sezer (2016) muestra que alumnos estudiando para ser maestros de lenguas, quienes tienen amigos de otros países, tienen índices más altos de sensibilidad intercultural (p.4).

Otros estudios se han enfocado en el estudio de la construcción de la identidad docente del maestro de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Lengeling (2017, p.41) explora los procesos de socialización de profesores de inglés en México, mientras que Cabrera (2015, p.91) habla de la construcción narrativa de la identidad de un docente peruano de inglés, con español como lengua nativa. Por su parte, Ishihara (2018) trae un nuevo punto de vista a la cuestión de la identidad

⁵ Texto original: “language acquisition, as if it took place in an imaginary parallel universe of the mind, that we are left with almost no understanding of how it occurs in the real social ecology of persons, artifacts, sounds, and material activities”. Traducción la mía.

⁶ Texto original: “intimate encounters between learners and their bodies, between the body and its new mode of meaning-making.” Traducción la mía.

⁷ Traducción la mía: “the observable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think”

docente con su investigación pedagógica sobre las historias de vida de dos maestros de lenguas. El autor explora cómo sus experiencias interculturales afectaron las prácticas docentes de los maestros y cómo enseñar lenguajes ha influido en el desarrollo de sus identidades (Ishihara, 2018).

Varios estudios han remarcado lo que hace a los maestros de lenguas extranjeras diferentes y únicos. En muchos casos, la carrera de un maestro de lenguas extranjeras representa una “carrera proteana” en el sentido de que es autocreada por el individuo y desligada de una institución (Cabrera, 2015, p.95). Borg (2006a) indica que los maestros de lenguas extranjeras enseñan la comunicación en vez de temas concretos (p.5). También, el contenido y el medio son uno y el mismo, a diferencia de otras materias (Borg, 2006a, p.13). Hammadou (2001) hace eco de la idea que la enseñanza de idiomas es única en el sentido que el maestro debe comunicar en un lenguaje que el alumno aun no comprende completamente (p.301). Por otro lado, la relación entre maestro y estudiante es distinto. En el estudio de Borg (2006b) los estudiantes percibieron a sus maestros de lenguas extranjeras como más accesibles que otros maestros (p.22). Por otra parte, en su estudio sobre maestros bilingües y maestros de inglés como segunda lengua en los Estados Unidos, Nieto (2017) sugiere que pueden comprender y tener más empatía con sus alumnos quienes están aprendiendo otra lengua, como resultado de sus propias experiencias.

Siguiendo esta corriente de pensamiento, Ellis (2016) abre un camino nuevo para la investigación sobre los maestros de lenguas extranjeras. Ella plantea las siguientes preguntas: ¿Cuáles lenguas han estudiado los maestros de inglés como segunda lengua o lengua extranjera? Por ejemplo ¿son monolingües, crecieron en un ambiente plurilingüe o aprendieron otro(s) idioma(s) más adelante en la vida?, y, ¿cómo informan sus identidades, creencias y prácticas como maestros estas experiencias con otros lenguajes? (Ellis, 2016, p.1). Ellis argumenta que, si se ha reconocido la importancia de tomar en cuenta la lengua materna en el proceso de aprendizaje del alumno de otras lenguas, entonces también hay que investigar qué impacto tiene las experiencias con otras lenguas en el entendimiento del proceso de enseñanza del maestro (Ellis, 2016, p.2). Ellis (2016) sostiene que hace una diferencia si un maestro es monolingüe o plurilingüe, y ser plurilingüe puede traer varios beneficios (p.3).

No obstante, el plurilingüismo no debe ser considerado automáticamente algo positivo. Jessner (2015) identifica retos familiares, educacionales, institucionales, científicos, profesionales, y geopolíticos que conlleva el plurilingüismo (pp.9-16). La conexión entre el

conocimiento y el poder existe aún dentro de “esfuerzos bienintencionados para promover el plurilingüismo” (Jessner, 2015, p.351). El plurilingüismo ha sido abordado de manera más completa por la lingüista Aneta Pavlenko. Su libro *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (Pavlenko, 2004) explora cuestiones de justicia social en contextos plurilingües. También ha profundizado en temas como la expresión de emoción en individuos plurilingües (Pavlenko, 2006), cómo se organiza la mente bilingüe y plurilingüe (Pavlenko, 2009) y el proceso de aprendizaje de lenguajes secundarios/ extranjeros (Pavlenko, 2011).

Luego de la anterior exposición podemos reconocer que existen múltiples estudios enfocados en la cuestión de cómo capacitar a estudiantes o trabajadores con las competencias interculturales adecuadas para realizar estancias en el extranjero, y como describiré en el siguiente capítulo, destacan algunos modelos teóricos que se han desarrollado sobre el aprendizaje de estas habilidades. Sin embargo, a pesar de la aparente importancia del aprendizaje de estas competencias interculturales, parece que los maestros de lenguas extranjeras no siempre cuentan con estas habilidades ni tampoco están preparados para enseñarlas. Dentro de la literatura revisada, se encuentran algunas pistas sobre lo que impide el desarrollo de estas capacidades en los maestros. Hay evidencia en los estudios revisados que los sentidos están informados por antecedentes culturales y, por lo tanto, son importantes para entender las diferentes percepciones del mismo acontecimiento; por ejemplo, cómo interpretamos información audiovisual. Además, dos autores, Rodenburg (2010) y Jessner (2015), mencionan la cuestión de las diferencias de poder y las relaciones de desigualdad como algo que influye en la comunicación intercultural. Por otro lado, Burns (2012), Ellis (2016) y Sezer (2016) afirman que existe una conexión entre la cognición de los maestros (incluyendo sus aprendizajes de otros idiomas), sus relaciones personales, y sus prácticas de enseñanza. Por consiguiente, hay una oportunidad para indagar en las vidas de los maestros y los contextos más amplios en los que viven para obtener un mayor entendimiento de los procesos internos y externos que llevan al desarrollo de ciertas competencias interculturales. En particular, vale la pena señalar que los procesos internos han sido el foco de la mayoría de los estudios realizados dentro de los ámbitos de la educación, la psicología, y la neurocognición. En el campo de la lingüística se han tocado algunos temas más amplios relacionados con el poder y el conocimiento, pero falta aplicar una perspectiva sociocultural crítica a la cuestión de cómo los maestros de lenguas extranjeras desarrollan y transmiten las competencias interculturales.

Capítulo 3. Marco teórico-metodológico

Marco teórico: Cómo se construyen las percepciones de la diferencia

En este capítulo explicaré los fundamentos teóricos y la estrategia metodológica que forman la base del presente trabajo. Primero estableceré mi orientación crítica hacia el tema de investigación y después resumiré los cuatro modelos teóricos principales del aprendizaje intercultural. Esto es crucial para comprender cómo llegué a la pregunta de investigación y la hipótesis de trabajo. Luego describiré el proceso de obtener los datos y los instrumentos utilizados para responder a la pregunta de investigación.

La perspectiva sociocultural de la comunicación

En el capítulo anterior se concluyó que a los estudios que se han realizado en torno a la intersección entre la interculturalidad, el plurilingüismo y los maestros de lenguas extranjeras les falta reconocer los contextos socioculturales que inciden en el proceso de desarrollar competencias interculturales. Por lo tanto, uno de los aportes principales de la presente investigación será develar las estructuras socioculturales presentes en los discursos que los maestros producen sobre la diferencia cultural. Así que, la perspectiva sociocultural de la comunicación guiará la presente investigación. Esta posición teórica postula que el mundo no es algo dado, sino algo producido por relaciones sociales y relaciones de poder, formadas por contextos históricos específicos. Primero es necesario entender la comunicación como la producción social de sentido (Fuentes, 2018, p.188). Desde esta postura, se reconoce que la comunicación es parte de la cultura y no se puede analizar por separado. También nos lleva a la idea que las personas no sólo son receptores pasivos de información, sino que son agentes activos en la creación del sentido. Por otro lado, “lo sociocultural” refiere “al entorno y el contexto histórico; el fenómeno y el proceso de la comunicación” (Fuentes, 2018, p.189). La reflexividad es una herramienta que nos permite construir una mirada sociocultural sobre el mundo, ya que nos ayuda a entender las relaciones de poder y dominación que dan forma a la producción social de sentido (Fuentes, 2002, p.27). Citando a Rossana Reguillo (2007):

Las narrativas dominantes provienen de centros consagrados que logran, no sin resistencia, configurarse no sólo como temas sino como agendas que marcan, definen, nombran y dan orden al conjunto de representaciones-discusiones, imaginarios-prácticas que le otorgan al presente un sentido y una dirección. (p.97)

La perspectiva sociocultural de la comunicación reconoce que la presente situación en la cual vivimos no es el inevitable fin de un desarrollo “natural”. Nuestro presente es el producto de una larga trayectoria de tensiones y luchas. En este juego entran factores políticos, sociales, económicos y tecnológicos que van definiendo las reglas. Existen prácticas sociales producidas bajo ciertas condiciones sociohistóricas que han dejado sus huellas en nuestro pensamiento actual. El colonialismo es un ejemplo fuerte de cómo una realidad histórica se ha convertido en una estructura subyacente de la vida social que sigue moldeando nuestra mirada sobre el mundo (Castro-Gómez, 2000). Estas estructuras ocultas ejercen una influencia sobre la producción social del sentido, incluyendo nuestras formas del pensar, del hacer y del decir. Las estructuras definen una lógica de argumentación que busca justificar el orden social establecido y así mantener las relaciones sociales de desigualdad.

Como observa astutamente Ingrid Piller (2017) en su libro sobre la comunicación intercultural: “A veces, la cultura es nada más una explicación conveniente y floja, construida desde el reconocimiento falaz de la desigualdad social y material como la diferencia cultural” (p.195). Por lo tanto, hay que traer a la luz aquellos factores externos que están moldeando nuestras percepciones. Para poder hablar de interculturalidad es necesario tomar en cuenta las relaciones de poder y los contextos socioculturales que median una interacción. Siempre hay que preguntar quién, cómo y por qué se está construyendo la cultura en cada situación (Piller, 2017). Es importante subrayar que el mero contacto entre culturas no implica una relación de igualdad y, de hecho, muchas veces presupone la desigualdad. Como señala Pascual (2013) en su tesis sobre las prácticas, estrategias y propuestas interculturales en la educación superior en México: “es importante distinguir las relaciones de dominio cultural en la sociedad mexicana, y dejar de lado las ilusorias ideas de igualdad en las actuales interrelaciones culturales” (Pascual, 2013, p.39). Uno de los hallazgos de la tesis de Pascual es que hay una gran diferencia entre la lógica relacional y la lógica funcional de la interculturalidad. Como observa uno de los profesores entrevistados en su tesis, en relación con las nuevas propuestas educativas, estas: “vienen a decir qué es interculturalidad, pero no viven la interculturalidad” (Pascual, 2013, p.71). Entonces, es importante reconocer que la comunicación intercultural tiene el potencial de ser equalizadora, pero sólo si primero los participantes están conscientes de las desigualdades que las separan. “Reconocer al otro, a la vez, como diferente y como igual, como diverso y como actor de un diálogo, es más un desafío que una constatación” (Grimson, 2001, p. 126 citado en Rizo, 2013,

p.40). Por eso, el hablante intercultural crítico (Guilherme, 2002) se vuelve tan importante, por su habilidad de construir espacios que potencialicen el verdadero intercambio igualitario.

Cuando dos sujetos pertenecientes a diferentes matrices culturales entran en contacto, se genera un espacio para la negociación de significados (Rizo, 2013, p.39). En efecto, Friedman (2014, pp.19) describe la comunicación intercultural como un proceso de negociar diferentes percepciones de la realidad. Se valora al hablante intercultural por su capacidad de actuar como un mediador cultural (Chan, 2015, p.13). El hablante intercultural corresponde a ideas contemporáneas de la identidad cultural como un proceso de “siendo” y “llegando a ser” (Guilherme, 2002, p.124). El hablante intercultural crítico está consciente de estos procesos al mismo tiempo que está consciente de su papel como mediador en el encuentro intercultural (Guilherme, 2002, p.125). La habilidad de reconocer que su propia percepción del mundo es relativa, y la capacidad de asumir temporalmente la cosmovisión del otro, distingue al hablante intercultural crítico (Guilherme, 2002, p.135).

El hablante intercultural crítico se contrasta con el hablante nativo. Según la propuesta de Doerr, es posible reconocer tres ideologías que conforman el concepto del hablante nativo. La primera es la idea que existe una correspondencia entre hablar el lenguaje oficial de un estado-nación y ser miembro de dicho estado-nación (Doerr, 2009, p.18). La segunda es la idea que una comunidad de habla es una entidad homogénea y fija (Doerr, 2009, p.19). La tercera es el supuesto que ser hablante nativo automáticamente le confiere a la persona un entendimiento innato de todos los aspectos de su lengua materna (Doerr, 2009, p.19). Como podemos ver, estas tres ideologías restringen las posibilidades para la diversidad, el conflicto y la agencia. Lo que el discurso del hablante nativo representa para mí es un concepto reduccionista, fundado en una cosmovisión monolingüe. Tradicionalmente, la construcción cultural del “yo” se ha pensado en términos monolingües. De este modo, se imagina una relación proporcional entre la persona, la cultura y el lenguaje (Koven, 2007, p.2). Por eso, la idea del maestro ideal como plurilingüe que defiende Ellis (2016) es tan significativa para el campo de la enseñanza de lenguas. Para esta autora, el maestro de lenguas extranjeras debe enseñarle al estudiante a ser un usuario competente de otros idiomas, no a ser un hablante nativo. En este sentido, el maestro plurilingüe cuenta con su propia experiencia para poder modelar las competencias necesarias para manejar diferentes idiomas de manera exitosa (Ellis, 2016, p.273).

Por su parte, Davies (2003) señala que el espectro del “hablante nativo” ronda a los maestros y los estudiantes de lenguas extranjeras. Tradicionalmente, la figura del “hablante nativo” ha representado un punto de referencia para los que estudian y enseñan idiomas, sin embargo, Davies (2003) muestra que la concepción del hablante nativo está integrada por una mezcla de mito y realidad, ya que el usuario perfecto de un idioma que nunca comete errores es un ideal inalcanzable. No obstante, fue apenas en 1991 que la lingüista Vivian Cook propuso la hipótesis de las múltiples competencias, la cual rechaza la noción del hablante bilingüe como una versión imperfecta del hablante nativo ideal (Pavlenko, 2011, p.29). Más y más, el enfoque está cambiando hacia crear “hablantes interculturales”, en vez de medir hablantes con la regla del hablante nativo.

La cuestión entonces radica en clarificar la pregunta en torno a: ¿cómo se forma un hablante intercultural? Según Ellis (2016, pp.144-146) aprender otra lengua puede facilitar que la gente se vuelva menos etnocentrista, pero el aprendizaje de otros idiomas no necesariamente lleva al sujeto a desarrollar competencias interculturales. Esta afirmación coincide con la observación de Shaules (2007, p.141) quien afirma que el contacto con otra cultura puede abrir o cerrar la mente de una persona. Entonces, ¿cuál podría ser la clave para propiciar la apertura y el diálogo? Se ha propuesto que desarrollar la reflexividad es fundamental para poder empatizar con el otro. Rizo (2013, p.38) afirma, “Es posible hablar de interculturalidad sólo cuando un sujeto comienza a entender, en el sentido de asumir, el significado y el valor de las cosas y objetos para el otro.” La idea es tener la habilidad de poner a prueba nuestras suposiciones y ver una situación desde nuevos ángulos. Bennett (2017) llama esta habilidad “la sensibilidad intercultural.” En el siguiente apartado, exploraremos el modelo de la sensibilidad intercultural desarrollado por Bennett, así como otros tres modelos que derivaron de este modelo inicial.

Los modelos de la sensibilidad intercultural: DMIS, CDI y “el péndulo”

Milton J. Bennett⁸ propuso el modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural (DMIS por sus siglas en inglés) como una teoría fundamentada. Se basó en sus observaciones codificadas de personas en escenarios académicos y corporativos quienes estuvieron desarrollando competencias para la comunicación intercultural. La motivación detrás del

⁸ Milton J. Bennett ha desarrollado y realizado talleres de capacitación sobre las competencias interculturales para 150 diferentes instituciones académicas, 70 grandes corporaciones, y 50 agencias y ONGs (Bennett, 2017, p.9).

desarrollo de este modelo fue la de mejorar los talleres de capacitación en la comunicación intercultural. La idea proponía que un modelo teórico que representara el continuo de posiciones en relación con la sensibilidad intercultural serviría para identificar dónde estaba la persona en su propio proceso de entender a personas con referentes culturales distintos a los suyos. De ahí, el instructor podría guiarla en el desarrollo de competencias interculturales adicionales (Bennett, 2017, p.2).

Este modelo está basado en un punto de vista constructivista del mundo. La idea principal es que la manera en cómo experimentamos el mundo depende en gran medida de cómo construimos nuestra percepción de los eventos que ocurren a nuestro alrededor. Entonces, entre más complejo construyamos un evento, más enriquecedora se volverá la experiencia de ello para nosotros. Un “evento” puede ser la diferencia cultural. Por lo tanto, entre más compleja y sofisticada sea nuestra interpretación de la diferencia cultural, más profunda será nuestra experiencia de ella y, como resultado, más potencial tendremos para ejercer las competencias interculturales (Hammer, 2003, p.423).

El DMIS parte del supuesto que cada cultura percibe a la alteridad como una categoría grande y vaga. Entonces, moverse en el continuo desde el etnocentrismo hacia el etnorelativismo requiere la creación de nuevas categorías más específicas para percibir a “los otros”: “[...] eventualmente la percepción (y, por lo tanto, la experiencia) de la diferencia cultural es tan compleja como la de los eventos importantes en la propia cultura”⁹ (Bennett, 2017, p.3). Entonces, la sensibilidad intercultural es el prerrequisito para la competencia comunicativa intercultural, porque el cambio en el modo de pensar es lo que permite el cambio en el comportamiento (Bennett, 2017, p.3).

En el DMIS, las posiciones en el continuo están construidas para reflejar la experiencia del individuo en términos de su percepción y están nombrados para aludir a las cuestiones de la diferencia cultural relacionadas con cada posición (Bennett, 2017, p.3). Las primeras tres posiciones en el continuo se consideran más etnocéntricas, porque están relacionadas con la idea que la propia cultura está en el centro de la realidad. Las últimas tres posiciones están más del lado etnorelativista, porque refieren al reconocimiento que cada cultura organiza la realidad de su propia manera (Bennett, 2017, p.4). Las seis posiciones (o etapas) son: la negación, la

⁹ Traducción propia. Texto original: “eventually the perception (and thus the experience) of cultural difference is as complex as that of important events in one’s own culture”.

defensa/inversión, la minimización, la aceptación, la adaptación y la integración (Bennett, 2017, p.4). Bennett (2017, p.4) señala que una persona puede regresar a una etapa previa durante las primeras tres etapas, por ejemplo, de la minimización a la defensa. Sin embargo, cuando una persona haya logrado llegar a una etapa etnorelativista es difícil que regrese a un punto de vista etnocéntrico.



Figura 1. El modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural. Adaptado de The DMIS continuum, de M. J. Bennett, 2014, IDR Institute (<https://www.idrinstitute.org/dmis/>).

En la primera posición, las categorías perceptuales de la alteridad padecen de complejidad. La persona no distingue entre diferentes tipos de “otros”. Al percibir al otro como “sencillo” y a su propia cultura como “compleja”, la persona termina sintiendo “más real” comparado con el otro. Cuando una persona u organización se encuentra en esta etapa y está obligada a interactuar con la alteridad, se ocurre la negación (Bennett, 2017, p.4).

En la segunda posición, el individuo u organización percibe al otro de manera más compleja, pero estereotipada. Su percepción consiste en “nosotros versus ellos”. Normalmente, se considera la cultura propia como superior y la cultura ajena como inferior. Sin embargo, a veces pasa que alguien invierte esta estructura. Esta persona llega a creer que otra cultura es superior y critica todo lo que tiene que ver con su cultura original. Ve a la otra cultura de manera simplista y romántica, mientras que forma críticas complejas de su cultura de origen. En ambos casos, se produce un mecanismo de defensa o polarización (Bennett, 2017, p.5).

En la tercera posición, se minimizan las diferencias entre “nosotros” y “ellos”. Las personas en esta etapa se adhieren a la idea de que “todos somos iguales”. El problema es que ignoran desigualdades estructurales y diferencias profundas a favor de enfocarse en las similitudes superficiales (Bennett, 2017, p.5).

La cuarta posición marca la primera de las perspectivas más etnorelativistas. En este punto, la persona ha desarrollado una consciencia de sí misma como un ser culturalmente situado y también está consciente de los otros en otros contextos culturales como igualmente complejos (pero no “iguales”). Acepta la diferencia cultural, aunque no necesariamente esté de acuerdo con lo que se hacen en otros contextos culturales. Se muestra curiosidad acerca de otras culturas, pero su falta de conocimiento no le permite adaptar su comportamiento a contextos culturales distintos (Bennett, 2017, p.5).

La quinta posición corresponde al desarrollo de la empatía. La persona ha aprendido a ponerse en los zapatos del otro y ver el mundo como si fuera parte de la otra cultura. Al imaginar cómo se sintiera el otro, la persona puede producir un comportamiento alternativo que sea adecuado para el otro contexto cultural. La cuestión que tienen que responder las personas en esta etapa es: ¿dónde se encuentra mi identidad auténtica? (Bennett, 2017, p.6).

La sexta posición es cuando se resuelve esta cuestión de la identidad y la persona se auto-reconoce como un ser en movimiento constante entre diferentes cosmovisiones. La persona vive en un estado liminal permanente y, esto le permite adoptar una tercera posición entre dos cosmovisiones diferentes (Bennett, 2017, p.6).

Bennett (2017) reconoce que el DMIS ha sido objeto de varias críticas (p.8). Una crítica del DMIS es que es un modelo lineal y supone que el desarrollo de la sensibilidad intercultural ocurre dado a un proceso gradual y acumulativo. Otros modelos podrían partir del supuesto que el desarrollo de la sensibilidad intercultural es cíclico o transforma rápidamente el sujeto. El DMIS también se diferencia de otras explicaciones de la competencia intercultural porque postula que la competencia intercultural es simplemente la sensibilidad intercultural en acción y, la sensibilidad intercultural es el resultado de un ajuste aprendido en la percepción del individuo. Otras explicaciones de la competencia intercultural buscan una relación causal entre las competencias interculturales y las características personales subyacentes del individuo. El DMIS también recibe críticas por su enfoque cualitativo que depende de la descripción densa del comportamiento humano, la cual produce datos voluminosos y subjetivos. Sin embargo, los instrumentos derivados del DMIS, tales como el IDI (inventario de desarrollo intercultural), han sido criticados también por simplificar demasiado la comunicación intercultural (Bennett, 2017, p.8).

El inventario de desarrollo intercultural (IDI) fue creado para medir las orientaciones hacia las diferencias culturales como fueron detalladas en el DMIS (Hammer, 2003, p.421). El IDI es utilizado por diversas organizaciones con y sin fines de lucro como una herramienta de valoración (<https://idiinventory.com/generalinformation/who-uses-the-idi/>). Tras años de aplicar el IDI, se ha reformulado el DMIS. En 2012, Hammer presentó un nuevo modelo llamado el CDI (el continuo del desarrollo intercultural) que fusionó las etapas de la adaptación y la integración en una sola etapa, porque refleja mejor los resultados obtenidos en el IDI. Además, en vez de hablar del etnocentrismo y el etnorelativismo, nombró los dos lados del continuo “la cosmovisión monocultural” y “la cosmovisión intercultural” (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.47).

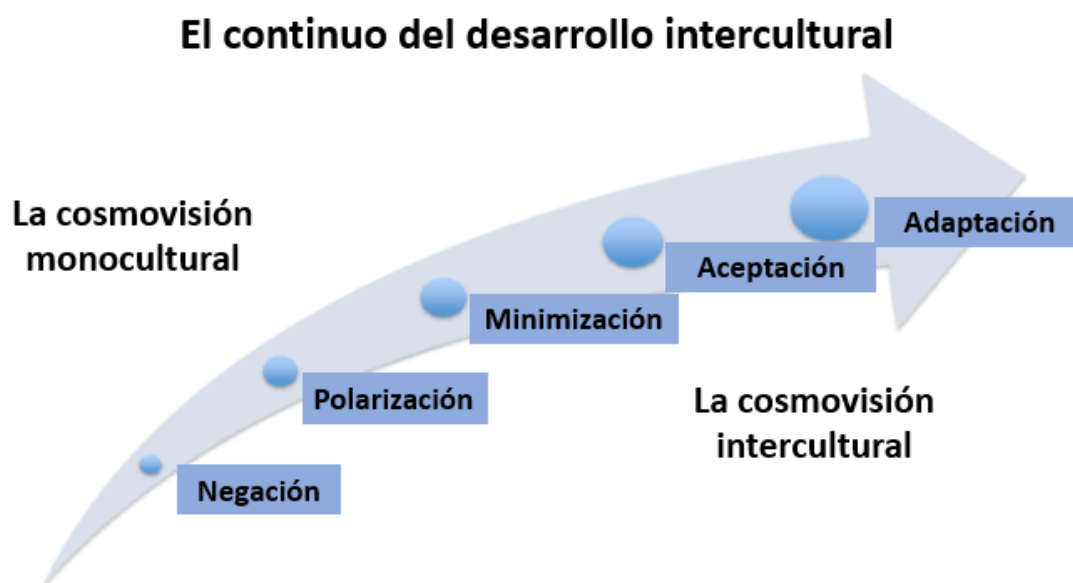


Figura 2. El continuo del desarrollo intercultural. Adaptado de ‘The intercultural development inventory: a new frontier in assessment and development of intercultural competence’ (p.119), por M. R. Hammer, (2012) en Vande Berg, M., Paige, R.M. and Lou, K.H. (Eds.): *Student Learning Abroad*, pp.115–136, Stylus Publishing, Sterling, VA.

Más recientemente, Acheson y Schneider-Bean (2019) han ofrecido una alternativa a la linealidad del DMIS y el CDI mientras que retiene los elementos básicos de ellos. Su modelo del péndulo está derivado del CDI, lo cual fue desarrollado basado en el modelo teórico del DMIS y los resultados empíricos del IDI, como ya fue mencionado. El modelo del péndulo responde a algunas de las debilidades del DMIS y el CDI. Por ejemplo, se ha debatido si la competencia intercultural solo aplica en contextos locales o también en contextos globales

(Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.45). Algunos argumentan que las habilidades son transferibles, mientras que otros señalan que las particularidades del lenguaje y el conocimiento cultural son obstáculos para la transferencia (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.45). Aparte de esto, algunas investigaciones recientes han demostrado que el individuo no necesariamente experimenta una progresión lineal de desarrollo intercultural y, además, su desarrollo muchas veces es inestable (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.48). Por un lado, hay evidencia que, al hacer la transición a un contexto cultural desconocido, el individuo se puede estancar en una etapa de polarización o minimización, a pesar de haber logrado adaptar a otro contexto cultural previo (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.49). Por otro lado, se puede producir una “fatiga cultural” después de vivir por un periodo prolongado en otro contexto cultural, la cual puede reducir la sensibilidad intercultural, aun cuando el individuo en cuestión ha logrado una perspectiva más etnorelativista anteriormente (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.49).

Acheson y Schneider-Bean (2019) aplican la metáfora del “péndulo” al modelo de CDI de Hammer (2012). El péndulo se mueve de un extremo a otro, entre un enfoque en la similitud a un enfoque en la diferencia, hasta encontrar un punto medio donde las dos perspectivas están equilibradas (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.50). Así, cada etapa está producida como consecuencia de una sobrecompensación en la etapa previa, entonces la negación (un enfoque en la similitud) lleva a la polarización (un enfoque en la diferencia) etc. (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.51). El modelo del péndulo toma en cuenta la posibilidad que una persona que haya logrado el “equilibrio” en un contexto cultural, puede llegar a oscilar entre diferentes orientaciones cuando esté insertado en otro contexto cultural (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.51). Sin embargo, estas oscilaciones pueden ser menores, dado que la persona ya ha desarrollado ciertas actitudes y habilidades multiculturales que les permiten adaptar más rápido (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.51).

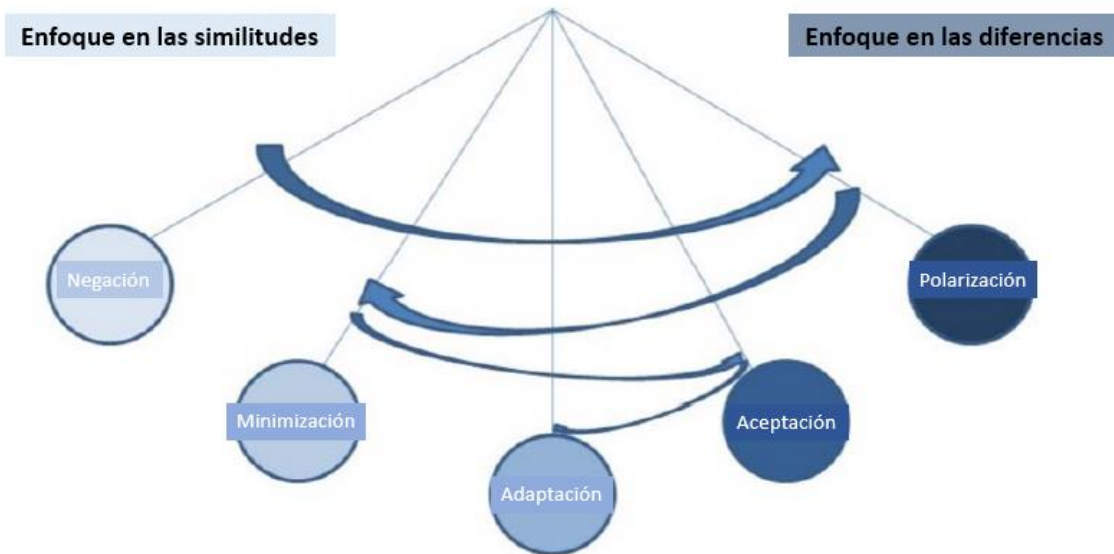


Figura 3. El modelo del péndulo del desarrollo intercultural. Adaptado de ‘Representing the intercultural development continuum as a pendulum: addressing the lived experiences of intercultural competence development and maintenance’, (p.50), por K. Acheson y S. Schneider-Bean (2019), en *European J. Cross-Cultural Competence and Management*, Vol. 5, No. 1, pp.42–61.

Otra contribución importante que hacen Acheson y Schneider-Bean (2019, p.54) al modelo de CDI es que agrega “fuerzas” que actúan sobre el péndulo. Hay fuerzas externas que son como imanes, porque jalan el péndulo hacia un enfoque en la diferencia o en la similitud (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.53). Por el contrario, también existen “anclas” que sirven para orientar el individuo y prevenir las oscilaciones extremas de un lado a otro (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.54).

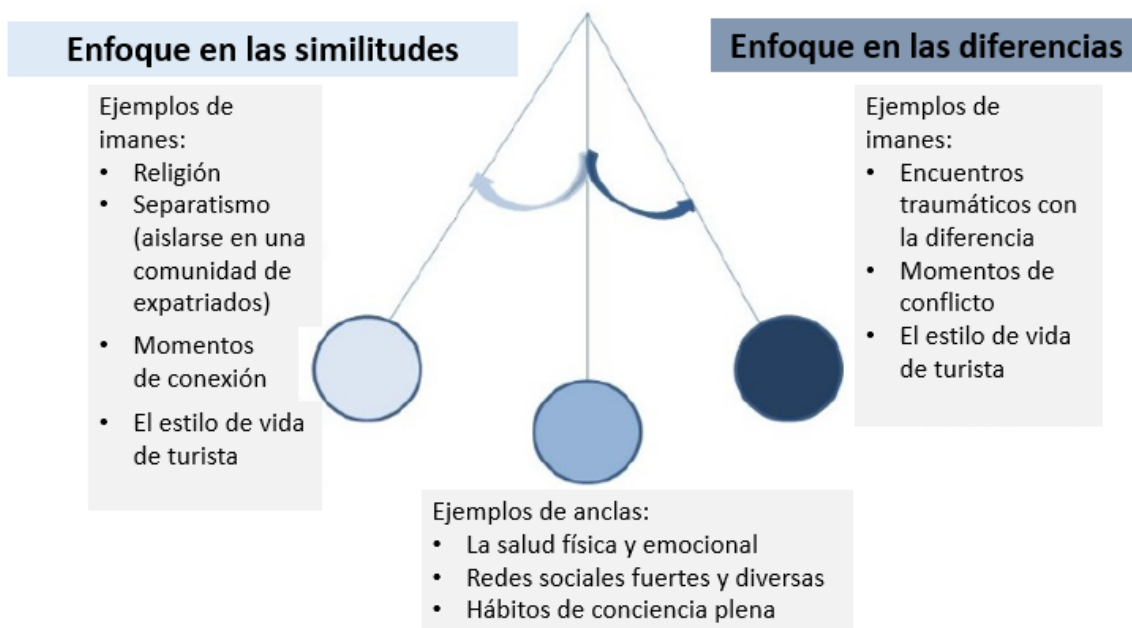


Figura 4. Las fuerzas que actúan sobre el modelo del péndulo. Adaptado de ‘Representing the intercultural development continuum as a pendulum: addressing the lived experiences of intercultural competence development and maintenance’, (p.51), por K. Acheson, y S. Schneider-Bean, (2019), en *European J. Cross-Cultural Competence and Management*, Vol. 5, No. 1, pp.42–61.

El modelo del péndulo resalta dos aspectos claves del desarrollo de la interculturalidad. Primero, subraya el hecho que desarrollar la sensibilidad intercultural es un proceso variable e inestable (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.56). Segundo, por reconocer la inestabilidad de las orientaciones, resalta el reto de mantener una posición de sensibilidad intercultural. Llegar a la etapa de la adaptación no debe concebirse como algo inevitable. Quedarse centrado en el punto medio de la adaptación requiere un gran compromiso y un esfuerzo constante y activo (Acheson y Schneider-Bean, 2019, p.57). De esta manera, se puede imaginar el proceso de desarrollar la interculturalidad como una serie de micro-ajustes que hace conscientemente e inconscientemente el individuo. Este modelo postula que entre más experiencias interculturales que acumule el individuo, más consciencia tiene de este proceso y puede hacer ajustes cada vez más precisos. Sin embargo, no está inmune a los diferentes “imanes” y, debe mantenerse vigilante por cuidar a sus “anclas” equilibradores.

El modelo de la cultura profunda

Shaules (2007) presenta un modelo del aprendizaje intercultural que pretende describir elementos de la experiencia intercultural ignorados por el DMIS (p.129). En vez de describir las etapas de la sensibilidad intercultural, él enfoca en cómo reacciona alguien a situaciones interculturales específicas. A diferencia del DMIS, el modelo de Shaules deja abierta la posibilidad que el individuo dé respuestas ambiguas cuando se enfrenta a retos adaptivos (Shaules, 2007, p.129). Mientras que el DMIS busca distinguir entre etapas generales en el desarrollo de la sensibilidad intercultural, el modelo de Shaules se enfoca solamente en cómo las reacciones de un individuo a sucesos particulares influyen en el desarrollo de la sensibilidad intercultural (Shaules, 2007, p.129).

Shaules (2017, p.140) concuerda con la premisa que elabora Bennett (1993), que establece que el aprendizaje intercultural surge de una habilidad de diferenciar entre distintos fenómenos culturales. De esa manera, el individuo desarrolla mayor empatía cognitiva que le permite ver el mismo suceso desde varias perspectivas igualmente válidas (Shaules, 2017, p.140). Lo que enfatiza Shaules (2007) es que no se puede hablar en términos absolutos del proceso de aprendizaje intercultural; sino que puede haber sucesos que empujen el individuo hacia una percepción expandida del mundo o la fortificación de su punto de vista original (p.141). El centro de su argumento es que las dificultades más fuertes que encontramos en el proceso del aprendizaje intercultural vienen de diferencias culturales desapercibidas (Shaules, 2007, p.23).

Edward T. Hall desarrolló la noción que la cultura es como un iceberg en su libro *Beyond Culture* (1976). En la superficie hay diferencias entre nuestra cultura y la otra cultura que podemos notar con facilidad. Por ejemplo: la comida, la música, y la manera de vestirse. Estos representan aspectos visibles de la cultura. Sin embargo, hay otros aspectos más profundos de la cultura que quedan debajo de la superficie y son más difíciles de detectar. Los valores y las actitudes son ejemplos de la cultura invisible (Shaules, 2007, p.40). Cuando una persona entra en contacto con otra persona quien tiene referentes culturales diferentes a los suyos, corre el riesgo de juzgar al otro de manera injusta. Esto pasa porque confunde comportamientos culturales y sistemáticos con comportamientos personales e idiosincráticos (Shaules, 2007, p.23). Por eso, mucha gente tiene experiencias interculturales sin darse cuenta de ellas. Existe una brecha entre su visión de la situación y la visión del otro, pero no están conscientes de ello.

Hacerse consciente de esta brecha es el proceso del aprendizaje intercultural (Shaules, 2007, p.23).

Entonces, es necesario hablar de la *profundidad* de una experiencia intercultural: “la profundidad de una experiencia intercultural se refiere al grado en que una experiencia toca las diferencias culturales implícitas de valores, normas, creencias implícitas y suposiciones ocultas”¹⁰ (Shaules, 2007, p.141). Es posible distinguir entre experiencias interculturales que sean exigentes, significativas y profundas. Una experiencia intercultural exigente significa que la persona tiene que hacer cambios y ajustes importantes en su vida. Una experiencia intercultural significativa refiere a algo que tenga un significado personal para el individuo. Por otro lado, una experiencia intercultural profunda requiere responder a exigencias adaptivas en el nivel de la cultura implícita (Shaules, 2007, p.142). Aunque una experiencia intercultural profunda pueda ser también exigente y/o significativa, una experiencia exigente y/o significativa no es necesariamente profunda (Shaules, 2007, p.142). El reto más grande son las experiencias que combinen los tres aspectos (Shaules, 2007, p.143).

Shaules (2007, p.162) hace la misma crítica del DMIS que Acheson y Schneider-Bean (2019): el DMIS supone que cuando un individuo ha logrado cierto grado de etnorelativismo, ya no puede regresar a puntos de vista más etnocentristas. En su modelo de la cultura profunda, Shaules (2007) afirma que aun cuando una persona haya desarrollado un alto grado de sensibilidad intercultural, puede experimentar resistencia cuando entra en contacto con nuevos elementos de cultura profunda (p.163). Según el modelo de Shaules (2007), existen tres reacciones principales que una persona puede tener a una experiencia intercultural: resistencia, aceptación o adaptación (p.147). Además, estas tres reacciones operan en dos planos: el plano superficial y el plano profundo. Entonces, puede aceptar algún elemento de la cultura de manera superficial (por ejemplo, la comida) sin aceptar otros elementos que impliquen valores más profundos (por ejemplo, cómo la gente hace negocios) (Shaules, 2007, pp.148-149). Shaules (2007) subraya que la gente normalmente tiene las tres diferentes reacciones; resisten algunas cosas, aceptan otras y se adaptan a otras más (p.147).

¹⁰ Traducción propia. Texto original: “The depth of an intercultural experience refers to the degree to which an experience touches upon the implicit cultural differences of values, norms, implicit beliefs and hidden assumptions”.

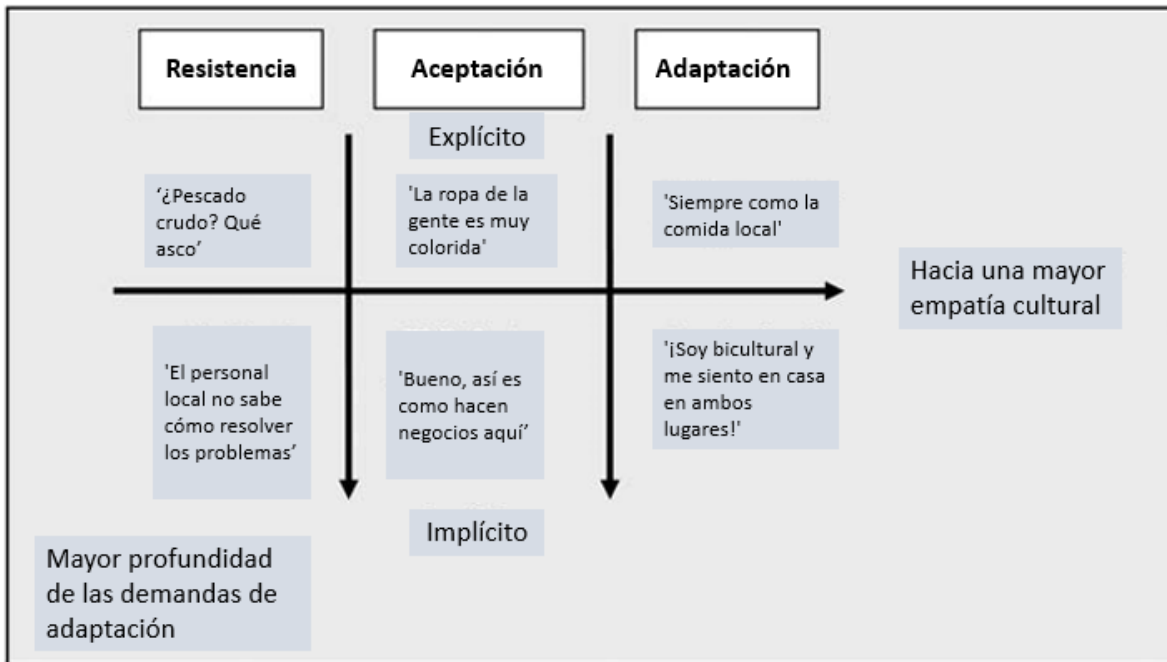


Figura 5. El modelo de la cultura profunda. Adaptado de *Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living*, por J. Shaules, 2007, p.148.

Metodología: Las interacciones interculturales en el contexto de las experiencias de vida

Pregunta, hipótesis y objetivo

En los estudios revisados en el estado de la cuestión, podemos reconocer que hay un interés en identificar los factores que llevan a un buen aprendizaje intercultural. Muchos se reconocen que desarrollar las competencias interculturales está ligado con el conocimiento de lenguas extranjeras. Algunos estudios remarcan la posición única de los maestros de lenguas extranjeras para influir en los procesos de desarrollo intercultural. Lo que más llama la atención de los estudios revisados aquí es que sugieren que el vivir en otro país, convivir con gente de otra cultura y aprender otro idioma no siempre garantizan el desarrollo intercultural. En algunos casos sí, pero en otros no. La presente investigación busca entender a qué se debe dicho fenómeno. En este caso, mi interés no se centra en cualquier persona, sino en maestros de lenguas extranjeras. Como ya vimos, Ellis (2016) propone estudiar el efecto de aprender otros idiomas en la formación de maestros de lenguas extranjeras. Además, Lemke (2002) advierte que no debemos intentar separar el proceso de aprender otro idioma del mundo sociocultural en el cual está envuelto. Así que, mi enfoque estará centrado en los maestros de lenguas

extranjeras quienes han experimentado los procesos de vivir en otro país, convivir con gente de otra cultura y aprender otro idioma.

Mi punto de partida es el supuesto desarrollado por Hofstede (1991), y después por Neuliep (2012), consistente en que todos crecimos con una perspectiva etnocentrista del mundo. ¿Cómo nos alejamos de este punto de vista inicial? Hammer (2012) y Bennett (2017) reconocieron la importancia de los encuentros con la alteridad en el proceso de desarrollo de perspectivas más etnorelativistas en las personas. Específicamente, identificaron la habilidad de construir una perspectiva compleja del encuentro como clave para poder sostener una visión más etnorelativista del mundo. Acheson y Schneider-Bean (2019) agregan la idea que no todos los encuentros con la alteridad son iguales, ya que algunos pueden empujar el individuo hacia un enfoque en la diferencia o un enfoque en la similitud. Por su parte, Shaules (2007) señala que hay elementos de la cultura profunda en muchos encuentros con la alteridad que pueden pasar desapercibidos, aunque sí provoquen reacciones distintas.

Todo lo antes expuesto me llevó a plantear la siguiente pregunta: *¿Cómo producen sentido de sus encuentros con la alteridad aquellos maestros extranjeros de lenguas con perspectivas más etnorelativistas?*

En el interés de responder a la pregunta anterior, formulé la hipótesis que a continuación expondré.

Con base en los modelos de Bennett (2017), Shaules (2007), y Acheson y Schneider-Bean (2019), los cuales indican que las personas logran perspectivas más etnorelativistas por su habilidad de complejizar su visión del Otro, se hace la siguiente hipótesis de trabajo: *Las personas que llegan a desarrollar perspectivas más etnorelativistas sobre el mundo, lo logran a partir de su habilidad de dar cierta interpretación “positiva” (atribuir ciertos significados favorables) a sus encuentros con la alteridad.*

Tomando en cuenta esta consideración, el objetivo de esta investigación se centra en *describir cómo aquellos maestros con perspectivas más etnorelativistas del mundo construyen sus encuentros con la alteridad e identificar cuáles son los significados que dan a estas experiencias.*

A continuación, expondré los elementos que forman parte del diseño de investigación y que me permitieron avanzar hacia la construcción de los datos y su posterior análisis e interpretación.

Plan de obtención de datos: la entrevista episódica

El eje principal del plan de obtención de datos es la aplicación de la técnica de entrevista episódica. Llegué a esta decisión después de realizar un trabajo de campo exploratorio. Para construir los datos, originalmente pensé en usar la técnica de historias de vida. La teoría indica que el contacto prolongado con otra cultura produce en el sujeto o una percepción expandida del mundo o la fortificación de su punto de vista original (Shaules, 2007, p.141). Además, la percepción de un sujeto en el contexto de una interacción intercultural está informada por su situación biográfica y su acervo de conocimiento (Rizo, 2013, p.38). Por lo tanto, tenía sentido usar una técnica con un enfoque en el aspecto biográfico del individuo.

Ruíz (1999, pp.280-281) afirma que es posible construir una historia de vida desde un documento personal ya escrito o, alternativamente, el investigador puede elaborar el documento él mismo. En este caso, mi intención era elaborar las historias de vida a partir de entrevistas con los participantes. Como bien señala Ruíz (1999, p.285), la primera decisión, y probablemente la más importante, es la elección del sujeto que participara en la construcción de una historia de vida. Diferentes individuos llamarán la atención del investigador en función de lo que él espera lograr con esta historia de vida. El sujeto puede ser elegido por su marginalidad (su experiencia de vivir fuera de su propia cultura), por su excelencia (su estatus como un líder social) o por su normalidad (su representatividad de la mayoría social) (Ruíz, 1999, p.286). Para este estudio, elegí a un grupo de personas “marginales” en el sentido que han vivido una serie de experiencias únicas por vivir fuera de su país y dedicarse a enseñar lenguas extranjeras. Las historias de vida de esta índole se pueden dividir en tres tipos, según su enfoque: la reminiscencia, el *assessment* (“evaluación”) y la investigación teórica (Ruíz, 1999, p.282). El enfoque de las historias de vida que yo proponía hacer era la investigación teórica, para comprender los factores que inciden en el desarrollo de la vida de un maestro quien vive en un país extranjero (en este caso, México).

Elegí el método de las historias de vida por varias razones. Primero, la índole cualitativa del método da prioridad a los significados subjetivos de los participantes, lo cual es necesario para entender cómo ellos ven el mundo. Segundo, las historias de vida me permitirían ver cuáles fueron los momentos de inflexión en las vidas de los sujetos y cómo ellos han cambiado a partir de ellos. Sus interpretaciones de estos momentos en relación con cómo articulan sus propias identidades, me ayudarían a identificar los significados clave en producir su identidad y su modo de ver el mundo.

Después de haber realizado las entrevistas con las personas, realicé el análisis de los datos desde una perspectiva microsociológica, la cual implica el asunto de “cómo el individuo percibe, evalúa y desarrolla su vida” (Ruíz, 1999, p.288). Por consiguiente, el alcance de la historia de vida fue desde una perspectiva microsociológica del autor. El nivel fue desde lo cultural, ya que el enfoque está en, cómo cada vida se estructura y se configura de manera simbólica (Ruíz, 1999, p.288). Busqué identificar momentos claves en la vida del sujeto que señalaran un posible cambio en su perspectiva sobre el mundo. Quería encontrar pistas sobre cómo se iba convirtiendo el sujeto en un “hablante intercultural crítico” en el sentido que era capaz de reconocer que su propia percepción del mundo era relativa y hasta podría asumir temporalmente la percepción del otro (Guilherme, 2002, p.135).

Entonces, para mi trabajo exploratorio de campo realicé tres entrevistas en tres días diferentes con un profesor de inglés originario de EE. UU que vino a México desde hace más que treinta años y se ha quedado a vivir aquí. Con base en mi experiencia de realizar este trabajo exploratorio de campo, llegué a la conclusión que las historias de vida sirvieron para producir cierto tipo de datos claves para mi investigación. Principalmente, sirvieron para identificar los momentos importantes en la vida del sujeto y sirvieron para entender los modos en que el sujeto percibía e interpretaba estos momentos. Entonces, el análisis de estos datos me podría llevar a identificar los conceptos y las categorías que estaban usando los sujetos para producir significados. En mi análisis preliminar de esta serie de entrevistas, ya pude empezar a identificar algunas pistas claves que me ayudaron a entender cómo el sujeto se estaba relacionando con diferentes idiomas y diferentes pautas culturales.

Sin embargo, en este trabajo exploratorio empecé a percibir las debilidades de esta técnica. La historia de vida busca profundizar en la vida de la persona y, por lo tanto, produce grandes cantidades de datos. Desafortunadamente, no todos estos datos son pertinentes para mi pregunta de investigación. Entonces, si decidiera seguir con esta técnica, significaría dedicar mucho tiempo a procesar todos estos datos. Habría dos desventajas: primero, por el tiempo limitado podría llegar a no saturar la muestra y segundo, no todos los datos producidos serían útiles para responder a mi pregunta. Por estas razones, decidí cambiar de la técnica de la historia de vida a la técnica de la entrevista episódica.

La entrevista episódica se puede considerar un pariente de la historia de vida, porque comparten varias similitudes. La diferencia principal es que “en la entrevista [episódica] se presta

especial atención a las situaciones o episodios en los que el entrevistado ha tenido experiencias que parecen ser relevantes para la pregunta del estudio” (Flick, 2007, p.119). La entrevista episódica hace posible acceder a dos formas de conocimiento que tiene el sujeto sobre el dominio: el conocimiento narrativo y el conocimiento semántico (Flick, 2007, p.118). Mientras que la historia de vida tiende a tomar la forma de una entrevista muy abierta, la entrevista episódica trabaja con una guía de preguntas para hacer que el entrevistado regrese una y otra vez a experiencias particulares relacionadas con los campos temáticos de la investigación (Flick, 2007, p.120). Otra ventaja de la entrevista episódica es que permite un acercamiento a las rutinas cotidianas del sujeto (Flick, 2007, p.123), lo cual fue útil para entender cómo los hábitos del sujeto habían cambiado a partir de su inmersión en otro contexto cultural.

Entonces, empecé el trabajo de campo utilizando la técnica de la entrevista episódica. No obstante, al realizar y transcribir mi primera entrevista con uno de los colaboradores invitados a participar en este proyecto, me di cuenta de que tenía que hacer algunos ajustes sobre la marcha. No estaba completamente contenta con los resultados de esa primera entrevista. A partir de los datos que aportó, podría empezar a identificar algunas pistas acerca de cómo se configura la identidad multicultural, pero no lograba entender la experiencia de enfrentar la otredad. Me di cuenta de que necesitaba dar un giro a la manera en que estaba guiando las entrevistas, para poder profundizar en cómo el colaborador experimentaba ese tipo de encuentros. Por eso recurrí a la fenomenología.

El diseño fenomenológico se preocupa por entender la experiencia de las personas con respeto a un fenómeno específico (Hernández Sampieri et al., 2014, p.493). Pone menos énfasis en la secuencia de los eventos y más énfasis en las interpretaciones de los eventos que hacen las personas. Concluí que para llegar a una mayor comprensión de los significados que los colaboradores dan a los episodios de interacción con la alteridad, sería necesario incorporar algunas preguntas al estilo fenomenológico en el guion de la entrevista. Así de que, la técnica que utilicé al final combinaba elementos de la entrevista historia de vida, la entrevista episódica y la entrevista fenomenológica.¹¹

Esta flexibilidad se puede considerar un rasgo definitorio de la investigación cualitativa. A diferencia de la investigación cuantitativa, que normalmente utiliza un proceso lineal, la

¹¹ Se puede encontrar el guion de entrevista en el Apéndice B al final del presente documento.

investigación cualitativa se distingue por usar un proceso circular. El investigador cualitativo empieza con una idea preliminar sobre el campo objetivo, pero se va revisando, construyendo y reconstruyendo esta idea a través de la investigación. Se pregunta a sí mismo: "¿Hasta qué punto los métodos, las categorías y las teorías que se utilizan hacen justicia al objeto y los datos?" (Flick, 2007, p.58). Entonces, a diferencia del modelo lineal que consiste en seguir los pasos en secuencia, en el modelo circular todas las etapas del proceso están entrelazadas y el investigador vuelve con ellas una y otra vez mientras construye el objeto de estudio (Flick, 2007, p.58). Realizar este tipo de investigación implica un ciclo constante de reflexión y retroalimentación.

Universo y muestra de estudio: los maestros extranjeros de lenguas etnorelativistas

En apartados anteriores establecí ya el problema social que representa el etnocentrismo en la enseñanza de lenguas extranjeras y la necesidad de dar a conocer los procesos que permitan a los maestros a pensar y actuar desde una postura intercultural. A partir de ello, determiné que, el universo de mi estudio consistiría en los maestros extranjeros de lenguas. Como señala Hernández Sampieri et al. (2014) "en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos" (p.391). Entonces, fue lógico buscar un ambiente que alberga maestros extranjeros dedicados a la enseñanza de lenguas. En eso tuve una ventaja, ya que trabajé en el departamento de lenguas en una universidad junto a colegas nacionales y foráneos. De modo que, en la primera etapa hice una muestra por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014, p.390), porque sabía que tendría acceso a este grupo de maestros.

Después, fue necesario hacer otro corte según las necesidades teóricas del proyecto (véase las muestras teóricas en Hernández Sampieri et al., 2014, p.389). En base de la fundamentación teórica, tomé la decisión metodológica de hacer el muestreo en función del grado de etnocentrismo de cada maestro. La pregunta que me guió era: ¿cómo voy a saber cuáles maestros tienen perspectivas etnorelativistas? Tomé esta decisión a pesar del entendimiento que las perspectivas pueden cambiar con el tiempo, tal como resaltan Acheson y Schneider-Bean (2019) y Shaules (2007) en sus trabajos respectivos. Sin embargo, como el objetivo de esta investigación fue profundizar en los procesos que lleven al desarrollo de perspectivas más etnorelativistas, tuvo sentido empezar por entrevistar a las personas que parecían tener estas perspectivas. Además, el modelo del péndulo de Acheson y Schneider-Bean (2019) indica que,

después de un largo tiempo de convivir con otras culturas, se pueden esperar oscilaciones menos extremas entre las perspectivas más etnocentristas.

Al principio, consideré crear un instrumento propio para determinar cuáles maestros poseían estas características. Sin embargo, después de revisar la literatura sobre las diferentes estrategias que se han desarrollado para “medir la interculturalidad”, me di cuenta de que el asunto era mucho más complejo de lo que había imaginado. Para crear un instrumento desde cero y someterlo a pruebas rigurosas para asegurar su fiabilidad, tomaría demasiado tiempo. Entonces, tuve que encontrar un instrumento adecuado para definir la muestra. Después de revisar los modelos conceptuales y los instrumentos de evaluación que han sido desarrollados para medir las competencias interculturales¹² y luego de realizar una pequeña prueba piloto con dos instrumentos, elegí la escala del etnocentrismo generalizado (GENE).

Entonces para identificar los maestros extranjeros menos etnocentristas del departamento de lenguas de la institución elegida, apliqué el cuestionario de la escala del etnocentrismo generalizado (Neuliep, 2002). Subí la escala del etnocentrismo generalizado a un formulario de Google para poder compartirla electrónicamente con facilidad.¹³ Luego, conseguí los correos de los maestros y los mandé un breve correo con la invitación de llenar el formulario.¹⁴ Antes de enviar el formulario a mis colaboradores potenciales, me enfrenté con un pequeño obstáculo. Es bien sabido que puede existir un sesgo *ad hoc* cuando se aplica un cuestionario de manera no-anónima. También conocido como un sesgo de deseabilidad social, nos advierte que las respuestas de los individuos pueden verse afectados por querer presentarse a sí mismos de una manera favorable (Gutiérrez et al., 2016). Entonces, yo sabía que la mejor opción para asegurar respuestas más honestas era aplicar los cuestionarios de manera anónima. El problema fue que, si hiciera eso, no podría vincular los resultados con los sujetos y, no me serviría para identificar los individuos adecuados para el estudio. Para resolver este problema,

¹² Para obtener una descripción general y una comparación de los diferentes instrumentos de evaluación, el siguiente informe es invaluable: Griffith, R., Wolfeld, L., Armon, B., Rios, J., Liu, O. L. (2016). Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions. *ETS Research Report Series*. DOI: 10.1002/ets2.12112.

¹³ Debo notar que la versión original de la escala del etnocentrismo generalizado está en inglés. Yo hice la traducción al español y fue revisada para errores e inteligibilidad por dos hablantes de español nativos.

¹⁴ Antes de enviar el formulario a los maestros, hice una prueba de piloto con dos individuos, uno que consideraba ser más etnocentrista y otro que consideraba ser más etnorelativista. Los resultados comprobaron que el primero tenía un puntaje más alto de etnocentrismo y que el segundo tenía un puntaje más bajo de etnocentrismo.

decidí dividir el cuestionario en dos secciones. La primera sección contenía las preguntas de la escala del etnocentrismo generalizado, tal como había planeado. La segunda sección contenía una sólo pregunta: "¿Estarías dispuesto, más adelante, a participar en otra fase de este estudio? Si sí, agradecería si me puedes proporcionar un email o número de contacto: _____." De esta forma, las personas podrían responder de manera libre a las preguntas en la primera sección y después, podrían decidir si quisieran identificarse o no. Así que terminé llevando a cabo una segmentación por voluntariado, ya que sólo podría contactar a las personas que habían indicado que estarían dispuestos a participar en la próxima fase del estudio (ver la muestra de voluntarios en Hernández Sampieri et al., 2014, p.386). En resumen, de la muestra inicial de maestros extranjeros de lenguas, la muestra final fue determinada por el puntaje compuesto de etnocentrismo obtenido por cada individuo (segmentación teórica) y de su disposición a ser contactado (segmentación por voluntariado).

Ahora, de esta muestra final ¿cuántos casos serían suficientes para responder a la pregunta de investigación? Hernández Sampieri (2014) ofrece una respuesta: "Tres son los factores que intervienen para "determinar" o sugerir el número de casos que compondrán la muestra: 1) la capacidad operativa de recolección y análisis, 2) el entendimiento del fenómeno o saturación de categorías y 3) la naturaleza del fenómeno en análisis" (p.391). La regla general para estudios de casos es una muestra de 6-10 casos (Hernández Sampieri 2014, p.385). Considerando que este proyecto contaba con una sola investigadora y un marco de tiempo de aproximadamente tres meses para realizar el trabajo del campo, la propuesta inicial fue empezar con seis casos (seis personas a entrevistar) y, después ver si con esta muestra inicial se llegó a saturar las categorías o si sería necesario agregar más casos.

Como mencioné anteriormente, el cuestionario utilizado para definir la muestra fue la escala del etnocentrismo generalizado. El primer intento de diseñar una escala para medir el etnocentrismo fue en 1950. Adorno et al. diseñó una escala con ítems relacionados con las opiniones del individuo promedio blanco estadounidense de esa época acerca de los judíos, los negros, las minorías y el patriotismo (Neuliep, 2002, p.204). En 1997, Neuliep y McCroskey pretendieron construir una escala actualizada que pudiera ser aplicada a cualquier persona, de cualquier cultura. Luego, esta escala fue revisada por McCroskey en 2001, para producir la escala del etnocentrismo generalizado actual (también conocido como "GENE"). La escala GENE

tiene 22 ítems. De los 22, sólo 15 sirven para calcular el puntaje compuesto de etnocentrismo y, el resto sirven como distractores (Neuliep, 2002, p. 205).

En los estudios donde se aplicaron la escala GENE, encontraron que el puntaje promedio era de 30 (Neuliep, 2002, p. 205). Un puntaje arriba de 55 representa un grado muy alto de etnocentrismo (Neuliep, 2002, p. 206). La escala GENE es un instrumento de autorreporte (Neuliep, 2002, p. 206). Se ha comprobado que la escala GENE tiene una confiabilidad entre .82 y .92, calculado con Cronbach's Alpha (para medir la consistencia interna) (Neuliep, 2002, p. 207).

Los tres tipos de validez que aplican para una escala de autorreporte como la GENE son: la validez de contenido, la validez de criterio (incluye la validez concurrente y la validez predictiva), y la validez de constructo. La escala GENE cumple con la validez de contenido porque incluye ítems basados en la distinción entre el grupo interno y el grupo externo, y la supuesta superioridad del propio grupo. Estos ítems reflejan el concepto del etnocentrismo como una condición donde la persona distingue conceptualmente entre su grupo y otro grupo considerado culturalmente/ racialmente/étnicamente diferente, y, a la vez, pone a su grupo en una posición central y superior al otro (Neuliep, 2002, p. 207).

Cuando se aplicaron la escala GENE y la escala del etnocentrismo de Gundykunst (1998) al mismo grupo de personas, se encontró una correlación estadísticamente importante entre las dos escalas, lo cual apunta hacia la validez concurrente (Neuliep, 2002, p. 212). Por otra parte, los puntajes de la escala GENE predijeron la postura de las personas acerca de viajar a otras culturas y trabajar con personas de diferentes culturas (Neuliep, 2002, p. 211).

Para evaluar la validez de constructo, los participantes en el estudio completaron otras escalas teóricamente relacionadas con el etnocentrismo. Hubo una correlación importante entre la escala GENE y la escala del Patriotismo de Adorno (1950), ya que las personas con puntajes más altos de etnocentrismo también sacaron puntajes más altos de patriotismo (Neuliep, 2002, p. 212). Además, otro estudio encontró una relación lineal entre el etnocentrismo (medido por la escala GENE) y la homofobia (Neuliep, 2002, p. 209). Estos resultados señalan que la escala GENE tiene validez de constructo.

Algo para tener en cuenta es que la mayoría de estas escalas fueron diseñadas para el auto-uso, es decir, para que un individuo pueda entender mejor sus propias actitudes y, en base

de sus resultados, trabajar para mejorar sus habilidades de comunicación. Por ejemplo, el cuestionario de Gudykunst (2004, p.134) no contempla puntajes promedios, porque no lo ve útil para la mejoría individual. Entonces, como todos los cuestionarios de autorreporte, los resultados dependen de las respuestas honestas de los participantes. Se puede encontrar la escala GENE en el Apéndice A al final de este documento.

Lineamientos seguidos en el plan de obtención de información

Compartí el cuestionario de la escala GENE por formularios Google con 22 maestros extranjeros. De los 22, un total de 16 maestros respondieron al cuestionario (dos maestros respondieron de manera anónima, así afirmando que no quisieron participar en la siguiente fase del estudio). De los 16, solamente 9 se pudieron considerar colaboradores potenciales, según su puntaje de etnocentrismo y su indicación de estar dispuesto a participar en la segunda fase del estudio. En la siguiente tabla se puede apreciar los datos de los 9 colaboradores (todos los nombres son seudónimos para proteger la identidad de las personas):

Colaborador	Sexo	País de origen	Edad aprox.	Puntaje de etnocentrismo
Keith	H	EE. UU.	60s	17
Damien	H	Francia	40s	24
Walter	H	EE. UU.	60s	26
Bernard	H	Alemania	60s	19
Natalia	M	EE. UU.	30s	17
Mary	M	Canadá	50s	17
Nina	M	España	30s	17
Linda	M	Argentina	40s	23
Fiona	M	Alemania	40s	24

Tabla 1. Perfiles de los colaboradores potenciales.

En los estudios donde se aplicaron la escala GENE, encontraron que el puntaje promedio era de 30 (Neuliep, 2002, p. 205). Los puntajes pueden variar de 15 a 75 (Campbell, 2016). Un puntaje arriba de 55 representa un grado muy alto de etnocentrismo (Neuliep, 2002, p. 206). Como se puede ver en la tabla, todos los colaboradores tienen puntajes por debajo del promedio de 30.

Vale la pena mencionar que McCroskey (citado en Neuliep, 2002, p.205) encontró que los hombres en su estudio tenían un puntaje promedio de 35.5, mientras que las mujeres tenían un puntaje promedio de 30.6. Se replicaron estos resultados en mi estudio, ya que en general las mujeres tuvieron un puntaje promedio más bajo que los hombres. En el interés de tener un equilibrio entre mujeres y hombres en el estudio, decidí incluir un hombre que tenía un promedio de 26, pero no incluí a una mujer que también tenía 26, porque había más mujeres con puntajes más bajos.

Después de identificar a los potenciales colaboradores, elegí seis (tres hombres y tres mujeres) y me puse en contacto con ellos para invitarles a realizar las entrevistas. La mayoría de las entrevistas fueron realizadas por medio de una video-conferencia, utilizando el software Zoom. Durante las entrevistas seguí un guion con preguntas diseñadas para ayudar al entrevistado a profundizar en sus experiencias de convivir con otras culturas y, en particular, sus recuerdos del proceso de adaptar a la vida aquí en México. El lector puede consultar el guion en el Apéndice B. Las entrevistas fueron grabadas y guardadas en formato de audio y video.¹⁵ Las excepciones son las entrevistas realizadas con Bernard, las cuales se hicieron en persona y fueron grabadas en formato de audio solamente. Esto fue por preferencia del colaborador. En el transcurso de dos o tres entrevistas, con una duración de aproximadamente tres horas en total, entrevisté a cada colaborador sobre la historia de su vida utilizando las preguntas orientadoras para despertar sus recuerdos.

Consideraciones éticas

Como las entrevistas episódicas tocan varios puntos de la vida del sujeto, es necesario proteger la identidad y mantener la confidencialidad de cada participante. Como señalan Mallimaci y Giménez (2006), los métodos biográficos plantean ciertos desafíos:

La primera consideración se refiere al carácter social del relato, y a su relación con las construcciones identitarias del que lo produce. Así como hemos destacado que la figura del individuo aislado es una ficción, la producción de un relato libre de influencias de otros actores e instituciones también lo es. (p.203)

Entonces, el investigador tiene que estar consciente del efecto dominó que puede provocar los resultados del estudio en la vida del sujeto. Por el lado positivo, el acto de contar sobre su vida

¹⁵ Las entrevistas de piloto fueron realizadas por Skype y fueron grabadas en formato de audio. Se tomó la decisión de cambiar al software de Zoom porque permite grabación en ambos audio y video.

puede ayudarle al sujeto a dar coherencia a su propia construcción identitaria (Mallimaci y Giménez, 2006, p.203). Sin embargo, es importante evitar revelar información que pueda llegar a dañar a los participantes. Por esa razón, he optado por referir a los colaboradores mediante el uso de seudónimos.

Capítulo 4. Hallazgos principales: Perspectivas cosmopolitas y aprendizajes interculturales en el proceso de producir sentido de los encuentros con la alteridad

En este capítulo presentaré la estrategia de procesamiento de los datos y los hallazgos producidos por el análisis teórico de los datos. Buscaré tejer las historias de vida de los maestros entrevistados con distintas teorías sobre la cultura, manteniendo siempre una postura crítica (en el sentido de la perspectiva sociocultural de la comunicación) hacia las narrativas que me contaron. Explicaré cómo producen sentido de sus encuentros interculturales y, describiré los escollos de carácter etnocéntrico que se enfrentan para entender mejor las perspectivas de sus interlocutores de otras culturas.

Los colaboradores

Me gustaría empezar por resumir los puntos principales de la historia de vida de cada entrevistado. Esto ayuda para contextualizar los resultados y entender dónde está posicionado cada colaborador según sus propias experiencias de vida.

Damien, entre 40-50 años, de Francia, puntaje de etnocentrismo: 24¹⁶

En sus palabras, Damien tuvo una niñez “caótica”. Sus padres se divorciaron, su madre se volvió a casar y luego pasaron unos años mudándose dentro de Francia. Después, su padrastro recibió una oferta de trabajo en Australia y la familia entera se fue a vivir allá durante tres años. Entonces, él tuvo que adaptarse a la vida en Australia y luego adaptarse otra vez a la vida en Francia cuando regresaron. Después, durante la licenciatura se fue a Inglaterra de intercambio por dos años. Luego cuando estaba estudiando una maestría en negocios tenía la oportunidad de venir a Guadalajara para hacer un año de intercambio. Dice que se sintió integrado en la sociedad muy pronto y, de hecho, terminó haciéndose una novia, originaria de la ciudad. Regresó a Francia por ocho meses para terminar la maestría y ahorrar dinero. Volvió a Guadalajara, donde actualmente vive desde hace más que diez años. Tiene un hijo con su expareja, quienes viven en California ahora. Tiene una novia de Puebla y tienen una hija juntos. Trabaja como

¹⁶ Según la escala GENE un puntaje de 30 representa un nivel promedio de etnocentrismo. Todos los entrevistados fueron elegidos por tener un puntaje por debajo del promedio.

maestro de inglés y francés en la universidad y también tiene su propio proyecto desarrollando apps para el aprendizaje de idiomas. Habla tres idiomas: francés, inglés y español.

Keith, entre 60-70 años, de EE. UU., puntaje de etnocentrismo: 17

Keith creció en la ciudad de Baltimore, Maryland en los Estados Unidos. Estudió en escuelas jesuitas y le llamaron la atención los idiomas extranjeros desde joven. Estudió ruso, alemán y francés en el colegio. Después asistió a la universidad en Washington, D.C., donde se especializó en el alemán y el español. En Washington, D.C. trabajaba un tiempo impartiendo clases de inglés a extranjeros recién llegados a la ciudad; en su mayor parte salvadoreños. En su último año de universidad empezó a buscar una oportunidad para mejorar su español por vivir en un país latinoamericano. Por sus contactos en el colegio jesuita, logró encontrar una organización jesuita para niños de familias disfuncionales (la cual se llama Ciudad de los Niños) en Guadalajara, donde lo aceptaron como voluntario. Pasó un año con esta organización y después fue a Boston donde había conseguido un trabajo como maestro. Sin embargo, se quedó en Boston solo un año antes de tomar la decisión de regresar a Guadalajara. Terminó trabajando por 23 años en la Ciudad de los Niños. Durante este tiempo, se casó con una mujer de Sonora y tuvieron tres hijos juntos. Para mantener su familia, buscó suplementar sus ingresos de la Ciudad de los Niños, lo cual le llevó a buscar trabajo como maestro de inglés en la universidad. Actualmente él está semi-jubilado, aunque sigue impartiendo algunos cursos más especializados en la universidad, tales como “Environment and Society” (La sociedad y el medioambiente”). Habla tres idiomas: inglés, español y alemán (aunque confiesa que su alemán está algo oxidado).

Natalia, entre 30-40 años, de EE. UU., puntaje de etnocentrismo: 17

Hija de padres inmigrantes de Polonia, Natalia nació en Missouri, EE. UU. Durante su juventud, la familia regresaba a Polonia cada verano para visitar parientes allá. De Missouri la familia se mudó a la ciudad de Nueva York, donde vivieron por tres años. Durante esta época, el hermano de su papá y su esposa, y luego la mamá de su papá, también inmigraron a Estados Unidos. La familia extendida se mudó a Connecticut y se instaló en la misma región. Natalia vivió el resto de su juventud en esta región rural de Connecticut, hasta los 18 años cuando se fue a Richmond, Inglaterra para estudiar en una universidad internacional por un año. Ella destaca este año como clave en su crecimiento personal. Terminó la universidad en Connecticut y después trabajó como una cuidadora de niños, que habían sido separados de sus familias por abuso de drogas y

violencia de pandillas, en Connecticut por dos años. Buscando un cambio e inspirado por un amigo quien se había mudado a Japón, empezó a buscar oportunidades para impartir clases de inglés en el extranjero. Encontró un programa de certificación de maestros de inglés en Guadalajara y vino con el plan de quedarse seis meses y luego seguir viajando por América Latina. Once años después, sigue viviendo en Guadalajara y no tiene planes de dejar la ciudad. Se ha casado con un hombre de Guadalajara y los dos viven felices con sus dos gatos “multilingües”. Actualmente, Natalia imparte clases virtuales de inglés por parte de la universidad y también enseña a niños de China de modo virtual. Habla tres idiomas: inglés, polaco, y español.

Linda, entre 40-50 años, de Argentina, puntaje de etnocentrismo: 23

Linda nació en San Miguel de Tucumán, una ciudad en el noroeste de Argentina. Ella dice que viene de un “matrimonio mixto” ya que su padre es judío de Brasil y su madre es católica de Argentina. Ella resalta que sus padres valoraban mucho la educación y el viajar. Desde los catorce años, ella se inscribió en el programa internacional de Intercambio de la asociación de Rotarios. Estudió un tiempo en Inglaterra y luego se ganó una beca para estudiar un año de la preparatoria en los EE. UU. Después de terminar la preparatoria, también hizo un viaje por los EE. UU. para conocer diferentes lugares. Luego estudió una licenciatura en la Facultad de Idiomas en Argentina. Vivió un tiempo en Paraguay y Chile, antes de llegar a México para estudiar una maestría. Por la crisis económica en Argentina, terminó quedándose en México para buscar trabajo. Tiene un hijo y una hija pequeños y actualmente vive con su pareja, mexicano de nacionalidad. Aparte de impartir clases de inglés virtuales por la universidad, es traductora profesional y maestra certificada en tres estilos de yoga. Habla tres idiomas: español, portugués e inglés.

Bernard, entre 60-70 años, de Alemania, puntaje de etnocentrismo: 19

Según Bernard, tuvo una niñez feliz y libre en un pequeño pueblo de Alemania cerca del bosque. Crecía a cinco kilómetros de la cortina de hierro del lado occidental y dice que “ahí terminaba el mundo”. Su familia era religiosa, de una corriente luterana, pero de adolescente él empezó a rebelar contra las creencias tradicionales de su familia y buscó respuestas en la filosofía. Se hizo pacifista y en vez de hacer el servicio militar obligatorio, consiguió cumplir con su deber por hacer un servicio social trabajando con niños problemáticos dentro de una asociación civil. Como un hombre joven, le gustaba andar de mochilero. Durante la universidad, se unió a un

movimiento de activismo pacifista, lo cual le llevó a participar en un proyecto para traer agua potable a un pueblo pequeño en Nicaragua. Esta experiencia le cambió la vida y marcó el comienzo de su encantamiento con América Latina. Después, tuvo la oportunidad de hacer un intercambio con la Universidad de Guadalajara y vino a México a estudiar. Ahí conoció a su ahora esposa y terminó asentándose en Guadalajara. Imparte clases de alemán en dos universidades de Guadalajara. Habla dos idiomas: alemán y español.

Fiona, entre 40-50 años, de Alemania, puntaje de etnocentrismo: 24

Fiona nació en la ciudad de Dortmund en el oeste de Alemania. Ella recuerda que tenía 16 años cuando cayó el muro de Berlín. Durante la universidad realizó varios viajes a Tailandia donde andaba de mochilera y dice que ésta fue una experiencia transformativa para ella, porque conoció a otros mochileros internacionales. Por una amiga que hizo en uno de estos viajes, llegó a saber de un programa que ofrecía la posibilidad de trabajar y viajar dentro de un país extranjero durante un año. Entonces, a los 29 años se fue a vivir en Australia durante un año. En Australia se hizo novia de un irlandés, lo cual le llevó a mudarse a Irlanda, donde vivió y trabajó durante cuatro años. Una de las cosas que recuerda con cariño de su tiempo trabajando en esa compañía en Irlanda fue cuánto disfrutaba trabajar con equipos multinacionales. Después fue a viajar como mochilera por Centroamérica, pasó un tiempo en Canadá, hasta que encontró un puesto en outsourcing para trabajar en marketing en Guadalajara. Se quedó dos años con esta empresa hasta que fue reclutada por una compañía similar en Australia. Trabajó durante dos años y medio en Australia, pero terminó queriendo regresarse a México. Hizo una certificación de yoga en Puerto Vallarta y luego por algunos contactos que tenía en Guadalajara consiguió un trabajo como maestra de inglés, y después como maestra de alemán. Actualmente vive en Guadalajara con una amiga alemana. Es maestra de inglés y alemán y ha impartido clases en una escuela de idiomas, una preparatoria, una universidad y de modo virtual. Habla tres idiomas: alemán, inglés y español.

De aquí en adelante, me referiré a cada colaborador por su nombre únicamente.

Procesamiento de los datos

Después de realizar las entrevistas con los colaboradores, las grabaciones fueron transcritas. Luego las entrevistas fueron codificadas para identificar los momentos donde los colaboradores hablan de sus experiencias con otras culturas y sus percepciones de otras culturas.

Los segmentos codificados de las entrevistas fueron categorizados según los modelos teóricos desarrollados por Bennett (2017), Hammer (2012), Acheson y Schneider-Bean (2019), y Shaules (2007). Retomé las categorías descritas por Hammer (2012): Negación, Polarización, Minimización, Aceptación y Adaptación. Organizé estas categorías según la propuesta de Acheson y Schneider-Bean, donde las categorías de Negación y Minimización están asociadas con un enfoque en la similitud y las categorías de Polarización y Aceptación están asociadas con un enfoque en la diferencia. La Adaptación representa un punto de equilibrio entre estos dos enfoques. Además, agregó una categoría adicional que viene del modelo de Shaules (2007). Esta categoría se llama “Resistencia” y hace referencia a los elementos de la cultura anfitrión que el individuo niega a aceptar. Divido estas seis categorías en dos partes: explícito e implícito. Entonces, organizo las menciones que hacen los entrevistados acerca de cada categoría según si hace referencia a un elemento superficial o profundo de la cultura.

Algunas de las citas no encajaban en ninguna de las categorías mencionadas, pero sí estaban relacionadas con el proceso de adaptación a un nuevo país. Nuevas categorías fueron creadas con fundamentación en los datos para tomar en cuenta estos comentarios. Estas categorías son: Valorar lo internacional/lo multicultural, Estrategias de aprendizaje, Identidad/Autoconocimiento, y Beneficios (relacionado con los beneficios que el entrevistado percibe que recibe por vivir en otro país). En el Apéndice C, se puede apreciar un ejemplo de cómo se realizó esta categorización con las entrevistas realizadas con Damien.

Resultados

Basado en los datos obtenidos de las entrevistas, podemos describir algunas tendencias generales. Como se explicó en el marco teórico en el capítulo tres de este documento, según los modelos teóricos propuestos por Bennett (2017) y Hammer (2012), las etapas de negación y minimización de la diferencia cultural deben superarse al principio de interactuar con otra cultura, para dar lugar al reconocimiento y la aceptación de la diferencia. En efecto, hay muy pocos ejemplos explícitos de negación y minimización de la diferencia cultural en sus descripciones de sus interacciones con personas de otros orígenes culturales. Considerando que todos los entrevistados han vivido en México por un tiempo prolongado, se puede concluir que ya pasaron por estas etapas hace mucho, justo después de llegar al país, o incluso en algunos casos, antes siquiera de llegar, por sus experiencias anteriores conviviendo con gente de diferentes países. Por otro lado, hay algunos ejemplos de polarización en las narrativas de los

entrevistados. Recordamos que la polarización hace referencia a una percepción de la diferencia que coloca la propia cultura en un plano más elevado o, en algunos casos, coloca la cultura anfitriona en un nivel superior (Bennett, 1993). En los dos, hay una división clara entre “nosotros” y “ellos”. No obstante, la mayoría de estos ejemplos hablan de la percepción del individuo recién llegado al país. En los casos estudiados, los de Natalia y Bernard son las excepciones, ya que siguen elogiando los atributos de México frente a sus países de origen hasta el momento actual. Podemos atribuir este comportamiento a una necesidad que tienen de reafirmar y justificar su decisión de vivir en México, junto a la falta de satisfacción que expresan en varios momentos de las entrevistas con relación a la situación política en sus países de nacimiento. En cuanto a la categoría de resistencia, en algunos casos existe una tensión entre la adquisición de nuevas prácticas y la conservación de las antiguas, las cuales parecen estar vinculadas a su sentido de identidad.

En general, la tendencia reconocida como más fuerte fue hacia la aceptación y la adaptación. Según sus propias afirmaciones, los entrevistados sienten que han logrado adaptarse al estilo de vida en Guadalajara. Debo señalar que estoy diferenciando entre la “aceptación” y la “adaptación” de la siguiente manera: la aceptación hace referencia a las prácticas que la persona respeta de la otra cultura sin participar en ellas, mientras que la adaptación implica que la persona no sólo acepta estas prácticas, sino que participa activamente en ellas. La mayoría afirman que se sintieron integrados a la cultura local muy rápido (aunque dos de ellos, Fiona y Linda mencionan que se apoyaron en una red de compañeros extranjeros para facilitar su transición de vivir en otro país¹⁷). A partir de lo anterior, surge la pregunta: ¿cuál fue la clave que les permitió sentirse integrados a otra cultura tan rápido?

Primero, vale la pena establecer que las percepciones que tienen los maestros entrevistados están influidas por el papel que asumen dentro del mundo social. Ellos desempeñan el rol correspondiente a un tipo de inmigrante particular, dado que vinieron a México por su propia voluntad y que tienen la posibilidad de regresar a su país de origen o mudarse a otro país. En pocas palabras, son expatriados. Peter Burke (2017) afirma que la

¹⁷ Este ejemplo de cómo Fiona y Linda se rodearon de otros extranjeros concuerda con el modelo del péndulo propuesto por Acheson y Schneider-Bean (2019), lo cual plantea que existen “imanes” que actúan sobre el proceso de adaptarse a otra cultura. En este caso, vemos una tendencia hacia el separatismo, por querer aislarse dentro de una comunidad de expatriados con ideas afines. Ver a Acheson y Schneider-Bean, 2019, p. 53.

palabra “expatriado” emergió para describir a alguien que se fue a vivir en otro país de manera voluntaria, a diferencia de los inmigrantes y los exiliados (p.3). En una crítica aguda, Ellena Savage (2014) señaló que el término expatriado casi siempre hace referencia a gente adinerada, usualmente de ascendencia caucásica (p.29). Típicamente, las personas que puedan moverse de manera voluntaria gozan de un conjunto de beneficios que les brinda su dinero y en muchos casos, sus rasgos fenotípicos caucásicos.

En este sentido, considero que hay que tomar en cuenta que el poseer rasgos fenotípicos caucásicos pudo haber facilitado el proceso de integración de los maestros a la sociedad mexicana. Según Kakozi Kashindi (2016), el historiador colombiano Max Hering Torres demuestra que, históricamente, hubo diferentes capas de significados del color que más adelante llegarían a formar parte del imaginario colectivo de la raza (p.190). Para los propósitos del presente documento, hay un ejemplo que sobresale en particular. Hering Torres explica cómo la noción de raza en la península ibérica durante los siglos XIV y XV sirvió para asegurar que algunos grupos (específicamente: los judíos, los moros, y los herejes) no pudieran acceder a ciertas instituciones (Kakozi Kashindi, 2016, p.192). Luego, durante los siglos XVII y XVIII se extendió este uso de las concepciones sobre la raza a Hispanoamérica, donde el concepto de “mestizaje” también fue utilizado para controlar el acceso a los espacios de poder y saber (Kakozi Kashindi, 2016, p.193). Además, el proyecto colonial llevado a cabo por los europeos reforzó la conexión entre la blancura de la piel y el poder, y llevó a la clasificación fenotípica de los seres humanos (Kakozi Kashindi, 2016, p.194). Por eso, no sería sorprendente que la “blanquitud” como expresión fenotípica siguiera siendo interpretada de manera favorable dentro de la población mexicana, por sus asociaciones históricas con lugares de privilegio. Además, el privilegio histórico ha dado paso al privilegio actual en la sociedad capitalista mexicana. Como bien señala Federico Navarrete (2004) en su libro sobre las relaciones inter-étnicas en México: “En el México actual, las diferencias de clase entre los mestizos tienen también un tinte racial, pues los dueños del capital son en general más blancos que los trabajadores” (p.32).

El antropólogo Peter Wade (2011) rechaza la noción que la raza tenga algún fundamento en la genética o que sea una forma “natural” o innata de categorizar el mundo para los seres humanos. Para él, como muchos otros hoy en día, la raza es un constructo histórico-sociocultural. Sin embargo, aunque la raza no existe, la persistencia de la creencia en ella tiene impactos en el mundo real. Por ejemplo, Wade (2011) describe cómo países tales como Gran

Bretaña, Francia y Alemania han construido sus identidades nacionales a partir de una supuesta blanquitud compartida (p.213). Entonces, cuando analizamos los resultados de la presente investigación es importante tener en cuenta los países de dónde provienen los entrevistados y cómo estos contextos pueden estar influyendo tanto en su manera de percibirse a sí mismos, como en la que los otros los perciben.

Wade (2011) argumenta que “las realidades sociales de la raza se incorporan al cuerpo en continuo cambio y desarrollo, considerado como entidad biocultural,” lo cual significa que el contexto dentro de lo cual una persona se desarrolla termina por imprimir en su cuerpo ciertas estrategias de vivir (p.218). Estas maneras de existir en, y de interactuar con el mundo a menudo se confunden con el concepto fijo y monolítico de “la raza”, cuando en realidad representan un tipo de “habitus” fluido y en constante cambio (Wade, 2011, p.222). Además, las personas pueden intentar aprovechar diferentes formas de capital físico en su beneficio. Por ejemplo, los grupos dominantes luchan por “definir sus cuerpos y estilos de vida como superiores, dignos de recompensa y como, metafórica y literalmente, la encarnación de la clase” (Shilling, 2012, p.149). Shilling (2012) señala que, tradicionalmente, la blanquitud ha sido considerada como un capital físico valioso (p.152).

En México, existen antecedentes históricos que fortalecieron la idea de la blanquitud como un atributo fenotípico positivo y deseable. Además de los constructos socioculturales alrededor de la raza que México heredó de sus colonizadores, el proyecto nacional llevado a cabo durante el siglo XIX y basado en la idea del “mestizaje” llegó a concretar varias nociones sobre la raza dentro del imaginario social (Stern, 2003). Por ejemplo, durante la década de 1930, aunque destacados eugenistas mexicanos defendían al mestizo como símbolo nacional de la fuerza del pueblo mexicano, no podían desprenderse de ciertos supuestos racistas. Como dijo un eugenista en 1932: “También es cierto que, si el mestizaje continúa indefinidamente, desaparecerá con el tiempo, dado que la raza blanca, al ser superior, se impondrá sobre la negra e india, que son inferiores”¹⁸ (citado en Stern, 2003, p.193). Esta afirmación refuerza el argumento de Wade (2003) de que el discurso del mestizaje ha servido a un propósito dual en Latinoamérica: por un lado, ha operado como una narrativa sobre la democracia y como un símbolo de la coexistencia

¹⁸ Traducción propia. Texto original: “It is also certain that if mestizaje continues indefinitely, it will disappear over time, given that the white race, being superior, will prevail over the inferior black and Indian.”

de la diversidad. Por otro, ha sido una forma retórica para invisibilizar prácticas racistas en pos de “blanquear” a la población (p. 263). Por estas razones, sería negligente no reconocer la posible conexión entre la cálida bienvenida descrita por los profesores al llegar a México y el hecho de que su fenotipo encaja dentro de un cierto estereotipo positivo sobre la "blanquitud" arraigado en la cultura mexicana.

Sin embargo, su perfil como expatriados de ascendencia caucásica no es el único factor que les ayudó a integrarse con la cultura local. En sus narrativas, los entrevistados expresan una orientación de apertura hacia la diferencia cultural que parece haber facilitado el proceso de adaptación a otro país. Voy a llamar a esta manera de orientarse hacia el mundo “la perspectiva cosmopolita.” Es importante resaltar que el concepto del “cosmopolitismo” tiene una historia larga y contenciosa (de la cual hablaremos en más detalle más adelante). Uso el término cosmopolitismo en el sentido de Hannerz (1996), quien no se conforma con una sola definición del cosmopolita; al contrario, describe el cosmopolitismo como “una perspectiva, un estado de mente, o [...] un modo de gestionar el significado” (p.102). Estos maestros extranjeros de lenguas (identificados analíticamente como etnorelativistas), producen sentido a partir de sus encuentros con la alteridad desde un marco de interpretación cosmopolita. El hecho que todos doten de significado su contacto con otras culturas dentro de este marco nos exige revelar las estructuras sociohistóricas subyacentes que han construido esta perspectiva.

Basado en el análisis de las entrevistas con los maestros, he logrado definir los aspectos que conforman la perspectiva cosmopolita. Primero, esta perspectiva se define por una apreciación favorable de lo internacional y de la diversidad. Segundo, esta perspectiva es marcada por un interés en cultivar amistades de diversas partes del mundo. Tercero, desde esta perspectiva el enfrentamiento con situaciones desconocidas para el propio contexto cultural representa una oportunidad para extender su dominio personal. Cuatro, en conexión con el último punto, el contacto con otras culturas es visto como una forma de construir tolerancia ante experiencias desagradables. Quinto, la inmersión en otro contexto cultural es percibida como una manera de aprender cosas útiles que luego pueden ser aplicadas dentro del propio contexto cultural. Sexto, la narrativa que produce la mirada cosmopolita está ligada con otras narrativas sobre el viaje y la búsqueda de lo auténtico, las cuales están insertas en las supranarrativas de la modernidad y la globalización.

Ampliando lo antes expuesto, un valor que los entrevistados tienen en común es el que otorgan a lo internacional y la diversidad, es decir, ellos siempre hablan de lo internacional en términos positivos. Por ejemplo, cuando Natalia habla de su decisión de estudiar en Inglaterra, dice: “Fue una gran universidad, porque es una universidad internacional.”¹⁹ De modo parecido, Damien dice de la universidad donde realizó su maestría: “Tenía un programa internacional muy fuerte, por eso me decidí por esa.”²⁰ Además, cuando Damien critica a una universidad local en México, dice que le hace faltar internacionalizarse. Keith manda su hijo a estudiar en otro país y llega a ser anfitrión en México de alumnos de Estados Unidos.

Otro ejemplo viene del énfasis que pone Fiona en la impresión que le dejó su primera visita a la Ciudad de México. Expresa su maravilla ante lo internacional que le pareció la Ciudad de México y la compara con otras ciudades cosmopolitas en EE. UU. y Europa. Ella cuenta que,

Fui a la ciudad de México en ese mismo viaje. Estaba tan asombrada. Eso fue como “wow, es tan internacional, es como Nueva York”. Así que “wow”, quiero decir, la cultura, las artes [...] No pensé que fuera tan joven como para tener tantos grupos diferentes de personas. Tienes hippies, tienes diseñadores. Eso es muy creativo. Y sí, no era lo que esperaba absolutamente. Para ser honesto, creo que cuando vine a México por primera vez y también a la Ciudad de México me recordó mucho a España, a Madrid o Barcelona. No esperaba eso.²¹

Además, Fiona dice que busca rodearse con gente educada, que hable bien el inglés, y que comparta esa mentalidad internacional: “Eso suena muy condescendiente, pero las personas como tú y yo, personas con títulos universitarios, muy mundanas. Muy internacional. Muchos mexicanos que conocí, antes que nada, buen inglés y la misma [exhala] cultura, formaciones interesantes, así que esa fue mi primera impresión de México .”²² Entonces, vemos que, a pesar de sus aparentes connotaciones de igualdad, “lo internacional” resulta ser una categoría

¹⁹ Traducción propia. Texto original: “It was a great university, ‘cause it’s an international university.”

²⁰ Traducción propia. Texto original: “This one was, had a very strong international program, so that’s why I went for that one.”

²¹ Traducción propia. Texto original: “I went to Mexico City in that very same trip. I was so amazed. That was like wow, this is so international, it’s like New York. So wow, I mean, the culture, the arts [...] I didn’t think it was so young like that it had so many different groups of people. You’ve got hippies, you’ve got designers. That is so creative. And yeah like, it was not what I expected absolutely. To be honest, I think when I came to Mexico the first time and also to Mexico City it reminded me a lot of Spain, of Madrid or Barcelona. I didn’t expect that.”

²² Traducción propia. Texto original: “that sounds really patronizing, but the people like you and me, people with University degrees people, very worldly. Very International. Lots of Mexicans that I met first of all, good English and the very [exhala] very culture, interesting backgrounds, so that was my first impression of Mexico.”

exclusiva. Es decir, según Fiona para poder formar parte de la categoría “internacional”, hay que poseer ciertos capitales culturales, como un título universitario, una formación “interesante” y un buen dominio del inglés. Tomemos las experiencias de Damien y Natalia cuando estudiaron en el extranjero como ejemplos adicionales: Damien admite que durante su estancia en una pequeña ciudad de Inglaterra se negó a involucrarse en la vida local y se limitó a relacionarse con otros estudiantes dentro de la comunidad universitaria. Natalia también relata que prácticamente no hizo amistades fuera de la comunidad universitaria. Además, reconoce que los estudiantes que asistían a esa universidad estaban limitados a cierta clase económica:

Las personas más pobres, si pudiéramos decir eso, en la universidad, eran las personas de los Estados Unidos. Esas personas eran simplemente de clase media. Todos somos personas de clase media. Y todos los demás tenían que ser de clase media alta para permitírsele. Quiero decir, si estás hablando de alguien que viene de ... Etiopía ... a Londres. Quiero decir, eso es ... Tiene que ser alguien que no está en el extremo más pobre de la vida, ya sabes. Entonces, estas personas tenían dinero. No eran demasiado ricos, tal vez algunos. Pero eran, la clase media alta, en la mayoría.²³

Entonces, desde la afirmación expuesta puede reconocerse que, en estas situaciones, existe cierta convivencia en la diversidad, pero también se borran algunas diferencias más incómodas; se permite que el viajero (en este caso, el estudiante de intercambio) experimente las diferencias culturales superficiales en condiciones de igualdad, pero no requiere que se mueva de su zona de confort.

Por otro lado, Bernard aboga por la globalización como un remedio a la discriminación y falta de tolerancia. Damien concuerda con él cuando afirma que los lugares en Francia donde hay menos inmigrantes son los lugares con más prejuicios contra los extranjeros. De este modo, ellos están reproduciendo una gran narrativa que imagina la globalización como una fuerza benéfica. No obstante, estas afirmaciones pasan por alto las verdaderas desigualdades que existen en el mundo hoy en día, las cuales fueron formadas por los procesos de colonización y ahora en buena medida son perpetuadas por la globalización. Siguiendo a Scherbosky (2017), cuando afirma “debe destacarse que la globalización implica además de la universalización de

²³ Traducción propia. Texto original: “The poorest people, if we could say that, at the university, were the people from the United States. Those people were just middle-class. We are all middle-class people. And everybody else had to be like, upper-middle class to afford it. I mean, if you're, you're talking about, somebody coming from...Ethiopia...to London. I mean, that's...That has to be somebody who's not in the poorer end of life, you know. So, these people, these people had money. They weren't overly rich, maybe some. But they were upper-middle class, by far.”

políticas neoliberales, el colonialismo y posterior imperialismo, que pueden quedar encubiertos si no se realiza una crítica a la globalización como discurso ideológico” (p.35). Además, están haciendo la afirmación implícita de que el mero contacto con gente diferente elimina los prejuicios, lo cual es discutible, ya que, como veremos más adelante en la narrativa de Fiona, si el contacto con la diferencia produce más o menos prejuicios, depende mucho bajo cuáles circunstancias se da esta interacción. En una primera instancia, cuando Fiona trabaja por una empresa internacionalmente reconocida con un buen ambiente de trabajo, su experiencia de estar en contacto con equipos multinacionales es calificada por ella como una experiencia positiva. Sin embargo, cuando ella llega a tener un desacuerdo con su vecina mientras vive en México, el hecho que es extranjera solamente echa leña al fuego en la disputa. En el primer caso, Fiona y sus colegas interactúan en un plano de igualdad. En el segundo caso, Fiona y su vecina no disponen de los mismos recursos, ni figurativamente, ni literalmente hablando. Es más, ellas están luchando por un espacio (en este caso, doméstico) que las dos necesitan. Ahora hay algo en juego. Aquí es donde empezamos a percibir el lado negativo del contacto entre culturas, del tipo que refuerza y genera prejuicios.

En otros casos, y en relación a la generación de relaciones de convivencia, los entrevistados muestran un interés en hacer amigos de diferentes partes del mundo y abrazan la idea de poder tener un grupo de amistades “mezclado.” Linda y su novio aprecian juntarse con gente nueva, en particular, la gente extranjera. Ella afirma que ellos tienen la mentalidad de “hay que invitar otra gente, hay que salir con otra gente que tengan niños o que le gusten otras cosas o que sean extranjeros. A mi pareja y a mí, nos llama mucha la atención lo extranjero.” Cuando le pregunté a Fiona sobre su grupo de amistades aquí en Guadalajara ella contestó la siguiente: “Es un grupo de expatriados y locales por igual, lo que me gusta. Esta mezcla.”²⁴ También menciona que se hizo amiga de una americana durante su tiempo viviendo en Guadalajara, y aunque ella ya se regresó a EE. UU., se han reunido en diferentes partes del mundo para verse. Por ejemplo, cuando Fiona se fue a trabajar en Australia, su amiga le fue a visitar allá. También observamos este tipo de “amistad sin lugares” en la narrativa de Natalia:

Había este tipo, Leo, que era de Etiopía. También era francés, porque creo que su madre es francesa. Pero su padre es etíope y creció en Etiopía. Y eh, me—(...) bueno, no me topé con él. Nos reunimos en Camboya hace siete años, en realidad. Lo cual es realmente genial, porque vivía en Camboya, este tipo viaja a todas partes. Su esposa es de Australia.

²⁴ Traducción propia. Texto original: “it’s a group of expats and locals alike, which I like that. This mixing.”

Uh, entonces nos encontramos con ellos, lo cual es realmente genial. De nuevo, esa cosa internacional, ya sabes. Como, ahí está mi esposo de México, estoy yo, que soy como gringa-polaca, en Camboya, ya sabes, conocí a Leo en Inglaterra, es etíope-francés, su esposa es australiana. Quiero decir, es como, ah, me encanta toda esa mezcla. Porque puedes aprender mucho ... de eso.²⁵

En todas estas narrativas, podemos ver que las entrevistadas tienen una apreciación genuina por la diversidad, no obstante, esta convivencia de la diversidad se da bajo ciertas condiciones. De acuerdo con Flippen (2015), uno de los peligros de una “ideología de la diversidad” es que “valorar la diversidad se considera suficiente, incluso si los comportamientos, las estructuras y las instituciones reproducen la desigualdad” (para. 3). Lo que queda implícito en las narrativas, es que todos los involucrados gozan de cierto estilo de vida que les permite estar viajando por el mundo. Vemos que hay diversidad, pero no hay disparidad, o si hay, está oculta.

Hay otra razón por el interés de los entrevistados en experimentar la diferencia: la oportunidad de mejorar sus competencias por interactuar con el otro. Según lo expone Hannerz (1996):

La competencia con respecto a las culturas alienígenas en sí misma implica un sentido de dominio, como un aspecto del yo. La comprensión de uno se ha expandido, un poco más del mundo está de alguna manera bajo control. Sin embargo, hay una curiosa y aparentemente paradójica interacción entre el dominio y la rendición aquí. Puede ser un tipo de cosmopolitismo donde el individuo escoge de otras culturas sólo las piezas que le convienen.²⁶ (p.103).

De este modo, el autor indica que el cosmopolita tiene una perspectiva orientada hacia dominar una parte antes desconocida del mundo y en el proceso, mostrar que él es capaz de ello. Paradójicamente, Hannerz (1996) dice que aun cuando el cosmopolita se rinde ante una cultura extraña está mostrando su “maestría”—su habilidad de aceptar lo que sería inaceptable en su

²⁵ Traducción propia. Texto original: “There was this guy, Leo, who was from Ethiopia. He was also French, because I think his mother's French? But his father is Ethiopian, and he grew up in Ethiopia. And uh, I ran-- well I didn't run into him. We met up in Cambodia seven years ago, actually. Which is really cool, because he was living in Cambodia-this guy travels everywhere. His wife is from Australia. Uh, so we met up with them, which is really cool. Again, that international thing, y'know. Like, there's my husband from Mexico, there's me, who's like gringa-Polaca, in Cambodia, y'know, met Leo in England, he's Ethiopian-French, his wife is Australian. I mean, it's just like, aw I love that whole, that whole mixture. Because you can learn so much...from it.”

²⁶ Traducción propia. Texto original: “Competence with regard to alien cultures itself entails a sense of mastery, as an aspect of the self. One's understandings have expanded, a little more of the world is somehow under control. Yet there is a curious, apparently paradoxical interplay between mastery and surrender here. It may be one kind of cosmopolitanism where the individual picks from other cultures only those pieces which suit himself”

propia cultura (pp.103-104). Lo anterior es posible reconocerlo, por ejemplo, cuando Fiona habla de lo que ha aprendido de vivir en México, señalando que, “La tolerancia, también con el cambio de ritmo, definitivamente ha crecido. Confianza también, que puedes dominar varias situaciones diferentes.”²⁷ Damien se hace eco de este sentimiento cuando dice, “Quiero decir, viajar realmente ayuda a ser un poco más tolerante ¿sabes?”²⁸ De modo parecido, Natalia habla de cómo ha aprendido a ser más paciente a partir de visitar y vivir en otros países:

Tal vez... tal vez paciencia. Tal vez paciencia. Porque también me di cuenta de que, en Vietnam, por supuesto, no son los únicos países, pero también me di cuenta de que, en Vietnam, el ritmo de vida es muy lento y las cosas también son muy lentas aquí. Y obviamente, viniendo de un país donde todo es rápido [truena los dedos varias veces]. Ya sabes, Connecticut justo al lado de Nueva York. Vas a Nueva York. Todo el mundo corre por la calle, sólo porque así es como camina, y yo todavía tiendo a hacer eso caminando, así que es, es un poco difícil para mí no hacerlo, pero en lugar de irritarme, "¡La gente en el medio de la acera!" Yo sólo voy alrededor de ellos, y no importa. Así que paciencia. Creo que la paciencia es lo más importante".²⁹

Estas afirmaciones indican que ellos no han desarrollado un entendimiento más profundo de las diferencias que encuentran en la otra cultura, sino que han desarrollado ciertas capacidades que les permiten convivir con esas diferencias. Vivir en otro país se vuelve una práctica constante en crear tolerancia, expresado por las palabras de Fiona: “Creo que aquí todos los días te encuentras con personas donde no entiendes por qué se comportan de cierta manera.” Ella misma afirma que estar en contacto diario con la diferencia le ha hecho la piel “más gruesa.” Entonces, si resumimos lo aprendido por Natalia, Damien y Fiona a partir de su inmersión en otra cultura sería en pocas palabras: tolerancia, paciencia y resiliencia. Este tipo de aprendizaje me parece tener raíces etnocéntricas, porque no resulta en una mayor comprensión del otro, sino produce un tipo de barrera protectora contra el otro.

²⁷ Traducción propia. Texto original: “Tolerance, uh also with the change in pace, has definitely grown. Confidence as well, that you can master various different situations.”

²⁸ Traducción propia. Texto original: “I mean, traveling really helps to...be a bit more...tolerant...y'know?”

²⁹ Traducción propia. Texto original: “Maybe...maybe patience. Maybe patience. Because I also noticed that in Vietnam. Of course, these are not the only countries, but I noticed that in Vietnam also, the really slow pace of life and things are really slow here too. And obviously, coming from a country where everything is fast paced [truena los dedos varias veces]. You know, Connecticut right next to New York. You go to New York. Everyone's running down the street, just because that's how they walk, and I still tend to do that walking-wise, so that's, that's like kind of hard for me to not--but instead of getting irritated, "People in the middle of the sidewalk!" I just go around them, and it doesn't matter. So, patience. I think patience more than anything.”

Las capacidades de ser tolerante, paciente y resiliente les dan a los entrevistados un sentido de confianza en su habilidad de adaptarse a cualquier lugar con facilidad. Damien afirma, “Creo que siempre no fue un problema para mí adaptarme rápidamente, quiero decir, cuando te mueves, tienes que adaptarte, quiero decir ¿sabes? Si no [exhala] solo vuelve a casa, ¿verdad?”³⁰ Natalia también declara, “Siento que podría vivir en cualquier lugar, fácilmente.”³¹ Igualmente, Linda dice, “La verdad es que yo me adapto bastante bien, dónde voy, creo.” Y agrega, “Por ejemplo, si me fuera a mudar a otro país. Soy de leer un poco antes. De decir, bueno, estas son las costumbres, de preguntar a la gente que conoce, de anticipar un poco, sí soy de hacer eso. Entonces eso ayuda adaptarme quizás y después ya el resto es adaptarme a mi idiosincrasia.” Esta afirmación reafirma la idea propuesta por Hannerz (1996), relativa a que el cosmopolita escoge los elementos que complementan su propia idiosincrasia. La confianza de poder adaptarse a cualquier lugar viene de la seguridad de contar con las herramientas para poder sobrellevar la incomodidad y poder moldear lo nuevo a la propia individualidad.

Además, la visión cosmopolita ve el acto de conocer otras culturas como una oportunidad de entender mejor la propia cultura. Linda valora haber podido conocer a muchos países y señala que le ha ayudado a apreciar su propia cultura: “Yo lo veo positivo porque he viajado mucho, conocido mucho, he podido apreciar más mi cultura también, estando lejos.” Damien opina que vivir en otro país le ha llevado a conocer su propio país mejor, porque ahora lo puede experimentar como un turista. Por otro lado, Fiona sostiene que la otra cultura nos enseña cosas útiles que luego pueden ser aplicadas dentro del propio contexto cultural.

La frase célebre “el mundo es un libro y aquellos que no viajan sólo leen una página” nos puede decir mucho sobre cómo la visión cosmopolita construye el mundo como un espacio donde se puede ir acumulando conocimiento. Además, este conocimiento está imaginado desde un marco occidental, estructurado y organizado en el formato de un “libro.” Desde esta perspectiva, podría interpretarse que los que viajan se encuentran en un plano más elevado, por haber conseguido “leer” más. Por el contrario, parece que algunos de los maestros consideran a los lugareños que no han viajado tanto, como menos interesantes o con conocimientos menos valiosos. Para el cosmopolita, viajar es una manera de enriquecerse a sí mismo con experiencias

³⁰ Traducción propia. Texto original: “I think it was always...not a problem for me..to, to adapt quickly, I mean, when you move, you have to adapt, I mean...y'know? If not [exhala]...just go back home, right?”

³¹ Traducción propia. Texto original: “I kind of feel like I could live anywhere, easily.”

y conocimientos. Damien reafirma la idea que el valor de viajar reside en lo que uno se puede “llevar” (metafóricamente) del lugar; cuando habla de su experiencia de hacer un programa de intercambio en el norte de Inglaterra, expresa: “Para ser honesto, quiero decir, puede sonar un poco malo, pero la cultura en esa parte de Inglaterra no es muy rica, digamos, para decirlo de esta manera.”³² Luego explica que esta región era una de las más empobrecidas en términos económicos. En su opinión, no había mucho que aprender: “No había mucho para, cómo puedo decir eso, mucho para absorber, ya sabes, como la cultura local.”³³ O sea, que, desde su perspectiva, no podría beneficiarse, enriquecerse de la cultura local.

Este modo de ver el mundo otorga valor a ciertos tipos de conocimiento y a otros no. Por ejemplo, Linda admite que al inicio estaba reticente a interactuar con sus vecinas o las otras madres en la escuela de su hijo en México, porque encontró sus pláticas sobre ir de compras o temas parecidos, desde su consideración, muy superficiales: “Yo antes decía: “no quiero perder el tiempo con esa persona porque no puedo aprender nada de ella”, entonces, [pensaba] “mi tiempo es muy limitado y no, bye”.” Después, ella reflexiona que con la edad se ha vuelto un poco más abierta a interactuar con esas personas, pero pienso que su afirmación subraya un aspecto clave de la perspectiva cosmopolita: la preocupación constante con aprender cosas que les sirvan para su crecimiento personal. Claro, por un lado, hay que tomar en cuenta el factor de la personalidad y reconocer que es normal sentirnos atraídos hacia personas que compartan nuestros intereses. En este caso, no es nada sorprendente que Linda no quisiera asociarse con las otras madres con quienes sentía que no tenía nada en común. No obstante, me parece reveladora su manera de articular sus razones por no querer interactuar con ellas. Ella afirma que *no puede aprender* nada de ellas.

Ahora, si tomamos su afirmación junto a la reflexión de Damién que “no había mucho...para absorber” en el norte de Inglaterra, empezamos a ver cómo ellos están jerarquizando ciertos tipos de conocimiento que les parecen más deseables. Cuando habla de su tiempo viviendo en dicha región, Damien opina que, “No fue muy interesante. Incluso, las personas que vivieron allí toda su vida no fueron tan interesantes como en otros lugares donde

³² Traducción propia. Texto original: “To be honest, I mean, it might sound a bit mean, but the culture in that part of England is not very, rich, let's say, put it this way.”

³³ Traducción propia. Texto original: “there wasn't much to--how can I say that--much to absorb, y'know, like local culture.”

había estado.”³⁴ Esta manera de comparar los diferentes lugares que él ha visitado refleja “el consumo de lugares” que marca el discurso de viaje posmoderno. Como explica Urry (2005):

Al final, todos los lugares tienden a convertirse en cosmopolitas y nómadas [...] Una localidad determinada no se convierte en un lugar único, con sus propias asociaciones y significados para quienes viven o incluso visitan allí, sino una combinación particular de características abstractas que lo hacen como similar o diferente, como más o menos pintoresco que todo tipo de otros lugares.³⁵ (p.25)

Para el viajero postmoderno, lo que puede separar y elevar un lugar sobre los demás es su supuesta “autenticidad” (véase Davidson, 2005, pp.31-32).

Dentro del marco cosmopolita, el viaje representa una oportunidad para aprender y para experimentar “lo auténtico.” Gracias a los medios masivos de comunicación modernos, tenemos la constante impresión que nuestros sentidos están siempre mediados por otra cosa ajena, y esto nos lleva a buscar una cercanía. Viajar promete una experiencia de primera mano, la oportunidad de “ver” con nuestros propios ojos. Irónicamente, la mera existencia de los medios masivos construye nuestra perspectiva y nuestras expectativas; no solo comparamos un lugar con otro, sino lo comparamos con los lugares imaginados que llevamos en nuestra mente colectiva (véase los paisajes imaginados en Appadurai, 2001).

Cuando compara su experiencia de vivir en Inglaterra con vivir en EE. UU., Linda dice, “disfruto más Europa que Estados Unidos. Estados Unidos para mí, se me hace como Bart Simpson” y “siento que en Inglaterra la gente es más cultivada, más, no sé, hay más historia.” Para ella, Inglaterra es más “auténtica” por su alta cultura y por su antigüedad. Es interesante que ella escoja un ejemplo de los medios masivos populares para comprobar su punto que EE. UU. no es tan cultivado como Inglaterra. Para ella, parece que la autenticidad está conformada en parte por la exclusividad, es decir, el poder experimentar algo que no todos puedan. Todos pueden ver los Simpson, pero no todos pueden experimentar de primera mano el sentido de “historia” de estar en Inglaterra. También, vemos que Linda reproduce inconscientemente cierta narrativa colonialista que históricamente ha construido las Américas como un territorio “nuevo”

³⁴ Traducción propia. Texto original: “It wasn't very interesting. Even like, people living there their whole life were not, as interesting as in other places where I had been.”

³⁵ Traducción propia. Texto original: “There is a tendency for all places in the end to become cosmopolitan and nomadic [...] A given locality becomes not a unique place, with its own associations and meanings for those dwelling or even visiting there, but a particular combination of abstract characteristics that make it out as similar or different, as more or less scenic than all sorts of other places.”

en comparación con Europa. Entonces, el discurso histórico y el imaginario popular creado por los medios combinan para producir cierto sentimiento positivo hacia Europa en ella. Europa cumple con sus expectativas sobre lo que debe ser un viaje: la oportunidad de “cultivarse” y experimentar algo “original”.

Según Gutiérrez Chong (2019), en su obra *Las culturas hoy*:

En la nación también se hace preponderante un discurso dominante, una historia oficial, además de alentar el consumo masivo y la cultura de masas. Por último, la nación es impensable sin su identidad y las bellas artes, las cuales están activamente vinculadas con la alta cultura (high culture), por lo que se cultivan, se alientan, se ensalzan. (p.99)

Cuando hablamos de la cultura y la identidad, no podemos obviar el hecho que nos desarrollamos dentro de un contexto capitalista. De hecho, Lawrence Grossberg (2012) llega a decir que “ser humano es ser económico” hoy en día (p.218). Nos vemos obligados a tomar una posición en relación con el consumismo en el proceso de construir nuestras identidades. Según Alain Touraine (en Aquino Moreschi, 2013, p.13), el individuo ahora está atrapado entre dos fuerzas opuestas: el mercado y la comunidad.

Ahora la identidad no sólo se define por la cultura pensada en términos tradicionales, sino también en cómo nos definimos en relación con la cultura del consumidor. El aspecto económico forma parte del proceso de conocer otra cultura. Por ejemplo, Fiona afirma que ella quiso “consumir” la cultura mexicana en términos capitalistas: “Cuando vine por primera vez a México, sólo quería comprarlo todo.”³⁶ Por otro lado, en el caso de Bernard, él describe su encuentro con un joven obsesionado con el materialismo como un tipo de “choque cultural”, ya que no logró entender el significado que tenían las diferentes marcas de prestigio para el otro. Recuerda la interacción de la siguiente manera:

Me hablaba de...pues de puras cosas materiales. De su tabla de surf, de la marca de su ropa, de sus pantalones, de sus tenis, de su carro, o sea, puras cosas materiales. Cosas de los que nosotros, yo con mis amigos, jamás hablaba. Jamás. Nunca. Nunca, nunca, nunca [ininteligible] Entonces [pensaba], "Qué raro es este. ¿De qué me está hablando? ¿Por qué me está hablando de estas cosas?"

A pesar de que los dos eran alemanes, Bernard declaró que la brecha generacional (hecha visible por los distintos valores con relación al consumismo), hizo difícil llegar a un entendimiento mutuo.

³⁶ Traducción propia. Texto original: “When I first came to Mexico, I just wanted to buy everything.”

Además, a veces, la cultura de un lugar se confunde con la cultura del consumismo, como se aprecia en el siguiente extracto de una entrevista con Linda: “Ya me estoy malamente acostumbrando a la comodidad and I don't like it. Cuando vivía en Puerto Vallarta, no compraba, no sentía la necesidad de comprar cosas como aquí. Aquí en Guadalajara, porque la sociedad te va pidiendo también y uno se va metiendo sin darse cuenta. Cuando tengo este momento de lucidez, digo "No, Linda, stop. You don't need this." [risa] ¿No? Entonces... hay como un love-hate relationship en ese sentido con México porque estoy más cómoda, pero a la vez no me gusta que mi personalidad se inclina por un consumismo.” Entonces, los discursos sobre los lugares están entrelazados con otros discursos relacionados con el consumo masivo en el mundo globalizado.

Los procesos de “McDonaldización” (como los nombró el sociólogo George Ritzer) extienden al ámbito del turismo y los viajes. Para un determinado sector de la sociedad, el viaje se ha convertido en una manera más eficiente de adquirir cierto capital cultural. “Muchas personas ven los viajes como un atajo educativo para encontrar la diferencia a escala mundial”³⁷ (Davidson, 2005, p.32). Igual el problema con la perspectiva cosmopolita es que cree que existen atajos para conocer a otras culturas, cuando la realidad es que, para conocer a una cultura a profundidad, se requiere vivir un largo proceso donde uno experimenta rupturas con su propia cultura de origen.

Podemos contrastar esta mentalidad con el punto de vista de Bernard, quien afirma que el proceso de conocer otra cultura es muy largo: “Yo al principio dije, pues, conocer una cultura es tardado. Es bastante tardado. Y esos cinco años que me habían impuesto, se me hace hasta poco para conocer la cultura mexicana al fondo.” Los cinco años que menciona hacen referencia al hecho que él se impuso una regla que no iba a opinar sobre la situación en México durante los primeros años de vivir en el país, hasta conocer la cultura a más profundidad y poder hacer una opinión más informada. Más adelante, exploraremos cómo Bernard ha vivido el proceso de adaptación a la cultura mexicana y cómo se ha cambiado su perspectiva sobre el mundo gracias a estas interacciones con una cultura con valores distintos a la suya.

Entonces, podemos concluir que la mentalidad cosmopolita facilita el proceso de adaptarse a otro lugar, como se puede apreciar en algunos de los extractos vistos de las

³⁷ Traducción propia. Texto original: “many people view travel as an educational short-cut into encountering difference on a global scale.”

entrevistas. Al parecer, los entrevistados comparten un deseo de buscar lo desconocido y una voluntad de separarse de otros de su país de origen. Damien comenta que, “Siempre he sido un poco como, evitando donde va todo el mundo o lo que hace todo el mundo, y yendo por el otro lado.”³⁸ Además, ven la convivencia con otras culturas como un reto personal. En sus entrevistas, Bernard, Damien y Natalia repiten variaciones del refrán “adáptate o vuelve a casa.” Como ya señaló Hannerz (1996), para los cosmopolitas, la interacción con otras culturas representa una oportunidad para el crecimiento personal.

No obstante, observamos distintos sentidos de cosmopolitismo en los entrevistados. De los seis entrevistados, hay tres que parecen estar más arraigados a México y tres que se muestran más “cosmopolitas”. Keith, Bernard y Natalia declaran explícitamente que consideran que México es su hogar ahora. En los tres casos, cada uno expresa una falta de satisfacción con algunos aspectos de su país de origen (en particular, la cuestión política aparece en las narrativas de cada uno), la cual les motivó en su búsqueda de un nuevo lugar para llamar “casa”. Natalia dice que le gustaría vivir en otros países por periodos cortos, pero siempre regresaría a México. Lo interesante es que Keith y Bernard, los que parecen estar más integrados en la cultura local, son los más viejos y los que tienen más tiempo viviendo en México. ¿Será porque llegaron a México antes que el mundo se volviera tan interconectado? Keith, por ejemplo, recuerda que, durante su primer año en México como voluntario, se comunicaba por teléfono con su familia rara vez. Entonces, durante un año entero estaba completamente inmerso en la cultura local, con contacto mínimo con su cultura de origen. Me parece que sería muy difícil replicar este tipo de experiencia hoy en día.

Cualquiera que sea la razón, se nota un contraste en la mentalidad de estos tres con los otros tres entrevistados. Mientras que Keith, Bernard y Natalia han buscado echar raíces en México, Damien, Linda y Fiona mantienen una relación más cosmopolita con el país. (Es interesante notar que hay una correlación entre los que están más arraigados en México y los que tienen los puntajes de etnocentrismo más bajos.³⁹) Por ejemplo, se nota este sentido de desapego cuando Damien dice, "Sé exactamente dónde está mi pasaporte, y sé [que]... si sucede algo o, ya sabes, estoy listo para ... irme". Linda subraya que se ha quedado en México principalmente por

³⁸ Traducción propia. Texto original: “I've always been a bit like, avoiding where everybody goes or what everybody does, and going the other way.”

³⁹ Puntaje de Etnocentrismo Keith, Barnard, Natalia: 17, 19, 17 versus Puntaje de Etnocentrismo Damien, Linda y Fiona: 24, 23, 24.

la crisis económica en Argentina y menciona que le ilusiona la idea de mudarse a los Estados Unidos en el futuro. Fiona ha vivido y trabajado no sólo en México sino en diversos países como Irlanda, Australia, y Canadá. Además, regresa a trabajar en Alemania casi cada verano y contempla la posibilidad de volverse a Alemania en un plan más permanente en el futuro para estar más cerca a sus padres, ya mayores.

Cabe destacar que aun los que “se volvieron más nativos”, también muestran cierto grado de cosmopolitismo. Keith expresa su gusto al poder escoger cuál pasaporte (el mexicano o el americano) va a usar en función de cuál país va a visitar. Esto le permite distanciarse de las políticas estadounidenses con las cuales está en desacuerdo en ciertas circunstancias, pero sin perder los privilegios que le otorga el pasaporte americano en otras circunstancias. Natalia, quien tiene nacionalidades tanto estadounidense como mexicana, y está en el proceso de adquirir además la nacionalidad polaca, dice, “cuantas más nacionalidades puedas conseguir, mejor. Me encantaría, me encantaría acumularlas”⁴⁰

Como destacan Igarashi y Saito (2014) el cosmopolitismo ha sido institucionalizado por los sistemas educativos como un capital cultural. Empero, mientras que los sistemas educativos legitiman el cosmopolitismo como un bien global, lo distribuyen de manera desigual entre los actores sociales según su ubicación geográfica y el capital económico, social, y cultural que ya poseen. Algo que posibilita el estilo de vida cosmopolita que lleva la mayoría de los entrevistados es la precarización de la ciudadanía. Ahora los refugiados, los migrantes, los residentes temporales y los ciudadanos “no deseados” por el orden dominante, están sujetos a prácticas de irregularización por los estados con el objetivo de desposeerlos de sus derechos (Nyers, 2017, pp.286). Entonces, podemos inferir que el valor del cosmopolitismo incrementa en proporción directa a la escasez de derechos formales. Si es así, surge una pregunta incómoda: ¿qué significa que varios de los entrevistados tienen dos o tres pasaportes en un mundo donde hay gente que ni siquiera tiene uno?

En la superficie, la perspectiva cosmopolita parece ser totalmente positiva, marcada por una apreciación de la diversidad, una búsqueda de la diferencia, y unas ganas de aprender sobre y conocer nuevas culturas. Al parecer, produce tolerancia y aprendizaje. Sin embargo, la tolerancia no necesariamente significa la comprensión. Y hay una diferencia entre aprender

⁴⁰ Traducción propia. Texto original: “the more nationalities you can get, the better. I would, I would love to rake them in.”

sobre una cultura y aprender *en* una cultura. En el siguiente apartado, analizamos ciertas instancias donde los entrevistados utilizaron los marcos de referencia de su cultura de origen para construir sentido a partir de cosas que presenciaron en México, sin darse cuenta de que pudo haber otros significados de dichas experiencias para la gente local.

Espacio y tiempo: Interpretando nuestro medioambiente

Como señala Grimson (2000) todos los seres humanos tienen ciertas concepciones del mundo, las cuales son configuradas culturalmente, y pueden ser transformadas mediante el contacto con otros grupos culturales (p.60). Sin embargo, como estas concepciones están internalizadas como un “sentido común”, puede ser difícil desarraigarlas. En este apartado, vamos a explorar cómo los maestros de lenguas extranjeras siguen interpretando el uso del espacio en Guadalajara según los marcos de referencia de su cultura de origen. En particular, notamos que le otorgan significado al espacio según una noción internalizada que tienen de la división entre lo público y lo privado.

Empezamos con un extracto de una entrevista con Keith, donde habla de sus primeras impresiones de la ciudad de Guadalajara:

Entonces, pues, a veces salía ahí a caminar por las calles y, pues las casas muy bonitas, con sus jardines y todo. Pero, me llamaba la atención que, si hubiera un baldío, un lote sin casa, pues a veces estaba lleno de basura o con la maleza muy alta, y parecía como no molestar a la gente de enseguida. Ellos no se sentían como que eso los reflejaba a ellos. y en Estados Unidos en una colonia muy [ininteligible] muy, muy elegante, pues no tolerarían un baldío con la maleza descuidada. Entonces, eso me hizo pensar que aquí la noción del espacio personal es muy diferente. Por ejemplo, tu casa. Tu casa tiene que reflejar lo que tú eres, entonces tu casa tiene que estar muy limpia, muy elegante, que sé yo, pero si enseguidita no está así, “pues eso no importa porque eso no es... no es mi espacio”. Yo creo que mi espacio personal se extiende un poco más allá, pues. Y eso me llamó la atención.

Retomando a Foucault, Tirado y Mora (2002) sostienen que “el espacio y el tipo de relaciones sociales que se dan en él poseen una íntima relación [...] la historia de los poderes-saberes se puede escribir a partir del trazo de los espacios” (p.21). Organizar el espacio es un ejercicio del poder. No podemos entender la reacción de Keith ante los baldíos sin tomar en cuenta cómo el manejo de los espacios urbanos ha servido para mantener el poder en las ciudades estadounidenses. Como Mayorga-Gallo (Flippen, 2015) mostró en su estudio sobre una vecindad multiétnica en la Carolina del Norte, los propietarios blancos ejercían su poder de raza

y clase para controlar el uso del espacio, desde establecer las normas para poder utilizar el jardín comunitario hasta entrar en los patios de otros vecinos para recoger basura.

Lo interesante es que, en otra parte de la entrevista, Keith reconoce cómo cierta narrativa sobre el espacio había sido utilizado al servicio de la política racista en su estado. Hablando de la lucha por los derechos civiles en EE. UU. en los años sesenta, dice:

De mis primeros recuerdos políticos, recuerdo una campaña electoral para gobernador del estado de Maryland y el demócrata, me acuerdo bien, era un señor que se llamaba George Mahoney. Y su lema, lo que ponía en todos los letreros, que la gente ponía en su jardín, decía: Your home is your castle. Y eso tenía que ver con segregación. Con la idea de que no te pudieran obligar a aceptar que los negros vinieran a vivir a tu barrio, porque "Your home is your castle."

Luego muestra su desacuerdo con esta narrativa cuando dice, “pues eso es una cosa de la que no, no me siento tan orgulloso de mi ciudad, y yo sé que todavía existe, todavía hay mucha, pues mucha disparidad, mucha segregación, mucha tensión racial.” Entonces, en un nivel explícito él está consciente del problema del racismo y toma una postura en contra de ello. Sin embargo, en un nivel implícito, sigue interpretando el espacio desde los códigos de los blancos estadounidenses de la clase media-alta. Cuando dice que este descuido de los lotes baldíos no sería tolerado en EE. UU, está dotando de significado al espacio: si no organizas tu espacio, te abres a la posibilidad de que te lo organicen por ti, de perder tus derechos sobre el espacio. Esta narrativa tiene una larga trayectoria en la historia estadounidense y en la historia del colonialismo en general: un argumento para quitar los terrenos de la gente indígena fue porque ellos no sabían utilizarlo de una manera “civilizada”. Cuando Keith dice que su espacio personal se extiende un poco más allá, no está expresando una opinión totalmente personal. De hecho, está replicando inconscientemente una narrativa histórica-sociocultural que coloca al hombre blanco en la posición de domesticador de la naturaleza y del espacio.

Comparamos la primera impresión sobre Guadalajara de Keith con la primera impresión de Natalia, también de origen estadounidense:

Me encantó. Simplemente me encantó todo al respecto. Me encantó ... quiero decir, incluso los edificios que se deterioran y se desmoronan. Me encantaba eso. Ni siquiera sé por qué. Yo, amaba ... uh ... solo, cada ... sigue siendo lo que amo hoy, solo eso ... hay una sensación de libertad aquí. Ya sabes, no tienes... las restricciones que tienes en los Estados Unidos o incluso en Europa. Ya sabes, todo es mucho más estricto. Todo está un poco más restringido. Controlado. Regulado. Y, claro, está el argumento de que, así es... una sociedad organizada. Y supongo que me gusta eso, que... la falta de

organización, hasta cierto punto aquí. Me gusta ese [estilo de vida]... aparentemente caótico, y aparentemente aleatorio, sin embargo, todo fluye. Y esa libertad, la gente aquí... generalmente se siente más feliz. Ellos, ellos emiten una vibra más feliz, más positiva. Y me encantaba todo eso.⁴¹

En la superficie puede parecer que la reacción de Natalia no tiene nada que ver con la respuesta de Keith. A diferencia de Keith, ella está valorando el espacio de manera positiva. No obstante, en el fondo ella está leyendo el espacio desde un marco de referencia parecido al de Keith. Ella ve en los edificios deteriorados la desorganización y la “vida salvaje” (“la naturaleza”). Para ella, esta falta de organización representa la libertad. Entonces, la interpretación personal es diferente, pero el significado básico sigue siendo igual: el espacio descuidado representa una falta de una presencia civilizatoria.

Pasemos al siguiente ejemplo de esta narrativa sobre el espacio, lo cual encontramos en un extracto de una entrevista con Damien. Este ejemplo es un poco diferente a los otros dos, ya que habla más del trato del espacio, pero remite al mismo punto que ya subrayamos:

Bueno, puedo decirte que en México hay algo que no tolero, no puedo tolerar es cómo algunas personas tiran la basura en cualquier lugar, como en la calle o en la naturaleza o... es argh (sonido de frustración). Es tan frustrante. Es tan chocante para... alguien de Europa, que es muy deprimente. Y yo soy muy, soy muy como, si veo a alguien tirar algo por la ventanilla de un coche, yo, ya sabes, uso la bocina y todo (mima un gesto grosero)... Odio eso. Sólo... lo odio. Hum, pero son más cosas como esa, ya sabes, como malos hábitos, más que diferencias culturales.⁴²

En este breve extracto Damien resalta que ver a la gente tirar basura en un espacio público le hace sentir frustrado, deprimido, odioso y conmovido. ¿Por qué este pequeño acto puede provocar una reacción tan fuerte en él? Bueno, la primera cosa que llama la atención en este

⁴¹ Traducción propia. Texto original: “I loved it. I just loved everything about it. I loved...I mean, even the buildings kind of deteriorating and falling apart. I loved that. I [exhala] I don't even know why. I, I loved...uh...just, just...every--it's still the thing that I love today, just that...there's this sense of freedom here. You know, you don't have--the, the restrictions as you do in the States or maybe even Europe. Y'know, everything's a lot tighter. Everything's a little more restricted. Controlled. Regulated. And, and sure, there's the argument that, that's how...an organized society is. And I guess I like that, that...lack of organization, to a certain extent here. I like that kind of, seeming like chaotic, and seemingly random, yet it all flows, nature, to it. And, and that freedom, people here...just generally feel happier. They, they give off a happier, more positive, vibe. And I just loved everything about that.”

⁴² Traducción propia. Texto original: “Well, I can tell you in Mexico there's something I don't, can't tolerate is how some people throw trash anywhere, like in--on the street or in nature or...it's argh (sonido de frustración). It's so frustrating. That's so shocking for...someone from Europe, that it's very depressing. And I'm very, I'm very like, if I see someone throw something out of a car window, I, you know, I use the horn and everything (mima un gesto grosero)... I hate that. I just...hate it. Um, but it's more things like that, you know, like bad habits, more than cultural differences.”

extracto es cómo Damien se posiciona. Se posiciona como “alguien de Europa”. No se posiciona como una ecologista o como un padre, por ejemplo. Él usa su identidad como europeo para justificar su actitud frente a la gente que tira basura en lugares públicos. Esta manera de legitimar su coraje remite otra vez a la idea del hombre blanco como el custodio del espacio que mencionamos en el caso de Keith. Obviamente, no podemos entender los comentarios de Damien fuera del discurso medioambientalista actual, pero, aun así, hay que reconocer que este discurso ha sido formulado desde los sitios de privilegio socioculturalmente contruidos. El discurso “occidental” sigue afirmando que sabe lo que es mejor para el resto del mundo, igual que en tiempos coloniales. Aunque la intención detrás de la ideología medioambientalista puede ser buena, no cambia el hecho que sigue perpetuando estructuras de desigualdad. Inconscientemente, Damien lee este uso del espacio desde esta postura. También cabe destacar cómo él utiliza el término “cultura” en este contexto. Él resalta que la cultura y los hábitos no son lo mismo. La implicación es que los malos hábitos son universales y los aspectos culturales dependen de su contexto. No obstante, los buenos modales (no tirar basura en este caso) no son los mismos en cada cultura (Hall, 1959). Este acto le comunica a él un sentido de pérdida del control y una falta de respeto hacia el espacio compartido (público), y, por ende, lo toma como una ofensa personal. Él supone que este acto tiene el mismo significado para todos y a los que tiran basura simplemente no les importa. Aquí tenemos un ejemplo de lo que Shaules (2007) llama el concepto de la cultura profunda, ya que está hablando de un aspecto “visible” de la cultura (tirar basura) que igual tiene significados “no visibles” (para él y para el otro) que él no toma en cuenta.

Esta división entre lo público y lo privado y el manejo “correcto” de cada espacio se extiende también a nuestra concepción del tiempo. Como ya afirmó Einstein, “el tiempo es la expansión del espacio”⁴³ (Gaines, 2006, p.174). En el siguiente extracto de una entrevista con Fiona, ella muestra su asombro ante lo que ella considera una intrusión de su espacio/tiempo privado:

Me gustaría que los estudiantes sintieran que soy muy accesible, que puedan contactarme. Pero tal vez usted ha experimentado que también, hum, que también puede uh, ir al otro extremo. Que recibes mensajes de "whatsapp" los domingos por la noche y a todas horas, así que... He descubierto que, en general, los límites son mucho más bajos. Nunca habría enviado a mis profesores o maestros mensajes privados en el fin de semana. Y, quiero decir, sí, es bueno que se sientan así... también mi compañera

⁴³ Traducción propia. Texto original: “Time is the expansion of space.”

de cuarto [quien es alemana también] dice lo mismo, que um, ya sabes cómo, esos mensajes, "Hey, profesor. Tenemos un examen mañana. ¿Puede recordarme cuáles son los temas?" Como [risa], "¡Mira tus propios apuntes!" ¿Sabes? Así que, uh, sí, me sorprende que ellos, uh, que estos estudiantes se sientan muy cómodos para hacerte a todas horas, todo tipo de preguntas [risa].⁴⁴

[...]

Al mismo tiempo, uh, en esos grupos de "WhatsApp" que tenemos entre los profesores, e incluso con coordinadores y directores, creo que es, en general, que es tal vez una cosa cultural, hum, que uh, puede haber mensajes a todas horas. Y creo que en Alemania la gente se molestaría mucho si le preguntaras algo fuera de sus horas de trabajo. Depende de quién, pero preguntar cosas relacionadas con el trabajo y, bueno, digamos que un domingo por la mañana, me pasó con un grupo de "WhatsApp" con otros maestros, a veces tienes como 50 mensajes que aparecen. Y todo es como "Buen día" o "Buen provecho" o algo así [risa]. Y es como, "Oh, Dios mío". Como hum, o por qué no, para conversaciones oficiales, también con los estudiantes, me gusta usar como hum, "Blackboard", como una plataforma oficial o correo electrónico. Pero incluso con los directores y profesores, muchas cosas importantes se comunican en "WhatsApp", y lo encuentro muy molesto.⁴⁵

Como Fiona resalta, para ella como alemana, hay una frontera clara entre la esfera pública (el trabajo, lo formal) y la esfera privada (la vida personal, lo informal). Para ella, resulta chocante que sus alumnos y colegas le envíen mensajes fuera del tiempo designado del trabajo. Además, no entiende por qué mezclan mensajes de tono más informal ("Buen provecho") con mensajes "oficiales" relacionados con el trabajo. Afirma que piensa que los mensajes casuales deben ser comunicados por medios más informales como "Whatsapp", mientras que los mensajes del

⁴⁴ Traducción propia. Texto original: "I would like students to feel that I am very approachable, they can contact me. But maybe you've experienced that as well, um, that can also uh, go to the other extreme. That you're receiving whatsapp messages on a Sunday evening and at all hours, so [risa] so I had to learn how to manage these kind of things... I've found that uh, in general, boundaries are way lower. I would have never sent my professors or teachers private messages on the weekend. And, I mean, yeah it's nice that they feel that way--also my roommate [who is also German] says the same thing, that um, you know like those messages, "Hey, teacher. We have an exam tomorrow. Can you just remind me of what are the topics?" Like [risa], "Look at your own notes!" You know? So, uh, yeah, it surprises me that they are, uh, that these students feel very comfortable to ask you at all hours, all types of questions [risa]."

⁴⁵ Traducción propia. Texto original: "At the same time, uh, in those whatsapp groups that we have among teachers, and even with like coordinators and directors in it, I think it's, in general, that's maybe a cultural thing, um, that uh, there can be messages at all hours. And I think in Germany people would be very annoyed if you would uh [risa] if you would ask them something outside of their work hours. Depends of course with who, but asking things uh work-related and, well, let's say on a Sunday morning, it happened to me with a whatsapp group with fellow teachers, you sometimes have like 50 messages popping up. And it's all like "Buen día" o "Buen provecho" or something like this [risa]. And it's like, "Oh my god." Like um, or why do you not, for like official conversations, also with the students, I like to use like um, Blackboard, like an official platform or email. But even with the directors and teachers, a lot of important stuff gets communicated in whatsapp, and I've found it really annoying."

trabajo deben ser comunicados por medios más formales como la plataforma académica “Blackboard”. De este modo, ella está articulando lo que para ella son tiempos y espacios apropiados para la comunicación de cierta información. Fiona ve los “límites” entre la vida pública y la vida privada como más borrosos aquí, pero no entiende por qué. Todavía no logra resignificar estas acciones fuera del marco de referencia de su cultura de origen.

Este extracto también presenta una pregunta interesante: ¿cuál es la manera aceptable de obtener información según la formación sociocultural que uno tiene? Ahora, eso depende de donde pienso que la información está. Para Fiona, la información está en su cuaderno de apuntes, pero para sus alumnos parece que la información está en sus redes de contactos. Podemos imaginar la lógica de cada uno. Para Fiona es lógico buscar la respuesta en su cuaderno de apuntes porque esto muestra su capacidad para resolver los problemas sólo y así ella se muestra como una persona responsable. Por otro lado, imaginamos la lógica de sus alumnos: formo parte de una red de personas y una de estas personas tiene la información que necesito. Entonces, lo más lógico es preguntarle. Además ¿por qué voy a confiar en mis apuntes, cuando puedo preguntar a la autoridad (en este caso, la maestra)?

El concepto de la cultura individualista versus la cultura colectivista nos puede ayudar a entender esta diferencia de perspectiva. Según la Escala del individualismo de Hofstede, Alemania es más individualista, con un puntaje de 67, mientras que México tiene un puntaje de 30 (Clearly Cultural, n.d., a). En las culturas colectivistas, la gente siente que pertenece a grupos más allá de sus familias íntimas (Darwish y Günter, 2003, p.47). Mientras que en las culturas individualistas se prioriza la autonomía, en las culturas colectivistas se enfatiza la interdependencia (Darwish y Günter, 2003, pp.48-49).

De este modo, podemos especular que los alumnos de Fiona ven el conocimiento como distribuido dentro del grupo del cual ellos forman parte y no como algo que se encuentra dentro de un individuo. Por otro lado, está la cuestión de la jerarquía y la autoridad. Según el Índice de distancia de poder de Hofstede, el cual mide el grado en que los miembros menos poderosos de organizaciones e instituciones aceptan y esperan que el poder se distribuya de manera desigual, Alemania tiene un puntaje de 35 mientras México tiene un puntaje de 81 (Clearly Cultural, n.d., b). Los alumnos mexicanos de Fiona pueden sentirse más cómodos con deferir a la autoridad y pueden asumir que como ella ocupa una posición de “poder”, deben esperar sus instrucciones.

Además, los alumnos pueden preferir el estilo de comunicación más directo de WhatsApp que imita el estilo de comunicación oral a lo cual están acostumbrados. En otra parte de la entrevista, Fiona da cuenta de la preferencia por este modo más directo de transmitir información y lo contrasta con la manera de comunicar en Alemania. Habla de sus dudas sobre si debió preguntarle o no a un extraño sobre un incidente que sucedió en su calle:

Hay más un sentido de comunidad aquí. Como lo que dije antes, para saber qué está pasando, solo tenía que preguntarles a dos o tres personas. Y, eh, fue un poco extraño, como, hoy vi a este hombre parado frente a su casa. Pensé: "Interesante. ¿Debería ignorarlo? Lo cual sería la forma alemana. ¿Seguir mi día? ¿O debería preguntar? La manera mexicana".⁴⁶

Fiona reconoce que fue extraño para ella preguntar a alguien de una manera tan directa, pero también afirma que descubrió lo sencillo que fue obtener la información de esta manera. De este modo, podemos ver cómo ella aprendió a seguir la lógica de cierto estilo de comunicación que predomina en la cultural local.

En algunas instancias, ellos están conscientes de las diferencias implícitas entre las culturas y están conscientemente escogiendo entre diferentes opciones. O sea, están conscientes de cómo deben comportarse en su nuevo ámbito cultural, y deciden cuándo seguir estas reglas implícitas o no. Otra vez, su sentido de lo que es "natural" es influido por los marcos de referencia de su cultura de origen. Por ejemplo, Natalia resalta que se da cuenta que ella camina muy rápido por la calle comparado con la gente en Guadalajara. Esta realización le lleva a reflexionar "¿por qué camino tan rápido?" y se da cuenta que algo que había tomado por sentado no es tan "natural". No obstante, dice que sigue caminando rápido la mayor parte del tiempo. Marcel Mauss fue uno de los primeros sociólogos en preocuparse por cómo los gestos y los movimientos fueron transmitidos socialmente (De la Calle Valverde, 2011, p.76). Natalia reconoce que probablemente adquirió este hábito desde que vivió en Nueva York, una ciudad que es conocida por su estilo de vida acelerado. Lo que llama la atención es por qué, después de volverse consciente que hay otras maneras posibles de andar, sigue escogiendo ésta. ¿Es que los hábitos kinésicos son tan difíciles de quitar? ¿O hay otra razón más profunda? ¿Podría ser que el cuerpo delata nuestras orientaciones más profundas hacia el mundo? Pienso que la clave en

⁴⁶ Traducción propia. Texto original: "There's more of a community feeling here. Like, what I was saying before, to know what's going on, I just had to ask two or three people. And, uh, it was a bit strange, like I saw this man today standing in front of his house. I was like, "Interesting. Should I just ignore him? Which would be the German way. Go about my day? Or should I just ask? The Mexican way."

este caso es lo que puede significar caminar “rápido” en relación con cierta concepción del tiempo. Como señala Grimson (2000), “Es conocida la frase estadounidense “*time is money*” y su impacto en la organización del tiempo cotidiano en ese país” (pp. 80-81). La idea que el tiempo es un bien que puede ser ahorrado o desperdiciado puede ayudarnos a entender el sentimiento de frustración que le llega a Natalia cuando ve a la gente caminando despacio por la calle y aparentemente “desperdiciando” el tiempo. Esto indica que hay ciertas posturas socioculturales más arraigadas que son más difíciles de desalojar, aun cuando el individuo ha tomado la decisión consciente de abrazar los diferentes aspectos de su cultura anfitrión.

Keith reconoce que hay una expectativa en Guadalajara acerca de cómo uno debe saludar a las personas uno por uno al llegar a una reunión, pero admite que a veces escoge romper esta regla y da un saludo general a todos. Él sabe la regla implícita, pero sigue prefiriendo el saludo general que es más común en los Estados Unidos. De modo parecido, Fiona expresa su confusión sobre por qué la gente en Guadalajara insiste en despedirse de todos cuando va a salir de una reunión informal. Una explicación para esto podría ser que Keith y Fiona provienen de culturas de bajo-contexto, donde se le da mayor importancia al individuo.⁴⁷ Entonces, encuentran un contraste con una cultura de alto-contexto como México, que valora más las relaciones interpersonales y la armonía intergrupal. A pesar de que entienden que se considera de buena educación saludar a todos y despedirse de todos, no entienden los valores subyacentes que motivan este comportamiento, por lo tanto, no participan de todo corazón en esta costumbre. Es algo sorprendente que aun en el caso de Keith, quien ha vivido por tanto tiempo en Guadalajara y hasta ha criado a sus hijos aquí, y que, a pesar de ello, se sigue resistiendo ante ciertos elementos de la cultura local. Me lleva a hipotetizar tentativamente que cuando uno crece en una sociedad individualista o colectivista, puede ser muy difícil cambiar esta orientación hacia el mundo más adelante en la vida. Lo importante para esta investigación es que se demuestra que aun cuando una persona ha llegado a tener una perspectiva más etnorelativista del mundo, al mismo tiempo puede seguir conservando algunas posturas más etnocentristas en el fondo.

⁴⁷ La teoría de las culturas de bajo y alto-contexto fue desarrollada por Edward T. Hall. Según Hall, en las culturas de bajo-contexto, las personas tienden a comunicarse de manera directa y explícita. En contraste, las personas de culturas de alto-contexto prefieren no decir explícitamente el mensaje que quieren transmitir, y se espera que el oyente interprete el lenguaje corporal y otras señales indirectas para captar el mensaje real. Para más información, véase: Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Nueva York: Doubleday Dell Publishing.

El tema de los buenos modales se vuelve a tocar en la entrevista con Linda, quien habla de su tiempo trabajando en un hotel en México y cómo le costó adoptar los modos esperados de expresarse aquí:

Estaba trabajando en un hotel en el spa de un hotel y muchas veces me tocaba contestar el teléfono y me costaba mucho decir "a sus órdenes", todas esas expresiones del lenguaje de sumisión me cuestan mucho. "Estoy para servirle." "A sus órdenes." No, I don't feel like myself, no. I am a super good person. [risa] I'm very nice, and I want to help all the time, pero no, esa frase, no. Nunca he aceptado hablar con el "tú." No me identifico. Eh, no, I feel it's not me. Hmm mm.⁴⁸

Expresiones que podrían ser parte del vocabulario automático irreflexivo de un mexicano, están significando algo completamente diferente para Linda. Para ella, usar estas frases le pondría en una posición inferior y sumisa ante el otro y, por eso no se siente cómoda al usarlas. En este caso, ella percibe aceptar a esta costumbre como una amenaza a su identidad. No le es posible resignificar este acto desde la perspectiva del otro, porque tiene una reacción visceral tan fuerte ante ello.

Además, Linda, quien viene de Argentina, dice que ha notado que en las reuniones las mujeres tienden a juntarse en un lado y los hombres en otro lado. Ella piensa que las otras mujeres le ven mal por quedarse platicando con los hombres, entonces a veces se queda con las mujeres, pero en otras ocasiones decide romper esta regla. Los roles de género están más marcados en México que en Argentina, lo cual puede explicar esta diferencia que Linda percibe (México tiene un puntaje de 69 en la Escala de masculinidad de Hofstede versus 56 para Argentina (Clearly Cultural, n.d., c)). Otra vez, vemos que le dificulta adaptarse a esta costumbre porque representa un peligro para su identidad (cómo ella se conceptualiza como mujer y lo que implica para ella ser mujer).

En los casos expuestos aquí, vemos que los valores culturales colectivos que han sido "personalizados" por los entrevistados son los más difíciles de soltar. Uso el término "personalizado" para expresar la idea que ellos no ven que comparten estas posturas con otros de su endogrupo, sino piensan que son posturas propias (por ejemplo: "A mí me gusta caminar rápido" o "Yo soy una mujer fuerte, no sumisa"). Ellos no pueden ver el significado que tienen estos comportamientos para el otro, porque pone en entredicho su propia identidad. Un aspecto de la comunicación intercultural es poder reconocer que las "idiosincrasias" aparentes del otro,

⁴⁸ Texto original. Linda tiende a mezclar el español y el inglés cuando habla.

realmente tienen una lógica socioculturalmente construida al fondo. Por ejemplo, uno puede resignificar su primera impresión que alguien es poco puntual, cuando se da cuenta que él tiene una percepción culturalmente compartida del tiempo distinta a la suya. Lo que los extractos de las entrevistas aquí muestran, es que uno también tiene que reconocer que sus propias idiosincrasias también están culturalmente influidas. Por eso, entender el desarrollo de una consciencia más intercultural no sólo debe enfocarse en cómo la persona llega a percibir el otro de manera diferente, sino cómo llega a verse a sí mismo de otro modo.

Entrejuegos de la identidad cultural: El gusto, el lenguaje, el humor y el sonido

El gusto

En cuanto a la identidad ¿cómo se ven los entrevistados a sí mismos? A pesar de tener lazos fuertes con México (y hasta la ciudadanía en cinco de los seis casos), algunos siguen identificándose con sus raíces nacionales y se manifiesta esta conexión más que nada en sus preferencias relativas al gusto. Aunque afirmen que les gusta la comida de México, siguen apegándose a ciertas comidas típicas de sus países de origen. Como resalta el dicho “eres lo que comes”, la comida está ligada a la construcción de la identidad (Le Breton, 2017, p.208). Damien dice que se siente francés y muestra orgullo por la comida francesa. Además, admite que no ha podido adaptarse a los hábitos de comer (hablando de la cantidad de comida y los horarios de comer) en México. De modo parecido, Linda comenta que, a pesar de tener la ciudadanía mexicana, todavía se siente más argentina. Parte de mantener su identidad involucra realizar los rituales argentinos de comer. Ella afirma: “Yo sigo tomando mate. Sigo comiendo muy argentino y sigo cocinando muy argentino en casa; no me gustan muchas cosas muy tradicionales mexicanas de la comida.” Natalia también dice que ha logrado encontrar lugares que venden salchicha y pan del estilo tradicional polaco en México, lo cual le permite continuar recreando ciertas tradiciones, como la manera polaca de festejar la Pascua. Por otro lado, Keith enfatiza que “se siente casi Tapatío” y no hace mención de haber intentado mantener ninguna práctica culinaria de su comunidad o su país. Bernard también asegura que “se siente que México es parte de él” y tampoco habla de hacer un esfuerzo activo por preservar sus tradiciones culinarias alemanas. El gusto es una manera de conocer el mundo, de incorporar el mundo dentro de uno mismo (Le Breton, 2017, p.212). Así que el consumo de ciertas comidas y, las prácticas alrededor de su preparación y degustación juegan un papel en la creación y la preservación de la identidad.

Con base en las respuestas de los entrevistados, podemos postular una correlación entre los hábitos alimenticios y la pertenencia que se siente una persona a un grupo o lugar.

En los casos de Keith y Bernard, comer lo mismo que la gente a su alrededor resultó ser una manera de integrarse en las comunidades donde estuvieron. Comer juntos con personas diferente a ellos, aun cuando la comida no era de su agrado, fue una manera de mostrar su solidaridad con ellos. Keith afirma que “lo que sí facilitó mucho la adaptación, fue que, pues llegué a la Ciudad de los Niños y viví en la Ciudad de los Niños.” La Ciudad de los Niños es una escuela para niños de familias disfuncionales (sus palabras) donde trabajó como voluntario cuando llegó a México y, una parte importante de su experiencia fue compartir las comidas con los niños. Él reconoce que muchas veces la calidad de la comida era pobre, porque la escuela subsistía de donativos, pero, aun así, él comió con los niños. Con respecto a esto, Keith dice: “Yo creo que le significaba mucho a los muchachos también, a los niños de la ciudad, a los niños que yo comía con ellos. Decían, “no, pues este, él es solidario con nosotros; Se queda aquí, aunque sean frijoles, pues” [se ríe].”

Bernard también vivió una experiencia que marcó su vida cuando se fue con un grupo de voluntarios como parte de un proyecto para traer agua potable a un pueblo pobre en Nicaragua. Él resalta que esta experiencia fue donde “nació su amor por Latinoamérica” y fue lo que le llevó eventualmente a venirse y quedarse en México. Obsérvese que la comida es un hilo conductor que aparece a lo largo de su historia:

Pues era un choque total. O sea, dormimos en unas chozas con el piso de concreto, lleno de lodo. Nos comimos todos los días lo mismo. Unas tortillas horribles, así como aguadas. Un poco de frijol, y un arroz rancio y eso. De eso nos alimentamos por meses, por tres meses casi. Era una cosa así, pues, porque de eso se alimentaba la gente y no había otra cosa.

[...]

Así vivía la gente. Comía frijol, tortilla y arroz. Y no, cuando no había frijoles, ahí crecían plátanos machos y hacían plátanos fritos. Y el café, el buen café, lo vendían y el malo, lo que nos servía de café, eso es lo que ellos tostaban y tomaban ellos. Así nos alimentamos tal cual.

[...]

Quizás alguien por alguna razón, en algún lado, agarró un trozo de carne o habían matado un venado en el cerro o algo así, y había de repente y ya pues, que alguien de repente tenía un poco de carne, era un día de fiesta. Y festejaban y estaban alegres, como niños. Súper, súper alegre y amable la gente. O sea, realmente nos incluían tanto a su

pueblito. Aunque pues, había la barrera del idioma y todo eso, pero pues sentimos tanto parte de ellos que era increíble. Una experiencia muy única para mí.

Como podemos apreciar en la narrativa de Bernard, compartir la comida, sea buena o mala, le llevó a sentirse parte de la comunidad. De hecho, él enfatiza que llegó a sentir *parte de ellos*. David Le Breton (2017) afirma que “los alimentos compartidos o intercambiados son un signo de cohesión, un símbolo tangible de los vínculos entre los individuos de un mismo grupo”⁴⁹ (p. 223). Además, retomando a Durkheim, Le Breton (2017) señala que comer juntos puede crear lazos de parentesco, ya que la comida modifica la composición física y comer lo mismo produce carne y hueso en común (p.224).

El lenguaje

El lenguaje es otro indicador de la identidad y el sentido de pertenencia a una comunidad. Ambos Keith y Natalia hablan de un tipo de “choque cultural inverso” relacionado con olvidar su idioma natal. Keith describe una experiencia muy fuerte de no poder expresarse en su idioma maternal cuando va a Estados Unidos después de vivir por varios años en México y lucha para poder describir los problemas de salud de su hijo en inglés al doctor. Natalia habla tres idiomas (polaco, inglés y español) y dice que a veces tiene la sensación de que le “agarra” un idioma. Por ejemplo, puede estar hablando en un idioma cuando de repente otro idioma “infiltra” la conversación. Linda también describe el lenguaje como algo invasivo, aunque a diferencia de Natalia, ella hace un esfuerzo dedicado por mantener su forma de hablar natal:

El argentino lo sigo hablando normalmente con la gente de mi familia en casa, con mi pareja y mi hijo, y mexicano, trato, tengo algunas palabras, más bien, el mexicano se me mete al argentino. It's not the other way around. No es que hablo al cien por ciento mexicano y ocasionalmente digo unas palabras argentinas, no. Creo que es al revés. Es, ocasionalmente digo palabras mexicanas en mi discurso argentino.⁵⁰

⁴⁹ Traducción propia. Texto original: "Shared or exchanged food is a sign of cohesion, a tangible symbol of ties between individuals of the same group."

⁵⁰ Aquí quisiera exponer una pequeña reflexión sobre el caso específico de Linda. Decidí realizar la entrevista en español con ella porque suponía que ella iba a sentir más cómoda. Me equivoqué a tomar esta decisión porque resultó que, de hecho, ella creció hablando ambos español y portugués (porque su papá es de Brasil). Además, ella está muy acostumbrada a usar inglés porque ha viajado mucho y es maestra y traductora de inglés. En nuestra última entrevista, ella confesó que hasta con su pareja (quien es mexicano) al principio de su relación usaba más inglés que español, porque ella tuvo que modificar mucho su español de Argentina para hacer que él le entendiera. Entonces, me di cuenta demasiado tarde que ella probablemente hubiera preferido usar inglés, ya que tuvo que hacer un esfuerzo de hablarme en un español más “neutro” para que yo le entendiera. Además, vale la pena señalar que cuando ella me iba a contar algo

Entonces, la costumbre de hablar un idioma a menudo se vuelve un marcador importante de identidad; cuando se hace más fácil usar ciertas palabras en un segundo idioma, se pueden surgir sentimientos de ser “invadido” por otra cultura.

El humor

Casi todos los entrevistados señalan que un momento que sobresale para ellos en su proceso de aprender el idioma local, fue cuando pudieron ambos entender los chistes y posteriormente hacer sus propios chistes. Basándose en sus respuestas, el humor parece ser clave como una marca de integración en una comunidad antes desconocida. El momento cuando pudieron entender los chistes locales y, hasta desarrollar sus propios chistes dentro de un marco de sentido compartido con sus conocidos locales, les dio el sentido de haber logrado integrarse dentro de su nueva comunidad. Como ejemplo, Fiona expresó que se sintió “afuera” por no entender los chistes cuando estaba en su primer trabajo en Guadalajara. Ella atribuye esa falta de entendimiento a su nivel bajo de español y su falta de conocimiento de los referentes culturales locales en aquel tiempo. No obstante, más adelante mejoró su español y ahora afirma que puede bromear en el idioma. Ella dice que una amiga extranjera, observándola interactuar con otras personas en una fiesta, le hizo el siguiente comentario: "Esto es tan genial que puedes bromear en español. Puedo notar tu sentido humor a pesar de que hablas en español todo el tiempo."⁵¹

Damien también relata que el humor fue una barrera al principio, aunque aprendió el español rápido. Dice que, por las similitudes entre el francés y el español, además de su propia experiencia de haberse visto forzado a aprender el inglés a una edad joven, le facilitaron el aprendizaje del español. Entonces, afirma que dentro de cuatro meses pudo sostener una conversación en el idioma. Sin embargo, reflexiona que le tomó un año o más para poder entender el humor y poder hacer sus propios chistes dentro del idioma. Él resalta que cuando por fin pudo lograr contar chistes en una fiesta y hacer que los demás se rieran, le hizo sentir “parte de algo.” Según el psicólogo especializado en el sentido del humor, Eduardo Jáuregui (2008), “el humor se presenta como la última barrera en el conocimiento de una cultura: si

que para ella era “la neta”, casi siempre cambió al inglés, como podemos apreciar en el extracto arriba, donde afirma “It's not the other way around” (“No es al revés”).

⁵¹ Traducción propia. Texto original: "This is so cool that you can joke in Spanish. I can see your humor coming through even though you speak Spanish the whole time."

entiendes sus chistes, es que ya has llegado al corazón del sistema de símbolos y pensamientos de una sociedad, y ya nada te es desconocido” (p.47).

Aunque el humor por naturaleza puede parecer un aspecto superficial de la cultura, en realidad representa una puerta para llegar a las entrañas más profundas de una cultura. Hablando del chiste colombiano, Caicedo (2004) señala que el humor tiene una función ideológica, porque “vuelve legibles las diferencias culturales, legibles los juicios de valor que oficialmente se niegan, legible el entramado de las valoraciones en negativo y positivo que establecemos sobre regiones y actores culturales” (p.210). Jáuregui (2008) apoya este argumento cuando asegura que el humor sirve para enseñarnos cuáles son las expectativas para diferentes roles dentro de la sociedad, inclusive, cuál es el rol de una “persona normal” (p.58). Si aceptamos la postulación de Schutz (1964, p.100) que el forastero queda afuera del mundo social de cierta manera, entonces poder entender y participar en la producción de humor representa un paso importante en el proceso de conocer e integrarse a otra cultura. Poder entender los chistes no sólo facilita la relación social, sino significa que la persona ya captó cómo se perciben diferentes actores sociales y sabe quién es la “persona normal ideal” dentro de esta sociedad. Esto quiere decir que la persona ha internalizado los valores culturalmente relevantes, con todos sus matices y sutilezas. Cabe señalar que los entrevistados notan que el humor fue algo que les tomó más tiempo aprender y también destacan el momento en que por fin captaron el significado del humor como un evento personal importante. No hay que menospreciar la trascendencia de este dato: el humor resulta clave para apreciar otra cultura en un nivel más profundo.

El sonido

Como observa David Le Breton (2017), el oído siempre está abierto y así estamos siendo constantemente penetrados por sonidos ajenos (p.63). El sonido tiene un poder simbólico que nos puede unir, pero todo depende de nuestra percepción del sonido. Si percibimos sonido como ruido, entonces estamos juzgando el sonido como algo separado de nosotros, un intruso no deseado. Fiona observa que ha sido difícil para ella acostumbrarse al ruido en la ciudad de Guadalajara. De hecho, coloca el ruido como el detonante para un “choque cultural” que tuvo con sus vecinos locales. “El ruido es siempre un destructor del vínculo social,” según Le Breton (2017, p.78), y la historia que cuenta Fiona acerca del pleito que tuvo con sus vecinos a raíz del ruido lo afirma claramente:

Esa fue una de las razones por las que nos mudamos del lugar donde vivíamos antes y en realidad eso fue un choque cultural, y chocamos físicamente con nuestros vecinos. Era un dúplex. Así que el patio estaba abierto, el ruido viajaba. La gente de abajo alquilaba habitaciones como consultorios para varias prácticas esotéricas. Hipnosis, hacer jabón, lo que sea. Todo lo relacionado con la curación, etc. Así que había un flujo constante de gente yendo y viniendo, yendo y viniendo. Y había una señora específica que estaba a cargo. A veces hacían yoga en el patio. Bien... Eso era agradable. ¿Pero un domingo por la mañana a las 9 a.m. haciendo un taller, un taller de masaje o una sesión de acupuntura a las 11 p.m.? ¿Cerrando las puertas de golpe? Así que fuimos muy tolerantes al principio, intentando de nuevo trabajar en, "Oh, es una cultura diferente. Sólo son más ruidosos. Hablan más fuerte". Y así, después de un año, estaba hablando con la señora que siempre fue muy amable, "¡Hola! ¿Cómo estás?" Había como la amabilidad mexicana, pero tan pronto como le dije, "Oye, no podemos tolerar más esto. Somos maestros, tenemos que levantarnos a las 6:00 de la mañana." Su actitud cambió completamente. Ella estaba como, "lo siento, no podemos cambiar esto. Este es nuestro negocio. Tienes que tolerarlo o encontrar un lugar diferente. Y yo dije, "No lo creo, porque tenemos el mismo derecho. Tenemos que llegar a un acuerdo". Y ella dijo. "No". Yo dije, bueno, "¿cuándo son tus horas de trabajo? Seguramente tienes un negocio, tienes que tener horas de trabajo." Y ella dijo, "No, bueno las horas de trabajo son cuando los clientes vienen y el fin de semana todos están disponibles." Así que puede ser muy tenso."⁵²

Vemos la evolución en su percepción de la situación desde su reacción inicial ante el ruido de sus vecinos: "es otra cultura, hay que tolerarla" a "ya no podemos tolerar esto, nosotros tenemos derechos también." Es interesante que Fiona dice que se transformó "la amabilidad mexicana" de su vecina cuando se quejaron del ruido. El hecho que caracteriza su amabilidad como un rasgo mexicano, muestra cómo tendemos a generalizar o estereotipar cuando hay conflicto. Esto no quiere decir que no haya diferencia cultural en juego en esta instancia, pero tiene que ver más con una diferencia de expectativas. Fiona tiene la expectativa que cualquier

⁵² Traducción propia. Texto original: That was one of the reasons why we moved out of the place that we lived before and actually that was a cultural clash, and we physically clashed with our neighbors. It was a duplex. So [01:01:28] the patio was open, the noise traveled. The people downstairs. They were renting out rooms as consultorios for various esoteric practices. Hypnosis, making soap, you name it. All of the healing Etc. So there was a constant stream of people coming and going, coming and going. And there was one specific lady who was in charge. Sometimes they had yoga in the patio. Okay. That was nice. But on a Sunday morning at 9 a.m. having a workshop, a massage workshop or an acupuncture session at 11 p.m.? Banging doors? So we were very tolerant in the beginning, again trying to work on, "oh, it's a different culture. They are just louder. They talk louder." And so after a year, I was talking to the lady who was always very nice, "Hola! ¿Cómo estás? There was like the Mexican friendliness, but as soon as I asked her, "hey we can't tolerate this anymore. We are teachers we have to get up at 6:00 in the morning." Her attitude changed completely. She was like sorry, we cannot change this. This is our business. You have to either tolerate it or find yourself a different place. And I said, "I don't think so, because we have the same right. We have to come to an agreement." And she said. "no." I said, well, when are your work hours? Surely you have a business, you have to have work hours. And she said, no, well the work hours are when the clients are coming and on weekend everyone is available. So it can be really tense.

negocio va a tener horarios fijos de trabajo. Como ya habíamos visto, existe una barrera más rígida entre la vida pública y privada en la sociedad alemana, y Fiona se muestra desconcertada ante lo poroso que puede ser este límite en México. “[...]en Alemania, por ejemplo, hay reglas sobre el ruido después de las 10:00 p.m. y sobre los negocios. No puedes abrir un negocio en un ambiente doméstico.”⁵³ Y quizá, no sólo en México, sino cualquier país en vías de desarrollo donde exista una economía informal robusta. Fiona, quien viene de un país donde los negocios están altamente regulados, intenta buscar respaldo en las leyes: "Dije, pero seguramente si estás dirigiendo un negocio y tienes que seguir las leyes del municipio de los horarios de apertura. Por supuesto, no era como un negocio oficial. Y no tenía licencia. No había ningún letrero afuera, etcétera".⁵⁴

Según Fiona, después de que ella y su compañera de cuarto quejaron con la dueña de la casa sobre la situación, la vecina también empezó a levantar quejas contra ellas en represalia. Así iban escalando las cosas hasta que llegaron a su pico cúspide cuando su compañera se quejó de los olores fuertes de un taller de fabricación de jabón que estaba realizando la vecina:

Esta mujer estaba enloqueciendo y dijo [imita gritando] "Estoy harta de tus quejas. Vuelve a tu propio país. Esto es México. ¡Nosotros somos los locales aquí!" Y no lo mencioné antes, pero eso fue probablemente el mayor choque cultural que he experimentado. Al final, y creo que también fue porque éramos extranjeros.⁵⁵

Ahora, uno se puede imaginar que la vecina hubiera estado igual de harta con las quejas de cualquier persona, mexicana o no. Pero, en este caso, la vecina utiliza su identidad como “lugareña” para sostener su argumento de que ella tiene más derecho al espacio que “las foráneas.” Además, Fiona también ve la situación como un problema de diferencia cultural en vez de un desacuerdo que podría ocurrir a cualquiera viviendo en un espacio compartido. Entonces, podemos decir que ciertas particularidades de la cultura se manifiestan cuando los recursos están en juego. En este caso, tanto Fiona como su vecina competían por el control de un espacio. Al final, Fiona concluye que ser foránea le llevó a tener esa experiencia desagradable.

⁵³ Traducción propia. Texto original: “But in Germany, for example, there are rules about noise after 10:00 p.m. And about business. You can't just open a business in a domestic setting.”

⁵⁴ Traducción propia. Texto original: “I said, but surely if you're running a business and you have to follow the laws of the municipality of opening times. Of course, they were not like an official business. And they didn't have a license. There was no sign outside et cetera.”

⁵⁵ Traducción propia. Texto original: This woman was freaking out and she said, [pretends to yell] "I've had it with your complaints. Go back to your own country. This is Mexico. We are the locals here!" And I didn't mention that before, but that was probably like the biggest cultural clash I've ever experienced. In the end, and I think also that was because we were foreigners.

¿Pero sí fue así? Yo también conozco amistades mexicanas que han tenido diferencias con sus vecinos (también mexicanos) por razones similares. Entonces, más bien parece que hay una tendencia a sacar la carta de la cultura como una explicación fácil cuando las cosas no salen como queremos. Y esto pasa en ambos lados, como vemos en la narrativa de Fiona, ambas, ella y su vecina perciben la lucha por el control del espacio como una cuestión de cultura.

Es importante resaltar que Fiona sí llegó a ejercer cierto grado de reflexividad después de vivir esta experiencia. Ella reconoce que la situación le llevó a generalizar: “¿Y luego tú estás, como, generalizando? Como, ¿por qué México tiene que ser tan ruidoso? ¿O por qué los mexicanos tienen que ser tan ruidosos? Pero era realmente el contexto y sí, estábamos muy puestos a prueba en ese momento”.⁵⁶

Experiencias Interculturales: La adaptación y la familia

Bernard dice lo siguiente acerca de su proceso de adaptación a México: “conforme yo me sentí cada vez más mexicano, cada vez más integrado a la cultura [...] fue desapareciendo México como algo otro, algo ajeno mío, sino algo muy propio, algo muy muy parte de mí.” Entonces, afirma que ahora, después de vivir por treinta años en México, se siente bastante integrado. ¿Cómo se dio esta integración según él? Bueno, en primer lugar, él relata que cuando llegó a México estaba harto de vivir en Alemania y, como tenía la intención de quedarse en México, tomó muy en serio el proyecto de conocer la cultura local. Para él, la cultura latinoamericana representa el opuesto de la cultura alemana:

Lo que en Alemania me enervaba o sea me sacaba de quicio muchas veces, era esa actitud, esa forma de ver la vida, no vivir la vida al momento. Los alemanes son unos especialistas totales de pensar todo el tiempo en el mañana. El mañana. Ahora estoy estereotipando, obviamente, no todos los alemanes, pero muchos, no viven la vida en ese momento. Lo viven para mañana, hacen planes y planes y planes. Todo está planeado. Todo está planeado [...] Luego cuando me confronté con la cultura o cuando tuve mi primer contacto con la cultura latinoamericana, pues obviamente esto me gustaba mucho. Los latinoamericanos son precisamente todo lo contrario, improvisan mucho, viven mucho al día, sin pensar demasiado en el futuro.

Ahora, él reconoce que cuando llegó a México tenía una percepción “más negativa, radical y absolutista” de Alemania, la cual se fue suavizando un poco con el tiempo. Podemos entender esta reacción como un tipo de “polarización” como la llama Bennett (2017, p.5), donde el

⁵⁶ Traducción propia. Texto original: And then you are like generalizing? Like, why does Mexico have to be so loud? Or why do Mexicans have to be so loud? But it was like really the context and yeah. We were very tested at that time.

individuo, al entrar en contacto con otra cultura por primera vez, la ve de manera idealizada y como superior a su cultura de origen. Sin embargo, Bernard tuvo la oportunidad única de poner a prueba sus percepciones juveniles de las diferencias entre la cultura mexicana y la cultura alemana cuando volvió a vivir y trabajar en Alemania durante un año, veinte años después de llegar a México. Bennett (2017) plantea la hipótesis de que la tendencia de idealizar a la otra cultura al principio se da porque el individuo tiene un entendimiento complejo de las fortalezas y debilidades de su propia cultura, mientras que sólo tiene una comprensión superficial de la otra cultura. En este caso, Bernard pudo regresar a Alemania con una vista más matizada de la vida en México.

Cuando cuenta su experiencia de volver a su país natal, lo primero que menciona es que se sintió “raro” y “medio extranjero”, ya que tuvo que volverse a adaptar al estilo de vida allá. Lo que él describe es un ejemplo de un choque cultural inverso, lo cual es normal para personas que hayan pasado un tiempo prolongado fuera de su país. Eso es un indicador de que Bernard había asumido los comportamientos y valores de la segunda cultura a tal grado que se le hicieron extraños los modos de vivir de la primera cultura. Aunque afirma que disfrutó su tiempo allá e hizo varios amigos, resalta que su experiencia reconfirmó su opinión sobre los alemanes:

La gente es *sumamente* [énfasis agregado] inflexible. ¿No? Tienen un plan y cuando por algo ese plan no se cumple, se empiezan a paniquear. Y se ponen nerviosos y ponen hasta groseros, o se ponen mal. Mal, mal, mal. No son capaces de improvisar y tomarse la vida un poco más relajada. Ay y eso, pos, eso sigue y sigue igual como yo lo conocí en mi juventud. [La gente] Sigue en ese plan, obviamente tengo que generalizar, otra vez, hay excepciones, hay gente que es diferente, pero mucha, mucha gente sigue en eso. Mucha.

En este caso, la inmersión de Bernard en otro contexto cultural no sirvió para cambiar su punto de vista, sino para fortalecerlo. Él sigue viendo el estilo de vida alemán como rígido y planeado, mientras ve el estilo de vida mexicano como flexible e improvisado. Encuentra que él encaja mejor en la sociedad mexicana que en la alemana. Cuando le pregunto más acerca de la mentalidad alemana, me contesta con un dicho de su país: “el alemán no puede brincar su sombra.” Lo que quiere decir que está fuera de las posibilidades del alemán comportarse de otra manera. Sin embargo, Bernard sí lo logró.

En sus historias de vida, ambos Keith y Bernard hablan de haber tenido una experiencia intercultural exigente, significativa y profunda. Una experiencia intercultural exigente significa que la persona tiene que hacer cambios y ajustes importantes en su vida. Una experiencia

intercultural significativa se refiere a algo que tenga un significado personal para el individuo. Por otro lado, una experiencia intercultural profunda requiere responder a exigencias adaptivas en el nivel de la cultura implícita (Shaules, 2007). Como estableció Shaules (2007) en su teoría de la cultura profunda, el reto más grande son las experiencias que combinen los tres aspectos: exigente, significativa y profunda (p.143). Los dos entrevistados afirman que, debido a sus vivencias en México, cambiaron sus relaciones con sus familias y se cambió su propia conceptualización de lo que significa “la familia”.

Keith expone que en Estados Unidos es mal visto que los hijos vivan en la casa de sus papás después de los 18 años, sin embargo, él llega a abrazar la costumbre local de dejar que los hijos vivan en casa hasta más grandes. Como señala Shaules (2007) hay ciertos valores que existen en una relación de oposición diametral (p.250). En este caso, el valor de la independencia que sostiene un grupo cultural se contrasta con el valor del colectivismo y la familia en otro grupo cultural. Él cuenta que salió de la casa de sus papás a los 18 años como es costumbre allá y nunca volvió a vivir con ellos. Sin embargo, dice que sus propios hijos siguieron viviendo con él hasta los veintitantos años. Él reconoce que, en los Estados Unidos, si tu hijo sigue viviendo en casa hasta esa edad, “se interpreta como algo de fracaso, pues. No, como algo normal o algo que se celebre.” Entonces, cuando él dice que no sólo aceptaba que sus hijos vivieran en casa, sino que le gustaba tenerlos ahí, representa un gran cambio en su mentalidad. Fue una experiencia intercultural exigente porque tuvo que hacer un ajuste en la manera en cómo iba a vivir su vida. Fue una experiencia intercultural significativa porque incidió en la relación que cultivaba con sus hijos. Además, fue una experiencia intercultural profunda porque, gracias a ella, él resignificó lo que era ser buen padre (enseñarles a los hijos a ser “independientes” versus proveer un hogar de apoyo y seguridad para ellos).

Aunque Bernard no tiene hijos, él también ofrece un ejemplo de cómo el estar en contacto con la cultura mexicana transformó su entendimiento de lo que es la familia:

Hay un valor que me viene a la mente inmediatamente, y esto sí es un valor fundamental. En... Alemania, en mis tiempos, posiblemente en los tiempos de ahora todavía... la familia no jugaba ningún papel importante. La familia no, no era nada. [...] esto cambió totalmente desde que vivo en México, recobraba otro valor a la familia, me he acercado no sólo a la familia política, o sea, la familia de mi esposa, por ejemplo, sino también me he acercado mucho más a la familia mía en Alemania. Desde que vivo en México, tengo mucha más cercanía con mi familia en Alemania que antes. Sí, o sea, sí he aprendido mucho el valor de la familia aquí en México. Mucho. [...] la empecé a estimar, eh, empecé

a estimar, veía la familia muy distinta, como en Alemania, o de joven en Alemania la familia era como más, algo que estorbaba, algo que controlaba, y que quería opinar... quería opinar sobre la propia vida y, por lo tanto, estorbaba. Simplemente. Como alguien que nada más se quería entrometer... Y en México, conozco la familia como, como un... bueno, pues como algo que te da protección, que te da cobijo... que es como un ente solidario... gente con la que puedes contar, uh, gente que te va a apoyar cuando hay necesidad.”

Luego continúa explicando que, gracias a su nueva comprensión del significado de la familia, pudo lograr entablar una relación más estrecha con sus hermanos y hasta se reconcilió con su padre (con quien había mantenido una relación distante y tensa durante años). Lo experimentado por Bernard fue una experiencia intercultural exigente porque le requirió hacer cambios en su comportamiento hacía su familia. Fue también una experiencia intercultural significativa porque llegó a apreciar su familia bajo una nueva luz. Fue una experiencia intercultural profunda en tanto le obligó a repensar sus suposiciones profundamente arraigadas acerca del papel de la familia en la vida de uno.

En los casos de Keith y Bernard podemos ver cómo cambió para ellos el significado que otorgaban a la familia, a partir de su inmersión en otro contexto cultural. Ellos reconocen que antes de venir a México, valoraban más la independencia y la autonomía, valores que pueden estar asociados con culturas más individualistas. Entonces, la familia tenía menos importancia para ellos. Después de interactuar y convivir con la gente en México, afirman que empezaron a ver la familia más como una fuente de solidaridad, apoyo y seguridad. De este modo, la familia se volvió una parte más central de sus vidas, como es común en culturas más colectivistas.

Debemos señalar que para los propósitos de este análisis no considero ninguna postura (ni la individualista ni la colectivista) como “mejor”. Lo importante es cómo la interacción con otra cultura ha causado cambios en las perspectivas de Keith y Bernard, o para expresarlo más precisamente, cómo ellos atribuyen estos cambios a sus experiencias con otra cultura. Además, no debemos sacar conclusiones precipitadas con base en la información expuesta aquí. Cuando Bernard dice que la familia no es nada en Alemania, está expresando un punto de vista sobre el papel de la familia en la sociedad Alemania muy subjetivo. Puede haber otros alemanes que tengan relaciones muy buenas con sus familias, por ejemplo. El punto es que, Bernard construye esta diferencia entre la cultura alemana y la cultura mexicana y la usa para explicar el cambio en sus creencias y sus comportamientos.

Otros maestros también mencionaron la importancia de la familia en su proceso de conocer la cultura local. Si bien sus experiencias no fueron tan fuertes como las descritas por Keith y Bernard, sí señalan que la familia fue clave para entender otra cultura. Natalia atribuye la facilidad de su adaptación en parte a conocer a la familia de su esposo: “Obviamente, conocer a mi marido e integrarme en su familia, que siempre ha sido muy acogedora y cálida, y que me acogió inmediatamente en la familia.”⁵⁷ Por su parte, Damien comenta que cuando recién llegó a México se hospedó con una familia local y recuerda la experiencia de manera positiva:

Fue bonito, al principio, porque había una mujer que tenía tres hijos y uno tenía 17 años... uno tenía 15... y el otro tenía 9, así que fue bonito, ya sabes, tener como una familia, algo así... Así que, aprendí mucho, ya sabes, sobre la cultura mexicana y la cultura familiar.⁵⁸

Ahora que él se ha convertido en padre, Damien tiene una perspectiva ambigua sobre las diferencias entre criar un niño dentro de la cultura francesa versus la mexicana. Hay cosas que le gustan y que no le gustan de ambas formas de criar:

[...] los niños en Francia son como, no sé, es todo es más disciplinado y, ya sabes los niños aquí son como "dioses vivientes" casi [risa]. Sabes que son todo, ¿verdad? Están muy protegidos, son muy alabados todo el tiempo y "ay pobrecito, pobrecito". Y los padres franceses son mucho más, ya sabes, como, duros... Como, "¡Levántate!" y "¡Deja de llorar!" y ¿Sabes? [...] Y la gente aquí, tienes un niño llorando y ya sabes, los padres lo abrazan y este tipo de cosas. Lo cual es bueno, quiero decir, creo que, sí, pero es como ambos. No creo que uno sea mejor que el otro... simplemente es diferente. [...] en Francia los niños se vuelven demasiado independientes, demasiado pronto. Y pierden el vínculo con sus padres.⁵⁹

En lo personal, él dice que no ha cambiado su manera de criar a su hija. Más bien, dice que él aporta la “manera francesa” de criar, mientras que su pareja aporta “la manera mexicana”. Al respecto, afirma que “es enriquecedor también para mi hija tener dos formas diferentes de educarse.” Este ejemplo demuestra que mientras que es posible tener una experiencia

⁵⁷ Traducción propia. Texto original: “Obviously, meeting my husband and being integrated into his family and they have always been so welcoming and warm and and just immediately took me into the family.”

⁵⁸ Traducción propia. Texto original: “It was nice, at the beginning, because there was this woman she had three sons and one was 17...one was 15...and the other one was 9, so it was nice, you know, to have like, a family, kind of? So, and I learned a lot, you know, about Mexican culture and family culture.”

⁵⁹ Traducción propia. Texto original: “kids in France are like, I don't know are like, I don't know, it's, everything is more disciplined and um, y'know like kids here are like "living Gods" almost [risa] You know they're everything, right? They're very protected, they're very praised all the time and "oh pobrecito, pobrecito.” And French parents are much more, y'know, like, rough...Like, "Stand up!" and "Stop crying!" and Y'know? [...] And people here, you have a kid crying and y'know, the parents hug them and this kind of stuff. Which is good, I mean, I think, yeah, but, but it's kind of both. I don't think one is better than the other...it's just different. Like in France, it's too much y'know? Like kids become too independent, too soon. And they kind of lose this bond with their parents.”

intercultural profunda que cambia completamente la perspectiva de uno, también puede haber encuentros interculturales que resulten en la ambigüedad o la coexistencia de diferentes perspectivas, sin que haya un cambio correspondiente en las prácticas de uno.

No obstante, me parece digno de mención el hecho que las dos experiencias interculturales más exigentes, significativas y profundas que salieron de las narrativas están relacionadas con el concepto de la familia. En el campo de la antropología la idea de “volverse nativo” es usado comúnmente para describir el proceso de asimilar a otro universo sociocultural. Sin tener en cuenta las raíces coloniales despectivas de la expresión “volverse nativo”, y en su lugar, centrándonos en el uso del término como un método de trabajo de campo experiencial en el que el investigador busca ver el universo social de la misma manera que la gente que estudia, contemplamos las diferencias entre una visión indígena y una visión cosmopolita del mundo. Según Robin Wall Kimmerer (2013) “Convertirse en indígena de un lugar significa vivir como si el futuro de tus hijos importara”⁶⁰ (p.9). Cuando dijo eso, Wall Kimmerer estaba hablando de un tipo de gestión ambiental, pero creo que su observación es igualmente válida para el ámbito sociocultural. Quien llega a identificarse con un lugar específico, está comprometido con este lugar de otra manera. Sus acciones están pensadas no sólo para hoy, sino para mañana también. Si, como observa Urry (2005, p.25), todos los lugares se vuelven iguales o intercambiables en el discurso cosmopolita, parece que se pierde el compromiso con un lugar determinado.

Sin embargo, el hecho que alguien se suscriba a una visión cosmopolita del mundo no significa que haya dejado todos sus marcadores identitarios atrás y mucho menos que haya perdido su conexión con un lugar particular. La realidad es más compleja y contradictoria, como hemos observado en las narrativas de los maestros extranjeros de lenguas al centro de este trabajo. El hecho que las distinciones entre los lugares se hayan vuelto borrosas dentro del discurso cosmopolita no es accidental, sino resultado de las estructuras de poder que conforman nuestro mundo actual. Si las evidencias señalan que los maestros extranjeros de lenguas están viendo sus encuentros con la alteridad (en varios grados) a través de la lente del cosmopolitismo, es necesario analizar de qué está hecha esta lente.

⁶⁰ Traducción propia. Texto original: “becoming indigenous to a place means living as if your children’s future mattered”

Capítulo 5. Conclusiones generales: En búsqueda de la interculturalidad profunda

En el capítulo cuatro presenté los resultados principales del análisis teórico de los datos producidos luego de realizar entrevistas episódicas con seis maestros de lenguas extranjeras quienes actualmente residen en Guadalajara, México. Se encontró que, en general, dan un giro positivo a sus interpretaciones de la diferencia cultural, porque la ven desde un marco cosmopolita. Por otro lado, a veces interpretan la diferencia cultural desde marcos etnocentristas y, esta práctica puede llevar a interpretaciones erróneas e impresiones negativas del Otro. Sólo en unos pocos casos, algunos maestros lograron dar sentido a los valores sostenidos por los miembros de otra configuración cultural.

El objetivo del capítulo cinco es escudriñar las implicaciones más extensas de la adhesión a una visión cosmopolita del mundo y contrastarla con una visión del mundo inspirada en la interculturalidad crítica. A lo largo de este análisis, pretenderé iluminar los aspectos socioculturales que influyen en las interpretaciones de los colaboradores en torno a la diferencia cultural. También, exploraré los valores aprendidos por los maestros a partir de su inmersión en otra cultura y, examinaré el papel que juega la reflexividad activa en el proceso de desarrollar posturas orientadas hacia lograr el intercambio intercultural en un nivel más profundo.

Sentidos del cosmopolitismo y la interculturalidad

Como afirma Raúl Fuentes (2002), el objetivo de los investigadores de la comunicación es “producir sentido sobre la producción social de sentido” (p.28). Así que, tratamos de entender y explicar el sentido del cosmopolitismo que los maestros dan a sus interacciones con otras configuraciones culturales. Como ya fue señalado en el marco teórico, la perspectiva sociocultural de la comunicación entiende que la producción social de sentido es el resultado de configuraciones sociales específicas y de relaciones de poder que se dan en un momento dado de la historia. Entonces ¿cuáles son estas configuraciones y relaciones que actúan sobre la manera en que los maestros extranjeros están produciendo sentido de sus encuentros con la alteridad? ¿Y bajo cuáles circunstancias históricas están viviendo los maestros? En las narrativas de este grupo de maestros quienes viven y trabajan en un país extranjero, se nota que ellos abrazan la idea de ser ciudadanos globales, al mismo tiempo que buscan distinguirse por resaltar las cualidades que les hacen ser “francés”, “argentino”, etc. Ulrich Beck (2003) describe algo

parecido en un ensayo sobre el nuevo paisaje identitario en la era posnacional cuando habla de su encuentro con un hombre de negocios danés quien se proclama “ciudadano del mundo” al mismo tiempo que busca defender su país contra la inmigración. Entender esta nueva identidad aparentemente contradictoria, “cosmopolita y al mismo tiempo provinciana” (Beck, 2003, para. 3), requiere una aproximación a las fuerzas que dan forma a esta configuración identitaria. Los factores contextuales que rodean esta cuestión están conformados por estructuras de poder en las esferas de la política, la economía y la producción de conocimiento.

Antes de poder hablar del ciudadano global, primero hay que entender cómo el concepto de la ciudadanía fue construido dentro del proyecto de la modernidad. Desde el pensamiento de Stuart Hall, la modernidad tiene sus raíces en los procesos coloniales y la emergencia del discurso de “Occidente y el resto” (Jiménez Molina, 2014). Castro-Gómez (2000, p.88) coincide con Hall que la modernidad opera según una lógica binaria y representa un sistema-mundo que ejerce el poder por crear y disciplinar la diferencia. Parte del proyecto de la modernidad fue crear sujetos productivos, quienes eran definidos como “buenos ciudadanos”. La creación del buen ciudadano implicó la invención del Otro, quien servía como un punto de contraste (Castro-Gómez, 2000, p.89). Entonces, en Latinoamérica, por ejemplo, una descripción del ciudadano ideal era: “varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual” (Castro-Gómez, 2000, p.90). A cualquiera que no encajara en esa categoría no se le otorgaron los mismos derechos. Entonces, la ciudadanía generaba la inclusión al mismo tiempo que producía la exclusión. La inhabilidad del Estado nacional de mantener el control sobre la vida social y material de las personas es lo que marca el “fin de la modernidad” y el comienzo de la globalización para Castro-Gómez (2000, p.94). (Dejo entre comillas el “fin de la modernidad”, ya que para Castro-Gómez es debatible si actualmente nos encontramos en la etapa de la posmodernidad o no.)

No obstante, la pérdida de prominencia del Estado no significa que las formas de ciudadanía nacionales se hayan desaparecidas, sino se han puesto en diálogo con los procesos de globalización (Beck, 2003). El Estado nacional ha buscado salvaguardar su poder de definir quién es y no es ciudadano. Lo hace de dos modos: primero, por intentar obstaculizar la inmigración y, cuando falla eso, por controlar los procesos de ciudadanía. Ahora los refugiados, los migrantes, los residentes temporales y los ciudadanos no deseados están sujetos a prácticas de irregularización por los estados con el objetivo de desposeerlos de sus derechos

(Nyers, 2017, p.286). Por otro lado, existen políticas de multiculturalismo que han buscado la “ciudadanización”—cómo incorporar los recién llegados a un estado-nación en las estructuras de ciudadanía preexistentes (Meer, Modood y Zapata-Barrero, 2016, p.3). Algunas de estas políticas pueden parecer bienintencionadas, pero siguen reproduciendo dinámicas de inclusión/exclusión. Como señala Foucault (2001, p.230), el racismo es un mecanismo fundamental del poder del Estado moderno. Fomentar el miedo del otro y del prospecto de la homogeneización global sirve los propósitos del Estado para mantener el control y desviar la atención de sus propios ejercicios hegemónicos del poder (Appadurai, 2001, p.46).

Si el “buen ciudadano” en la era de la modernidad era el sujeto productivo, el “buen ciudadano” en la era de la globalización es el sujeto consumidor (Castro-Gómez, 2000, p.94). La evolución de lo que significa ser humano depende de la arena en donde la persona puede ejercer sus valores. “En los siglos XVIII y XIX, ser humano era ser cultural (como en la filosofía poskantiana) o, en una tradición diferente, político -y en la era de posguerra ser humano era ser comunicativo-; en cambio, en la coyuntura contemporánea, ser humano es ser económico” (Grossberg, 2012, p.218). Lo que plantea la pregunta: ¿si ser humano es ser económico, entonces existe una confluencia de los derechos humanos con los derechos económicos? Si es así, los derechos humanos resultan ser una mera ilusión, ya que, como señala Appadurai (2001), el consumidor ha sido engañado al pensar que es un actor, cuando la verdadera agencia se halla en el productor (p.55). Grossberg (2012) resalta que ahora vivimos en economías sensoriales (p.260). Parte del proyecto de la modernidad fue estandarizar el tiempo y el espacio; los medios han continuado el proyecto por reconfigurar cómo sentimos y vivimos en el tiempo y espacio (Grossberg, 2012, p.262). Por su naturaleza repetitiva, el consumo termina produciendo el tiempo y marcando el ritmo de nuestras vidas (Appadurai, 2001, p.84). Entonces, si es cierto que las políticas del Estado nacional influyen en el nuevo paisaje identitario, también es formado por los procesos del capitalismo tardío.

En el siglo dieciocho Emmanuel Kant propuso que la difusión del comercio mundial resultaría en la paz mundial y, al principio del siglo veintiuno, de modo parecido, Thomas Friedman predijo que las cadenas de suministro global prevendrían las guerras entre países (Kent y Tomsky, 2017, pp.5-6). Desde esta perspectiva, el capitalismo parece ser el prerrequisito para el cosmopolitismo. En la práctica, es cierto que la propagación del capitalismo ha producido cierta forma de cosmopolitismo que valora la diversidad y la interconexión entre distintos

lugares. Sin embargo, Eagleton (2017) argumenta desde un punto de vista marxista que la diversidad en sí no es necesariamente buena, y da como ejemplo el capitalismo que “no desprecia a nadie, siempre que tenga con qué comprarla” (p.45). Los discursos sobre la igualdad entre diferentes culturas sólo sirven para enmascarar la creciente desigualdad material entre ellas.

Según León (2015), en el capitalismo tardío la imagen tiene un lugar central, porque nos rodea y nos configura. También consumimos por ver y, pagamos con nuestra atención (Van Djick, 2013, p.173). Como observa Appadurai (2001), ahora nuestras vidas están ligadas a las imágenes que nos presentan en los medios, imágenes ficticias y reales de lo que nuestra vida podría ser, provenientes de diferentes rincones del mundo (p.78). Este imaginario compartido nos da ciertas representaciones para poder imaginar nuestra relación con “el otro”. Beck (2003) afirma que “cuando civiles y niños sufren y mueren en Israel, Palestina, Irak o África, y este sufrimiento se presenta en imágenes conmovedoras en los medios de comunicación, surge una compasión cosmopolita” (para. 6). Esto sugiere que logramos tener una consciencia global en cuanto que sentimos una empatía cosmopolita por las pruebas y tribulaciones de otros en todo el mundo. Las tecnologías de la imagen operan como cómplices junto a otras prácticas discursivas institucionalizadas en la producción de esta subjetividad cosmopolita.

Amit (2012) afirma que la propagación de las tecnologías de la comunicación puede producir conocimiento en común, así como expectativas mutuas que orientan nuestras acciones, pero sin generar vínculos sociales fuertes (p.7). Él describe la ambigüedad de un sentimiento de “pertenecerse” desde su propia experiencia de vivir en un barrio de Montreal. Reconoce que se siente que pertenece a este barrio porque le es familiar y tiene muchas memorias de ahí, al mismo tiempo expresa que no se siente que tiene un compromiso con la gente del barrio, más allá de las pequeñas amabilidades compartidas con algunos vecinos de al lado (Amit, 2012, p.11). De modo parecido, cuando entrevisté a Damien me contó que se siente “en casa” en un lugar, cuando llega a familiarizarse con la ciudad, cuando puede moverse con facilidad, cuando tiene confianza que no va a perderse. Este sentimiento de pertenecerse no necesariamente va a la mano de la generación de vínculos sociales fuertes ni de un sentido de compromiso hacia el Otro.

De hecho, el “Otro diverso” juega un papel particular en el discurso cosmopolita. Cuando Hannerz (1990, p.250) dice que “no puede haber cosmopolitas sin lugareños,” suena como un argumento en defensa de la diversidad y la heterogeneidad. No obstante, vista bajo la

luz del cosmopolitismo como un capital cultural (Igarashi y Saito, 2014), esta declaración adquiere un nuevo significado: para que haya conocedores de la diversidad, tienen que existir los que están siendo conocidos. Es decir, los que no participan de los beneficios del cosmopolitismo, sino que proporcionan los elementos fundamentales que lo sostienen. Encontramos un buen ejemplo de la práctica cosmopolita de aprovechar los conocimientos de “los otros” en la vida y trabajo de la antropóloga popular Margaret Mead:

Para Mead, las culturas de otras personas eran un supermercado del cual los americanos podían, y debían, escoger. Cuando escribió *Coming of Age in Samoa*, el punto del cosmopolitismo para Mead era asegurar que los individuos pudieran hacer elecciones informadas y racionales.⁶¹ (Molloy, 2008, p.141)

Como observa Tim Ingold (2011), desde la perspectiva occidental los lugares han sido construidos como contenedores para las personas, y las mentes de las personas como contenedores para el conocimiento (p.155). El valor del lugareño se encuentra en el conocimiento tradicional que se supone posee. En su análisis de la obra de Stuart Hall, Jiménez Molina (2014) dice que “podemos concluir que lejos de ser una “formación” del pasado y de simple interés histórico, el discurso de “Occidente y el Resto” ha conservado protagonismo y en buena forma determina las bases fundamentales de nuestro mundo actual” (pp.42-43). Podemos identificar el legado del discurso de “Occidente y el Resto” en el discurso actual sobre “los cosmopolitas y los lugareños.” Los cosmopolitas representan un grupo elite educado en las formas de pensar occidentales quien se distingue del “resto diverso.” El cosmopolitismo como un capital cultural promueve una visión equitativa del mundo al mismo tiempo que profundiza las brechas entre los herederos y los adoptadores de los modelos coloniales y los que viven con las repercusiones de haber sido colonizados. El cosmopolita es un consumidor y conocedor de la otredad.

Para entender la transformación del cosmopolitismo en un bien preciado, es preciso tener en cuenta que el cosmopolitismo está enredado con la globalización y ha sido utilizado para promover y excusar la explotación de la expansión capitalista (Kent y Tomsy, 2017, p.3). Kent y Tomsy (2017, p.7) nos llama la atención sobre el hecho que un interés renovado en la

⁶¹ Traducción propia. Texto original: “For Mead, other peoples’ cultures were a supermarket from which Americans could, and should, pick and choose. When she wrote *Coming of Age in Samoa*, the point of cosmopolitanism for Mead was to ensure that individuals could make informed, rational choices.”

investigación sobre el cosmopolitismo en los círculos académicos y políticos en los años ochenta coincidió con la expansión del neoliberalismo. Como señala Rossana Reguillo (2007):

puede aventurarse como hipótesis interpretativa que el enorme poder de la narrativa neoliberal estriba en su capacidad desreguladora de los saberes sociales, al difuminar los lugares de la experiencia y favorecer, según la circunstancia, la mayor o menor visibilidad de ciertos valores, prácticas, hablas y proyectos. (p.108)

Los saberes sociales legitimados son los que convengan al neoliberalismo en su búsqueda por asegurar el flujo libre del capital por el mundo.

La disposición cosmopolita como un capital cultural sirve para avanzar los intereses propios y tener éxito en un sistema-mundo sometido a los intereses del capital y estructurado por una historia de prácticas colonialistas. El cosmopolitismo se ha convertido en un capital cultural gracias a su proceso de institucionalización por los sistemas educativos y ellos han producido una creencia compartida por estudiantes, padres, administradores universitarios y empleadores, que el cosmopolitismo es un prerrequisito para obtener mejores oportunidades en la economía global (Igarashi y Saito, 2014, pp.225-226). Nyers (2017) usa el término “cosmopolitismo negativo” para describir cómo este concepto “se ha convertido en el horizonte político significativo de cómo se representa la subjetividad” (p.283).

El poder en el tiempo de la posmodernidad es sostenido por la producción de bienes simbólicos y la producción de la diferencia (Castro-Gómez, 2000, p.94). Vemos estas dos facetas del poder en el caso del cosmopolitismo, ya que los sistemas educativos generan el cosmopolitismo como un marcador simbólico que produce una mirada inclusive al mundo a la vez que distingue al que mira como único y especial (Igarashi y Saito, 2014, p.223). Como subraya Zizek (1998) en su crítica del multiculturalismo, el cosmopolitismo reafirma la propia superioridad a la vez que presume reconocer la igualdad de todos.

Entonces, desde lo expuesto en este documento, podemos concluir que el cosmopolitismo es una forma de interculturalidad que no cumple del todo la promesa de la interculturalidad en su forma ideal. Según Rehaag (2006), la interculturalidad “se trata de experimentar a lo extraño como algo que no amenaza, sino como un elemento que enriquece la vida” (p.4). Sin duda, encontramos en las narrativas de los maestros de lenguas entrevistados para este trabajo una apreciación hacia lo extraño y diferente. Desde la perspectiva cosmopolita, ellos ven el encuentro con el otro como una experiencia enriquecedora. Sin embargo, ellos no

siempre buscan una comprensión más profunda del otro. Desde mi opinión, estar abierto a la diferencia es sólo el primer paso en lograr la interculturalidad en un grado más completo. Como sostiene Mantovani (2000),

Al cruzar los límites entre los diferentes mundos nos enfrentamos a un dilema moral: ¿nuestro objetivo es la conquista o la exploración, la dominación o el encuentro con otras personas sobre la base de la igualdad de derechos?⁶² (p.62)

Rizo (2013, p.31) concuerda con Mantovani cuando observa que el contacto entre culturas se da de tres formas principales: 1) la relación de dominación y sumisión, 2) la relación de dialogo y, 3) la relación de no cambio (ninguna de las culturas está afectada). En el caso del cosmopolitismo, podemos decir que existe una relación de no cambio en los mejores de casos y una perpetuación de estructuras históricas de dominación en los peores de casos.

Cuando los maestros hablan de aprender la tolerancia o desarrollar la “piel más gruesa” con respeto a sus interacciones con personas de otras culturas, es posible inferir que hay una relación de no cambio, donde se produce una capa protectora que minimiza las roces entre las dos culturas. Entonces, en esta forma la interculturalidad sirve como el lubricante que mantiene en funcionamiento las ruedas de los grandes sistemas globales.

En la literatura producida tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano, se percibe una creciente tensión entre una comprensión de la interculturalidad como estrategia programática, político-educativa, para pulir, suavizar o mitigar las relaciones entre grupos, por una parte; y una visión de la interculturalidad como estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad. (Dietz, 2017, p.194)

Lo que propone Dietz es que, según los usos dados al concepto, la interculturalidad puede, o bien funcionar para mantener las estructuras sociales de desigualdad o puede ser una manera de cuestionar y modificar estas mismas estructuras. Walsh (2012, p.91) llama a la primera forma de interculturalidad “la funcional”, porque “busca promover el diálogo, la convivencia, y la tolerancia” dentro de los sistemas establecidos, sin cuestionar los orígenes de dichos sistemas. La interculturalidad crítica, a diferencia de la anterior, se enfoca en visibilizar el hecho que “la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado” (Walsh, 2012, p.91). Dietz y Walsh coinciden al reconocer en la interculturalidad

⁶² Traducción propia. Texto original: “In encounters with other cultures we both reveal and construct ourselves. When crossing the boundaries between different worlds we are confronted by a moral dilemma: is our aim conquest or exploration, domination or meeting with other people on the basis of equals rights?”

la posibilidad de destruir y rehacer las estructuras que perpetúan la desigualdad social. El primer paso para reconfigurar tales estructuras es sensibilizarnos ante aquellas formaciones que han sido construidas por diferentes poderes en los dominios de la historia, la política, la economía y la sociedad.

El concepto de la sensibilidad intercultural, desarrollado por Bennett (2017) y descrito en el capítulo tres, se refiere a la habilidad del individuo para complejizar y ajustar su percepción del otro. Como notamos en algunos de los extractos de las entrevistas analizadas en el capítulo previo, a veces parece que lo que ha facilitado su vida en otro país es su habilidad de *desensibilizarse* ante las diferencias que experimentan. Para Escobar (2014), el problema radica en vernos como separados del otro, en vez de en una relación constante con el otro:

¿Qué nos permite realizar esta operación descontextualizante y que, en buena medida, nos absuelve de una responsabilidad profunda con el mundo? Aquí encontramos los cuatro pilares del Mundo Moderno: la creencia en el individuo, la economía, lo real y la ciencia. (p.113)

Como observé en mi análisis de las decisiones que tomaron los entrevistados de no adoptar ciertas prácticas de las culturas a las que no pertenecían de origen, las prácticas que consideraron más personalizadas fueron las más difíciles de soltar para ellos. Su creencia en su unicidad individual fue lo que les impidió analizar críticamente sus propias acciones y reflexionar sobre el significado de las prácticas para el otro. El problema con esta desconexión es que nos quita el sentido de compromiso hacia el otro. Es decir, si no somos capaces de vernos como entidades en relación constante con otros, no podemos desarrollar una consciencia de las repercusiones de nuestras acciones y, tampoco sentiremos que existimos en una relación recíproca con el otro. Como subraya Escobar arriba, la modernidad ha fortalecido una visión del mundo que eleva el individuo a un lugar privilegiado, lo cual también sirve para sostener una economía capitalista que depende de consumidores individuos. Además, aquella visión promueve una manera de interactuar con el mundo empapada en la tradición positivista, la cual en su búsqueda de la objetividad borra los contextos donde se produce el conocimiento.

Quizá el problema con el concepto de la sensibilidad intercultural sea que se detiene con el individuo. Propongo que, junto al desarrollo de la empatía para el otro, se debe desarrollar una conciencia de las estructuras ajenas que influyen en la relación entre dos personas provenientes de grupos distintos. Como Geertz (1983) observa, somos propensos a juzgar otros modos de vivir a través de la lente de “la historia social de la imaginación moral” (p.8). Lo que

quiere decir que nuestra percepción de nosotros y de los otros está influida por nuestras interacciones directas igual que las descripciones de los otros que nos llegan desde los “expertos”—antropólogos, críticos, historiadores, etc.

[...] vivimos inmersos en el meta-comentario [...] nuestra conciencia está formada tanto por cómo las cosas supuestamente se ven para los demás, en algún otro lugar en la línea de vida del mundo, como por cómo se ven aquí, donde estamos, ahora para nosotros.⁶³ (Geertz, 1983, p.8)

Desde que Geertz escribió estas palabras, los medios masivos de la comunicación y los procesos de globalización sólo han alimentado este meta-comentario sobre los otros (véase Appadurai, 2001, p.78). Entonces, nuestro entendimiento del otro es propio y ajeno a la vez.

Volvemos al argumento de Escobar (2014, p.113), quien afirma que la “creencia en el individuo” completamente desconectado de los demás, es una ilusión dañina propagada por la modernización, el capitalismo, el neoliberalismo, y la globalización con el interés de limitarnos a ser meros “consumidores”. Si aceptamos la premisa de Escobar que somos seres relacionales, entonces, no podemos pensar nuestro conocimiento del otro fuera de esta relación. Grimson (2000) también establece que la identidad no debe pensarse en términos esenciales, sino en términos relacionales, ya que la identidad se forma a partir de “contextos históricos específicos y en el marco de relaciones sociales localizadas” (p.29). Además, Mantovani (2000) declara que “la comunicación entre los diferentes mundos culturales se inscribe y se apoya en las relaciones sociales preexistentes, en contra de nuestra visión de la comunicación como un proceso puramente individual”⁶⁴ (p.62). Encontramos apoyo para la declaración de Mantovani en las narrativas de los maestros cuando analizamos la manera en que ellos hacen sentido del paisaje cultural en el cual están inmersos. Por ejemplo, el caso de Keith y su interpretación de los lotes baldíos está claramente influido por las relaciones sociales históricas en los Estados Unidos.

Pensar de modo relacional cambia nuestra perspectiva relativa al conocimiento de algo que existe separado de nosotros a algo que existe precisamente por las conexiones entre nosotros. El antropólogo Tim Ingold (2011) nos da luz sobre este punto en el siguiente extracto:

⁶³ Traducción propia. Texto original: “[...] we live immersed in meta-commentary [...] our consciousness is shaped at least as much by how things supposedly look to others, somewhere else in the lifeline of the world, as by how they look here, where we are, now to us.”

⁶⁴ Traducción propia. Texto original: “Communication among different cultural worlds is inscribed in and supported by pre-existing social relationships, contrary to our view of communication as a purely individual process.”

[...] así como los lugares se interpretan como contenedores para las personas, así estas personas - o más bien sus mentes - llegan a ser vistas como contenedores para los elementos de la tradición que les son transmitidos por sus antepasados, y que a su vez pasarán a sus descendientes. Por eso se supone que los conocimientos tradicionales son a menudo locales. Es un conocimiento en la cabeza de la gente local, y por lo tanto localizado. Convencionalmente, este conocimiento ha pasado a llamarse "cultura" (p. 155).⁶⁵

Ingold (2011, p.226) se encuentra más al lado de Grimson (2000) porque él propone que las personas se pueden definir por cómo sus movimientos se entretajan con los movimientos de otros, lo cual representa una visión dinámica de la identidad. Así que, no es posible aprehender la cultura como un conocimiento estático o fijo. De hecho, "la cultura no es algo que se pueda aprender: es la base de cualquier posible aprendizaje futuro"⁶⁶ (Mantovani, 2000, p.29).

Entender la cultura de esa manera va en contra de los patrones históricos de la civilización occidental, la cual tiende a equiparar la diferencia con la desigualdad y mide la diferencia en términos de poder o falta del mismo (Maldonado, 2018, p.273). Ignorar esta realidad es problemático cuando se supone que las relaciones interculturales idealmente se basan en el respeto, se dan desde posiciones de igualdad, y resultan mutuamente enriquecedoras (Schmelkes, 2009 citado en Pascual, 2010, p.38). ¿Cómo producir espacios de igualdad cuando existimos dentro de un sistema-mundo que opera bajo un supuesto binario, donde la dominación es la manera de interactuar por defecto? (véase Maldonado, 2018, p.271) Un análisis crítico señalaría que en muchos casos la cultura (concebida desde el punto de vista occidental) ha trabajado al servicio del colonialismo y ha servido para justificar las desigualdades producidas por el capitalismo (Grimson, 2000, p.23).

Para desglosar la distinción entre la realidad de las relaciones interculturales y el ideal de la interculturalidad, sirve traer a la discusión la definición de Dietz (2017). Este autor (2017) explica que la interculturalidad como concepto tiene dos lados; uno descriptivo y otro prescriptivo (p.193). Él aclara que, a diferencia de la multiculturalidad que se enfoca en la constitución de los diferentes grupos, la interculturalidad en su modo descriptivo refiere a cómo

⁶⁵ Traducción propia. Texto original: "[...] as places are construed as containers for people, so these people – or rather their minds – come to be seen as containers for the elements of tradition that are passed on to them from their ancestors, and they in turn will pass on to their descendants. That is why traditional knowledge is so often assumed to be local. It is knowledge in the heads of local – and hence localised – people. Conventionally, this knowledge has gone by the name of culture"

⁶⁶ Traducción propia. Texto original: "culture is not something which can be learned: it is the basis for any possible future learning."

se dan las relaciones intergrupales dentro de una sociedad. Entonces, en la actualidad las relaciones interculturales están marcadas por estructuras de poder heredadas desde el colonialismo y el capitalismo. Por otro lado, la interculturalidad en su forma prescriptivo (también llamado “interculturalismo”) busca cambiar las relaciones intergrupales por transformar las percepciones discriminatorias históricamente construidas (Dietz, 2017, p.193). De esta última definición surgen los objetivos de la educación intercultural: “reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas” (Rehaag, 2006, p.6). No obstante, el interculturalismo sigue luchando contra un sistema-mundo atrapado en una visión occidental de la interculturalidad. Un claro ejemplo es la educación intercultural en México. Como afirma Castillo Guzmán (2018):

[...] el aparato escuela en sus variadas formas, incluso la de universidades interculturales, reproduce de modo permanente estereotipos y desigualdades, valiéndose del currículum como orden legitimador de dicha ideología. En ese sentido, el currículum sigue siendo un dispositivo funcional al diseño capitalista sobre el cual se fundaron los estados nacionales en América. En el mismo sentido, su rol ideologizante se sostiene en una “tradicción selectiva” del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante. (p.12)

Así que, aun cuando se quiere salir de la lógica binaria con sus raíces occidentales/colonialistas/capitalistas, muchas veces se termina reproduciendo y legitimando esta misma lógica; se termina produciendo “una inclusión que excluye, una equidad selectiva, la tolerancia de una diferencia insoportable, la aceptación efímera de los otros” (Maldonado, 2018, p.267). Por esta razón, hay que interrogar a profundidad qué significa que uno de los aprendizajes más importantes de los maestros fue la tolerancia.

Como argumentan Hjern et al. (2020, p. 899), conceptualizar la tolerancia como un fenómeno vinculado con el prejuicio es un grave error. Desde este punto de vista, volverse más tolerante significa disgustar de algo o alguien, pero soportarlo de todas formas. En términos políticos, “soportar” significa permitir el comportamiento considerado ofensivo. Entonces, “la existencia de la tolerancia depende de la existencia del prejuicio” y esta conceptualización no admite la posibilidad de que alguien quien no tiene prejuicios también puede aprender la tolerancia (Hjern et al., 2020, p. 899). De manera parecida, Wilson (2014) señala que la tolerancia a menudo se pinta como una estrategia para lidiar con una situación desagradable, la cual requiere que el sujeto controla su reacción negativa ante la diferencia y se limita a no

interferir (p.855). De esta forma, nunca se trabaja la reacción inicial negativa, simplemente se pone una distancia entre el sujeto y el objeto de su desagrado (Wilson, 2014, p.856). Vemos en las narrativas recolectadas en este trabajo que muchos maestros utilizan la tolerancia de esta manera, como un mecanismo de afrontamiento cuando entran en contacto con algo fuera de su zona de confort cultural.

Sin embargo, no todo es blanco y negro. Los maestros también muestran reacciones positivas hacia lo nuevo y desconocido y, en algunos casos, relatan historias personales de transformación a partir de su contacto con la diferencia. Entonces alcanzamos a percibir otra expresión de la tolerancia. Hjern et al. (2020) afirman que hay tres expresiones de la tolerancia: la aceptación de la diversidad, el respeto por la diversidad, y la apreciación por la diversidad (p.914). Así que, en algunos casos los maestros “soportan” la diferencia, pero en otros pueden llegar a respetar y hasta desarrollar una apreciación genuina por la diferencia.

Wilson (2014, p.852) reconoce que las críticas de la tolerancia no son infundadas, por la misma razón mencionada por Hjern et al. (2020) que en muchos casos la tolerancia está construida desde un lugar de prejuicio. No obstante, Wilson (2014) pregunta si, en vez de ser un fin en sí mismo, la tolerancia puede ser un paso hacia formas alternativas de relacionarse (p.865). Ella acepta la crítica de que la tolerancia puede ser una “condena suspendida” pero se pregunta si esta suspensión no crea un espacio para la reflexión, la cual es necesario para moverse hacia la comprensión y el respeto (Wilson, 2014, p.865).

Relaciones recíprocas y aprendizajes interculturales

¿Cuáles pueden ser estas formas alternativas de relacionarse? Para responder a esta pregunta, tenemos que reconocer otra vez que vivimos insertos en ciertos sistemas que tiñen nuestra vista. Como ya mencioné, el antropólogo Tim Ingold (2011) ha argumentado en contra de la lógica colonial que busca separar la producción de conocimiento de nuestras relaciones con otros. El sistema actual global de la economía capitalista borra las relaciones entre las personas y, nos reduce a consumidores individuales. Para entender mejor este punto, tomamos el ejemplo de otra forma de economía: la economía de regalos que rige muchas sociedades indígenas. En este tipo de economía, el regalo crea relaciones entre las personas y viene cargado de responsabilidades (Wall Kimmerer 2013, p.28). En algunas de las narrativas de los maestros de lenguas entrevistados, observamos que ven el conocimiento que han recibido a partir de sus viajes en términos transaccionales y no como un regalo. Ellos han pagado por una experiencia

con trabajo, dinero, tiempo, y “sufrimiento” (soportar lo insoportable desde la perspectiva de su matriz cultural). Ellos no perciben una conexión entre ellos mismos y los otros y, tampoco tienen un sentido de obligación hacia el otro. Este análisis nos lleva a una propuesta para lograr la interculturalidad: develar estas relaciones y traer a la luz las obligaciones que forman parte de este intercambio que termina produciendo conocimientos valiosos.

Existe un patrón en las historias de vida de los maestros entrevistados que parece apoyar el supuesto que existe un vínculo entre la reciprocidad y el desarrollo de perspectivas más etnorelativistas sobre el mundo. Como se mencionó antes, Bernard, Keith y Natalia fueron los tres maestros evaluados a tener perspectivas más abiertas (según la escala GENE), comparados con sus compañeros, y también fueron los que se mostraron más integrados a la segunda cultura. En sus respectivas historias de vida, comparten un evento clave en común: todos trabajaron con niños en situaciones difíciles en algún momento de sus vidas.

Bernard hizo servicio civil en una institución que él describió como para niños “problemáticos” quienes vinieron de familias disfuncionales y que habían caído en la delincuencia. Él resalta que fue una experiencia que marcó su vida: “Era una experiencia para mí muy, muy valiosa. Muy, muy importante porque era una situación muy difícil.” En nuestra entrevista, describió como logró cambiar el camino de un joven violento por compartirle su interés por la filosofía y la no-violencia. Afirma que esa experiencia fortaleció su compromiso con temas sociales, tales como la no-violencia y la democracia de base.

Keith también trabajó como voluntario en una escuela para niños de familias disfuncionales y, de hecho, esta experiencia representó su primer contacto con México:

Busqué una oportunidad para trabajar como de voluntario en algún proyecto [...] Entonces fue en la Ciudad de Los Niños donde me aceptaron, entonces me vine a Guadalajara. Según yo, para pasar un año, aprendiendo bien español, conociendo, aventura, prestando servicio, un poco de todo eso. Y, y, pues, me encantó, me encantó el trabajo, me encanto la obra, este, me encantó el clima, la comida, pues todas las cosas casi. Fue una experiencia muy muy positiva.

No sólo fue una experiencia positiva, sino le cambió la dirección de su vida. Después de ese año inicial, regresó a Estados Unidos, pero pronto le nacieron las ganas de regresar a Guadalajara. Volvió y, pasó los siguientes veintitrés años de su vida trabajando en la Ciudad de Los Niños. Fue ahí donde hizo amistades de por vida y hasta donde conoció a su ahora esposa.

Natalia dijo que su primer trabajo después de terminar la universidad en Estados Unidos fue trabajar con niños en situaciones de riesgo: “Trabajé como cuidadora de niños en un centro en el que vivían niños que habían sido apartados de sus familias, debido al abuso de drogas, la violencia de las bandas y todo eso.”⁶⁷ Desempeñó el trabajo de cuidadora de niños durante dos años, hasta que tomó la decisión de volverse maestra de inglés y se vino a Guadalajara. A diferencia de Bernard y Keith, ella no habla de esa experiencia como algo que cambió su vida.

Sin embargo, es interesante que las tres personas que parecen haber logrado adaptarse más a otra cultura tienen en común la misma experiencia de haber trabajado con niños en situación de vulnerabilidad. Por la muestra limitada que abarca este estudio, no se puede hablar de una correlación definitiva ni tampoco extrapolar con base en los resultados aquí expuestos. Además, no es claro si el hecho que ellos ya tenían una inclinación a ayudar a otros significó que también ya tendían a ser más abiertos, o, si el hecho de trabajar con los niños hizo que fueran más abiertos después. No obstante, explorar el vínculo entre una preocupación por los menos afortunados y, en particular, por los jóvenes, y tener una apertura hacia otras culturas puede representar un nuevo campo de investigación para futuros trabajos.

Cuando analizamos cómo interactúan los maestros con otras culturas, también podemos pensar en cómo tratan diferentes subculturas aún dentro de sus países de origen. Trabajar con niños con antecedentes difíciles representa un reto por la diferencia generacional y también por la diferencia en el entorno en lo cual han sido criados. Es concebible pensar que estas experiencias pueden ayudar a desarrollar empatía para los diversos otros en sus vidas. Además, con respecto al tema de la reciprocidad, ambos Bernard y Keith tuvieron su primer contacto con Latinoamérica porque vinieron en capacidad de voluntarios a prestar un servicio (Bernard vino a Nicaragua para traer agua potable a un pueblo y Keith vino a México para trabajar con jóvenes en situación de riesgo). Entonces, podemos comparar su orientación hacia la segunda cultura con los otros maestros quienes vinieron a estudiar y/o trabajar, y entonces, tuvieron el objetivo principal de mejorarse y no necesariamente dar algo a cambio. Al parecer su compromiso con la otra cultura llevó a una integración más fuerte.

⁶⁷ Traducción propia. Texto original: “I worked as a childcare worker at a center that would have children lived there that were taken away from their families, because of, uh drug abuse, gang violence, and all of that.”

No obstante, no debemos ver la adaptación total como la meta final y, de hecho, no todos necesariamente desean integrarse completamente. Como hemos visto, el cosmopolitismo como una práctica sirve para mantener cierta distancia cómoda entre culturas. Cada persona puede querer acercarse al “Otro” a un grado distinto. Tomamos el ejemplo de Fiona, quien compara regresar a su país con quitarse “capas” en un sentido metafórico:

Digamos que no he estado en casa durante mucho tiempo, y luego llego a Alemania, y me reconforta mucho. Incluso cuando llegas al control de pasaportes. Es como, "Buenos días". No puedo describir esta sensación. Creo que sólo lo consigues cuando hablas tu propio idioma y estás en tu propio contexto cultural. *Es como si todas las capas se desprendieran.* [énfasis agregado]⁶⁸

Notamos en este extracto que ella sigue refiriendo a Alemania como su “casa” y que asocia su país con un sentido de seguridad. Para ella, volverse a su propio contexto cultural significa que puede dejar caer las barreras protectoras que se ha construido.

Curiosamente, su paisano Bernard también escoge hablar de su experiencia de llegar al aeropuerto en Alemania, pero él tiene una postura diferente:

Cuando llego al aeropuerto de Frankfurt, por ejemplo, que parece una tumba porque no escuchas ningún ruido...Hay un silencio. No hay gente. Casi no, si vas a la banda del equipaje o algo, pasas por los pasillos y no ves a nadie. O sea ¡no ves a nadie! Y ya de repente, llegas al aeropuerto de D.F. y un montón de gente y gritos. Me gusta, se me hace agradable, de repente, ver toda esa gente. Bullicio. Me gusta.

Él contrasta el ambiente silencioso del aeropuerto de Frankfurt con el ruido en el aeropuerto de la Ciudad de México y resalta que prefiere el alboroto de México. Como ya hablamos, el sonido puede ser percibido como algo invasivo y, el hecho que él acepta el sonido y no lo rechaza, se puede interpretar como un nivel profundo de integración en la segunda cultura.

Para resumir, algunos maestros experimentaron cambios profundos en su manera de ver el mundo a partir de vivir en otra cultura, como se ejemplifica por las historias de vida de Bernard y Keith. Otros experimentaron cambios más sutiles, pero también significativos. Tomamos los ejemplos de Linda y Fiona, quienes afirman seguir identificándose más con sus culturas de origen y, por lo tanto, parecen estar un poco más “cerradas” ante la segunda cultura. Aún en las

⁶⁸ Énfasis la mía. Traducción propia. Texto original: “Let's say I haven't been home for a long time, and then I arrive in Germany, and just gives me so much comfort. Even when you get the passport control. It's like, "Good morning." I can't describe this feeling. I think you only get this when you're speaking your own language and you're in your own cultural context. It's like all the layers come off.”

historias de vida de ellas, podemos percibir cambios importantes en sus valores. Por ejemplo, a pesar de sostener que no ha estado dispuesta a adoptar ciertos modales ni ciertas formas de decir consideradas “educadas” en la cultura mexicana, Linda sí acepta que se ha hecho más amable en su manera de hablar.

El tema de que la gente es excesivamente amable...Pero es un arma de doble filo, porque me gustaba, me gusta y no me gusta. Se me hace demasiado muchas veces, muy protocolar y otras veces, digo bueno, está bien. Lo que sí acepto y lo veo en mí, es que yo me he hecho un poco más amable. "Buen día," más educada. En Argentina es más directo todo, pa-pa-pa-pa-pa y la gente no se enoja, anda bien, no más es más directa. Y aquí es, por ejemplo, uno estornuda, "Salud." ¿No? A fuerza, "Buen día, buenas tardes." Cosas que antes quizás yo no lo hacía [...] Entonces, valores positivos, sí, a ser un poco más amable. Hasta cierto punto con el lenguaje y yo en la vida, en lo personal, he evolucionado, quizá estar más tranquila, escuchar un poco más, no ser tan reactiva, escuchar de la manera más calmada y luego opinar. Y antes era más reactiva.

Linda reconoce que uno de los valores que ha adquirido a partir de su inmersión en la cultura mexicana es la amabilidad. Este valor ha cambiado sus prácticas diarias, por ejemplo, de saludar siempre o decir “salud” cuando alguien estornuda. Aunque parecen detalles insignificantes, ella conecta estos pequeños cambios a cambios más grandes en su forma de ser cuando afirma que se ha hecho más tranquila y menos reactiva.⁶⁹

Asimismo, Fiona habla de un cambio sutil en sus valores. Como ya analizamos, Fiona sigue interpretando el tiempo desde su propio marco cultural y eso le lleva a veces a malentender las acciones de sus colegas y alumnos. Sin embargo, ella reconoce que se ha hecho menos estricta con el tiempo: “Intento no ser tan rígido con las cosas. Sé que siempre hay que dar a la gente la tolerancia del tiempo, así que no me importa esperar.”⁷⁰ Keith también nota que ahora es un poco menos puntual y dice que ha aprendido “cómo interpretar los tiempos. Para las reuniones sociales, por ejemplo, si te dicen a las 8:00, pues, tú sabes que realmente no es a las 8:00 cuando llega uno.” Natalia hace eco de esta afirmación: “Siento que he sido un poco más floja en cuanto a la hora. Es como, "Quedemos a las 5:00". Y como a las 5:20 estoy allí. ¿Sabes? Porque ellos

⁶⁹ Sin embargo, es un tema complicado, en otra parte de la entrevista también dice Linda que no le gusta “maquillar” las cosas y prefiere hablar de manera más directa con sus alumnos. Parece que ella lucha un poco entre las dos maneras de comunicar, a veces reconociendo el valor de ser más indirecta y en otras ocasiones defendiendo lo que ella describe como la manera argentina de hablar sin rodeos.

⁷⁰ Traducción propia. Texto original: “I try to not be so rigid with things. I know that you always have to give people the tolerance of time, so I don't mind waiting.”

también van a llegar tarde, y así no te sientes tan estricto con algo así.”⁷¹ Entonces, vemos que hay una tendencia general a aceptar las prácticas relacionadas con el trato del tiempo en la segunda cultura. Lo interesante, y lo que quiero resaltar, es el descubrimiento que hace Fiona en cuanto al valor del tiempo. Ella dice que, “*A fin de cuentas, aunque las personas no sean siempre puntuales, puedes confiar en ellas la mayor parte del tiempo* [énfasis agregado].”⁷² ¿Cuál es la implicación de esta afirmación? La implicación es que antes de vivir en otro contexto cultural, pensaba que la puntualidad y la confiabilidad eran sinónimos y, de hecho, pueden haberlo sido en su propio contexto cultural. Así que, ella se dio cuenta que la puntualidad no necesariamente está correlacionada con la confiabilidad. Esto representa un buen ejemplo de cómo estar expuesto a nuevas matrices culturales pueden llevar a que alguien cuestione interpretaciones del mundo que antes había tomado por sentado.

En general, los maestros señalan que aprendieron a estar más relajados, más flexibles y a soltar un poco las expectativas. Varios maestros afirman que sus aprendizajes a partir de viajar y vivir inmersos en otras culturas han impactado su manera de ver la enseñanza. En particular, mientras que antes se centraban en el "éxito académico" en su sentido más estricto, ahora muchos reflejan que su enfoque de la enseñanza ha adquirido un tono más humanista. Linda dice lo siguiente:

It has changed shape from more academic to more humanistic⁷³ y el hecho de que ya había vivido en otros lados sí ayuda mucho el trato con las personas, más que en la enseñanza. Cuando enseñas, tratas con gente, entonces más que encima del inglés o el portugués, vivir en otros países y conocer otras culturas, me ayuda a acercarme más a los alumnos.

Asimismo, cuando le pregunté a Bernard si creía que sus experiencias de vida le habían influido en su forma de enseñar, me contestó de la siguiente manera:

Ah no, por supuesto. Claro que sí. Nuestra forma de ser, la forma de relacionarnos, hasta con nuestros estudiantes. Interactuar con ellos. O sea, yo, por ejemplo, cuando se da una situación depende, tiene que surgir natural, o sea no, no me voy a imponer, pero si surge una situación natural, yo trato de transmitir mis valores, o sea, por ejemplo, la tolerancia. Precisamente no tratar la gente, o sea tener los menos posibles perjuicios,

⁷¹ Traducción propia. Texto original: “I feel like I've kind of been a little more slack as to the time. You're like, "Hey, let's meet at 5." And like 5:20 I'm there. You know? Because they're also going to be late, and so you don't feel as strict about something like that.”

⁷² Énfasis la mía. Traducción propia. Texto original: “At the end of the day even if people may not be always punctual but you can rely on them most of the time.”

⁷³ Texto original. Traducción: “Ha cambiado de forma, de más académica a más humanista”

no ver las culturas con estereotipos demasiado, también se lo transmito obviamente a todos los muchachos que van de intercambio a Alemania. Yo sí hablo con ellos y digo, trata de estar con los ojos y con todos los sentimientos con todo abierto. Ojos, oídos, tu mente, las papilas gustativas. Que estén todos abiertos, bien abiertos. Experimentar lo más que puedas, tratar de entender lo más que puedas, sin partir siempre de tu propia experiencia como mexicano. Es importante, sino pues ¿cómo vas a aprender de otra cultura? ¿Si no estás abierto?

Y agrega: “Yo creo que mi trato con mis estudiantes es también más relax, tiene que ver con lo que aprendí en México, o sea, un poco más relajado.” Fiona también concuerda con Bernard: “Así que definitivamente estoy más relajada con las cosas.”⁷⁴ Como ya habíamos mencionado, la flexibilidad se puede considerar parte de la caja de herramientas de la cosmopolita. También, ya presentamos el argumento que el cosmopolitismo en sí no logra las conexiones profundas que promete la interculturalidad. Sin embargo, el ejemplo de cómo aprender a relajarse y ser más flexibles les ayudó a entablar una relación con sus alumnos demuestra como las herramientas del cosmopolitismo pueden servir como pasos en el camino hacia la interculturalidad. La clave para nosotros los educadores, es no detenernos con las prácticas cosmopolitas, sino seguir buscando las prácticas recíprocas que construyan lazos aún más profundos.

Respuesta a la pregunta de investigación

Para recapitular, esta investigación buscó entender a profundidad cómo aquellos maestros extranjeros de lenguas que sostienen perspectivas más abiertas hacia otras culturas perciben la diferencia. Esta inquietud surgió de mis propias experiencias de vivir en otro país y trabajar como maestra de lenguas extranjeras, por un lado, y de consideraciones más amplias relacionadas con la globalización y la convivencia de personas de diversas formaciones culturales que definen nuestra realidad hoy en día, por otro lado. La cuestión de cómo podemos romper con los marcos que definen nuestra propia realidad cultural y poder apreciar otras perspectivas me parece un asunto clave para un maestro de lenguas extranjeras, quien se dedica a enseñar a sus alumnos cómo comunicarse con personas que probablemente no comparten los mismos significados para las cosas como ellos.

Regresamos a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que los maestros de lenguas extranjeras, identificados analíticamente como etnorelativistas, dan a sus interacciones con otras culturas? Mi hipótesis de trabajo fue que los maestros atribuían significados positivos

⁷⁴ Traducción propia. Texto original: “So I'm definitely more relaxed about things.”

a sus experiencias de interactuar con otras culturas. Los datos apoyaron la hipótesis inicial y el análisis teórico llevó al desarrollo de un entendimiento más puntual de qué manera exactamente los maestros estaban produciendo sentido de la diferencia. Concluí que el concepto del cosmopolitismo es el que mejor define la postura de los maestros ante la diferencia cultural. Desde la perspectiva cosmopolita, entrar en contacto con otras culturas es una manera de “auto-mejorarse” y, por eso, ven la oportunidad de conocer otras culturas como algo positivo y deseable.

En general, podemos decir que tener una mentalidad más “cosmopolita” ha facilitado el proceso de adaptación a otra cultura y ha amortiguado el “choque cultural” de los colaboradores. Sin embargo, la cosmovisión cosmopolita está asociada con una adaptación más superficial a la otra cultura y puede ocultar posturas más etnocentristas en su fondo. En algunos casos los maestros siguen interpretando ciertos acontecimientos en la segunda cultura desde los marcos de su cultura de origen y parecen no estar conscientes de sentidos alternativos que podrían sostener los integrantes de la segunda cultura. Por ejemplo, estas posturas más etnocentristas aparecen en las narrativas de los entrevistados en cómo están interpretando el significado del espacio y el tiempo. En estos casos, ellos están otorgando significado al espacio y al tiempo según los marcos de referencia de sus propias culturas de origen. Otro obstáculo que no permite que la persona vea la perspectiva del otro, es cuánto se identifica personalmente con un valor socioculturalmente construido. Cuando ellos imaginan una actitud o un hábito como una preferencia personal, difícilmente logran ver su lado opuesto como “válido”. Un hilo que se abrió y merece más exploración es el hecho de pertenecer a una cultura individualista/colectivista como un factor importante que media cómo la persona produce sentido de sus encuentros con la alteridad. De las seis dimensiones culturales de Hofstede, la dimensión individualista/colectivista parece ser la explicación más recurrente para la mayoría de los malentendidos interculturales expresados por los maestros en sus narrativas.

Hay varias implicaciones del hallazgo que los maestros están otorgando significado a sus experiencias de la otredad desde una postura cosmopolita. Primero, el hecho que ellos ven el contacto con la diversidad como una forma de “fortalecerse” por hacerse más tolerante, indica que están pensando la interculturalidad desde una postura occidental, enfocado en el individuo. También, vemos la reproducción de una cierta mentalidad colonialista como es demostrado por

el discurso que reproducen los maestros acerca de “enriquecerse de” y “dominar” situaciones dentro de otros contextos culturales.

En este sentido, el cosmopolitismo también representa un capital cultural, lo cual, a pesar de sus connotaciones inclusivas, resulta ser un bien exclusivo. El discurso institucional del cosmopolitismo como un bien cultural es reproducido inconscientemente por los maestros y muestran una aceptación implícita de la idea que valorar la diversidad es suficiente en sí mismo. Este hallazgo puede servir para cambiar cómo las instituciones académicas piensan y promuevan sus programas de internacionalización. También sirve para hacernos pensar en cómo las oportunidades que ofrece el cosmopolitismo pueden distribuirse de manera más equitativa dentro del sistema educativo. ¿Si realmente es un “bien global”, cómo podemos asegurar el acceso a todos a ello?

Reflexiones sobre metodología y teoría

Es importante señalar que yo reconozco mi propia complicidad y conformidad con los sistemas que sostienen estas perspectivas cosmopolitas. La reflexividad fue un ejercicio constante durante el proceso de realizar el análisis teórico de los datos. Desde un punto de vista práctico y metodológico, el hecho que yo también soy maestra extranjera de lenguas y también he vivido experiencias parecidas a las de mis colaboradores significó que pude establecer una buena conexión con ellos. Pretendí establecer un dialogo con ellos, más que realizar una entrevista en su sentido más estricto. Pienso que lo logré, porque los maestros compartieron sus experiencias y reflexiones conmigo de una manera abierta y honesta. Sin embargo, a la hora de realizar el análisis tuve que ver sus historias de vida desde un punto de vista crítico, lo cual me obligó a cuestionar ciertas suposiciones que, de otro modo, habría dado por sentadas. Un ejemplo sería cuando Damien me contó sobre su reacción a la gente quien tira basura en la calle y no le pedí que se profundizara en el asunto, porque yo me sentí identificada con él. Yo di por hecho que esa era una reacción “normal” y “justificada” ante un comportamiento de este tipo. Después, tuve que cuestionar la actitud que él expresó en su narrativa más al fondo. Empleé preguntas tales como: ¿Por qué tiene una reacción tan fuerte en esta situación? ¿Cuáles son los factores posibles que han influido en su visión del mundo? ¿Cuáles serían otras reacciones posibles ante esta situación? Aplicar la reflexividad de esta manera me permitió identificar mis propios sesgos y descubrir nuevas interpretaciones de los acontecimientos que no había considerado antes.

En cuanto al instrumento principal utilizado para definir la muestra para este estudio de caso, la escala GENE, se encontró un patrón en los resultados que podría ser de interés para futura investigación. En un estudio realizado por McCroskey (citado en Neuliep, 2002, p.205), se encontró que los hombres tenían un puntaje de etnocentrismo promedio de 35.5 y, las mujeres tenían un puntaje promedio más bajo de 30.6. Para los seis hombres que contestaron la escala GENE para mi estudio, el puntaje de etnocentrismo promedio era de 26.7. Por otro lado, el puntaje de etnocentrismo para las ocho mujeres que también respondieron era de 20.4. Aunque el objetivo de este estudio no era encontrar una correlación entre el género y las actitudes etnocéntricas, futuros estudios podrían explorar la relación entre estas dos variables.

La metodología de realizar historias de vida resultó eficaz, ya que, a través de múltiples entrevistas salieron a la luz ejemplos de la coexistencia de perspectivas etnocentristas con perspectivas etnorelativistas en las narrativas de los colaboradores. Poder ahondar en las experiencias y reflexiones de cada colaborador me permitió identificar las ambigüedades y contradicciones que probaron importantes para entender los sentidos que ellos dan a sus encuentros con la otredad en sus vidas. Mientras que el número pequeño de maestros entrevistados limita la generalización de los resultados, este enfoque en sus historias de vida proporciona una nueva visión de los procesos de desarrollo de la sensibilidad intercultural al nivel individual. Además, aplicar la perspectiva sociocultural de la comunicación al análisis de las entrevistas me permitió ir más allá del individuo y encontrar las estructuras ajenas que estructuran el pensamiento y, por ende, el comportamiento, individual.

El hecho que los maestros entrevistados conservan algunas perspectivas más etnocentristas parece contradecir el modelo teórico del péndulo que proponen Acheson y Schneider-Bean (2019). Acheson y Schneider-Bean postulan que, durante su inmersión en otro contexto cultural, el enfoque de la persona balancea de un lado a otro, desde un enfoque en la diferencia a un enfoque en la similitud, hasta encontrar un punto de equilibrio (“la etapa de la adaptación”). No encontramos tal patrón en las historias de vida de los maestros entrevistados. Más bien, vemos un proceso de adaptación rápido al inicio, facilitado por la mentalidad cosmopolita de los maestros, junto con un proceso de conservación de ciertos valores pertenecientes a su contexto cultural de origen.

Las conclusiones extraídas del análisis de este trabajo sugieren la necesidad de repensar algunos conceptos que han sido fundamentales para nuestro entendimiento de la

interculturalidad. Los modelos teóricos del etnocentrismo/etnorelativismo y la sensibilidad intercultural se enfocan en cómo se organiza un individuo ante el encuentro con otra cultura. Otra vez, aplicando la perspectiva sociocultural de la comunicación, nos damos cuenta de que estos modelos fueron desarrollados en una cultura individualista y occidental. Entonces, desde un principio estos modelos no contemplan la reciprocidad ni la búsqueda intencionada de un diálogo sobre los diferentes sentidos que tienen las dos culturas.

Lawrence Grossberg (2012) ha argumentado que “los discursos de la globalización suelen establecer una lógica estructural particular, una lógica binaria ineludible de lo global versus lo local, que se aplica a todas las dimensiones posibles” (p. 80). Retomo su argumento para cuestionar si los modelos de la sensibilidad intercultural no han caído en esta misma lógica binaria. Parece como si sólo hubiera dos posiciones posibles: etnocentrismo o etnorelativismo. Lo que esta investigación demuestra es que la realidad es más compleja y que las posturas etnocéntricas pueden coexistir con las posiciones etnorelativistas, mismas que se pueden expresar en distintos grados en diferentes afirmaciones de la misma persona.

Reflexiones finales sobre el cosmopolitismo, la tolerancia y la interculturalidad: Implicaciones para el ámbito educativo

A través de lo analizado, es posible reconocer que el cosmopolitismo existe como un discurso global que por un lado promueve la interculturalidad a nivel superficial, mientras que, por otro, conserva ciertas actitudes más cerradas de fondo. Esto permite una coexistencia de la diversidad por conveniencia, sin exigir una interrogación rigurosa de las estructuras que sostienen la desigualdad. Entonces, la postura cosmopolita puede esconder etnocentrismos al asociarse con una aparente interculturalidad superficial; esto corresponde a lo que Walsh (2012, p.91) denomina la interculturalidad funcional, y que busca cultivar la tolerancia y la convivencia de la diversidad, pero no necesariamente contempla una ruptura con las suposiciones de la cultura dominante.

Como Shaules (2007) afirma, el aprendizaje intercultural viene de hacerse consciente de la brecha entre la visión que tiene uno de la situación y la visión del otro (p.23). Lo que los resultados de esta investigación indican es que el aprendizaje intercultural no se da en automático simplemente por acumular experiencias con otras culturas. Tener más experiencias con diversas culturas puede hacer que alguien sea más tolerante, pero no produce un entendimiento profundo de la diferencia. Como mostramos en los casos de Keith y Bernard, comprender el significado

de la familia en otro contexto cultural llegó después de un largo camino de autorreflexión. Lo que esto puede significar dentro de los procesos de educación intercultural, es que es necesario enseñar la autorreflexividad de manera explícita para promover una comprensión más profunda de la diferencia cultural. Parte de esta autorreflexividad se debe enfocar en cultivar una consciencia de sí mismo como un ser culturalmente situado y en este sentido, los supuestos culturales propios deben hacerse visibles. Hacerse consciente de los supuestos culturales del otro puede generar apreciación de la diversidad cultural, no obstante, sin poner dichos supuestos en diálogo con los propios no se puede producir una empatía genuina.

En cuanto a la práctica profesional de los docentes, la reflexión que hace Fiona, la maestra de Alemania, sobre sus comunicaciones con sus colegas y sus alumnos es importante. Entender las diferentes actitudes que tienen diferentes culturas acerca de lo privado/lo público y lo individual/lo colectivo puede prevenir malentendidos y mejorar la relación entre maestro y alumno. En el caso de los maestros que vienen de países más individualistas a países más colectivistas, sería útil reflexionar si no estamos intentando imponerles a los estudiantes nuestros valores (por ejemplo: el valor del trabajo independiente).

En contraste, en las situaciones donde los maestros hablaron de cambios en sus perspectivas en un nivel más profundo, vemos que tuvieron que reevaluar sus suposiciones iniciales e integrar nuevos valores en sus cosmovisiones personales. Sin embargo, como ya señaló Shaules (2007), los individuos pueden dar respuestas ambiguas ante retos adaptivos, por lo que encontramos que a veces los maestros tomaron posturas intermedias. Lo anterior quiere decir que se abrieron a nuevas perspectivas, pero no rompieron completamente con sus perspectivas originales.

Las narrativas de los maestros indican que todos han desarrollado actitudes de tolerancia hacia la diferencia; como ya vimos, la tolerancia tiene dos lados. Por un lado, puede crear un espacio entre dos perspectivas culturales, lo cual evite el conflicto, pero también borra la posibilidad del aprendizaje que el conflicto constructivo trae consigo. Por otro lado, el espacio que crea la tolerancia puede ser un peldaño hacia maneras más profundas de relacionarse. Como sugiere Wilson (2014), si este espacio se aprovecha como un lugar de reflexión, entonces se puede llevar al entendimiento intercultural (p.865). La clave para ir más allá de la interculturalidad superficial de la tolerancia (que también forma parte de las prácticas cosmopolitas) es buscar comprender la perspectiva del otro de manera intencional.

El cosmopolita busca sentirse bien en comunidades extrañas y la tolerancia le facilita el proceso de integración a estos grupos. Sin embargo, no viene con el objetivo de identificar diferencias en los sentidos entre su cultura y la otra, ni tampoco en ponerlos en diálogo. Esta investigación muestra que un largo proceso de autorreflexión junto a una voluntad de construir sentido de sus encuentros con la otredad, les permitieron a algunos maestros cambiar sus puntos de vista originales. A partir de estas conclusiones, es posible afirmar que los maestros extranjeros de lenguas que aspiraran a mejorar su práctica podrían considerar hacer la búsqueda activa de identificar las diferencias de sentido entre las distintas matrices culturales, tanto propias como ajenas, como una parte integral de sus prácticas educativas, ya sea tanto como una práctica reflexiva individual que como una práctica realizada junto con sus alumnos.

Como establecí al principio de este documento, todos crecemos con presupuestos compartidos con otras personas dentro de nuestra configuración cultural sobre cómo funciona el mundo. Este marco común para hacer sentido del mundo está conformado por estructuras sociohistóricas particulares a nuestro tiempo y lugar, y, mientras que nos pueda servir dentro de nuestro propio contexto cultural, al entrarnos en contacto con alguien con una formación distinta, puede llevar a malentendidos. Enseñar un idioma también es enseñar una visión particular del mundo. Por eso, para evitar perpetuar estructuras sociohistóricas de desigualdad, la enseñanza de otros idiomas debe hacerse desde un lugar de consciencia intercultural, donde se hace un esfuerzo por entender el sentido de las cosas para el otro.

Los conceptos del etnocentrismo y del etnorelativismo han sido propuestos para describir dos actitudes distintas para relacionarse con la diferencia cultural. Por un lado, el etnocentrismo está asociado con una visión más cerrada del mundo, arraigada en la propia formación cultural, y que produce sentidos negativos de los encuentros con la diferencia cultural. Por otro lado, el etnorelativismo representa una disposición a abrirse a la diferencia cultural y a atribuir significados positivos a experiencias con la diferencia cultural. Por esta razón, se buscó trabajar con maestros etnorelativistas durante la presente investigación. Como Shaules (2007) y Bennett (2012) afirmaron, desarrollar la sensibilidad intercultural resulta de un proceso de crear nuevas categorías de sentidos para las cosas y complejizar nuestra percepción de las cosas que antes dábamos por sentadas. La idea de entrevistar a maestros con orientaciones más etnorelativistas hacia el mundo fue comprender cómo resignificaron sus experiencias con otras culturas bajo una luz más positiva. Se suponía que los profesores más etnocéntricos tenderían a

interpretar sus encuentros con otras culturas basándose en el marco cultural con el que crecieron. Por lo tanto, su inhabilidad para dar sentido a los comportamientos desconocidos se prestaría a interpretaciones más negativas.

El aporte que hace el presente trabajo al campo de la investigación sobre la comunicación intercultural es mostrar que es posible desarrollar sentimientos positivos hacia la diferencia cultural sin necesariamente lograr una comprensión compleja y profunda de los sentidos distintos que tienen las cosas dentro de otras configuraciones culturales. De hecho, como expuse en este documento, la perspectiva cosmopolita a menudo construye significados positivos de la diferencia cultural desde una postura etnocéntrica. Además, como señaló Shaules (2007), es posible tener una interacción intercultural sin darse cuenta, debido a nuestra tendencia a confundir el comportamiento culturalmente informado con la idiosincrasia personal (p.23). Lo que se encontró en esta investigación es que, no sólo confundimos los significados detrás del comportamiento de los otros, sino el sentido de nuestro propio comportamiento también. En varios casos, los profesores entrevistados interpretaron que los comportamientos basados en la cultura (los de ellos y los de otros) estaban motivados por cuestiones de preferencia personal, educación o modales.

Curiosamente, cuando los maestros pensaron que habían identificado la diferencia cultural, lo que realmente lograron identificar en muchos casos fue la desigualdad social y material. Como dijo Ingrid Piller (2017): “A veces, la cultura es nada más una explicación conveniente y floja” (p.195). De hecho, algunos maestros hablaron de la cultura o el “choque cultural” cuando hubo un conflicto o, como pasó con la anécdota de Fiona, cuando había recursos contestados en juego. El problema con este uso del concepto de la cultura es que pone un freno a los análisis y reflexiones más profundos. En vez de buscar otras explicaciones para un comportamiento, la cultura se vuelve la única explicación y se pierde la oportunidad de desarrollar un grado más complejo de entendimiento.

Por eso, resulta tan clave la aplicación de teorías críticas como la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2012) y Dietz (2017) y la perspectiva sociocultural de la comunicación propuesta por Fuentes (2018) a la cuestión del aprendizaje intercultural. Porque el aprendizaje intercultural no toma lugar en un vacío, sino bajo circunstancias históricas específicas, dentro de configuraciones sociales determinadas y dentro de un sistema-mundo al servicio de los poderes dominantes. Aplicando esta lente teórica, podemos utilizar el concepto de cultura como una

herramienta para una reflexión y comprensión más profundas, en lugar de una “explicación conveniente y floja”.

Pienso que los hallazgos de la presente investigación dejan los cimientos para futuros trabajos orientados hacia la investigación-acción participativa. Armada con el conocimiento del entrelazo complejo entre los marcos de interpretación heredados de nuestra cultura de origen, los marcos ofrecidos por el sistema-mundo en que vivimos, los marcos de la otra cultura y nuestra propia historia única, la investigadora podría diseñar un plan de acción para propiciar la reflexión activa sobre los significados culturalmente configurados dentro del aula. Así se puede lograr la comunicación intercultural como la piensa Victor Friedman (2014): “la construcción consciente del espacio social” (p.18). Con la conciencia de cómo los discursos más amplios, moldeados por las relaciones de poder sociohistóricas, actúan sobre nuestra propia forma personal de percibir el mundo, el profesor y sus alumnos pueden mover hacia la negociación abierta de los significados y la co-construcción de nuevos marcos de interpretación.

Bibliografía

- Acheson, K. y Schneider-Bean, S. (2019). Representing the intercultural development continuum as a pendulum: addressing the lived experiences of intercultural competence development and maintenance. *European J. Cross-Cultural Competence and Management*, Vol. 5, No. 1, pp.42–61.
- Aldaya, V., (2012). Diálogo y Comunidad: Acercamientos y Retos en Torno a la Comunicación Intercultural. *Intercultural Communication Studies*, 21(1), 68-77.
- Amit, V., & Rapport, N. (2012). *Community, Cosmopolitanism and the Problem of Human Commonality*. Pluto Press.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo: Trilce/FCE. Pp. 41-98.
- Aquino Moreschi, A. (2013). “La subjetividad a debate.” En *Sociológica* año 28, número 80, pp. 259-278 septiembre-diciembre. México: UAM-A.
- Arends-Tóth, J., & Van De Vijver, F. J. R. (2003). Multiculturalism and acculturation: views of Dutch and Turkish–Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 249–266. <https://doi.org.ezproxy.iteso.mx/10.1002/ejsp.143>
- Aslan, E. (2015). When the Native Is Also a Non-Native: “Retrodicting” the Complexity of Language Teacher Cognition. *Canadian Modern Language Review*, 71(3), 244–269.
- Baldwin, J. (2017). Murky Waters: Histories of intercultural communication research. En *Intercultural Communication* (Vol. 9, pp. 19-43). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.
- Baumann, G. (1999). *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. Nueva York: Routledge.
- Beck, U. (2003, 11 de noviembre). “La cuestión de la identidad.” Trad: Jesús Alborés. En *El País*. Recuperado de: <http://www.carlosmanzano.net/articulos/Beck04.htm>
- Bennett, M. J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. En Y. Y. Kim (Ed.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Hoboken, EEUU: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781118783665.ieicc0182
- Bokova, I. (2017). “Foreword.” En Mansouri, F. (ed.), *Interculturalism at the Crossroads, Comparative Perspectives on Concepts, Policies and Practices*. Paris: UNESCO Publishing.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006a). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31.
- Borg, S. (2006b). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Londres: Continuum.
- Bresciani, S. (2014). Do You See What I See? The Effect of Culture on the Reception of Visual Communication. En Poutiainen, S. (Ed.). *Theoretical Turbulence in Intercultural Communication Studies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp.81-100.

- Burke, P. (2017). *Exiles and Expatriates in the History of Knowledge, 1500–2000*. Waltham, Massachusetts: Brandeis.
- Burns, A., & Barnard, R. (2012). *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Caicedo, C. (2004). Lectura semiológica del humor. *Revista colombiana de psiquiatría*, 33(3), pp.208–215.
- Campbell, N. (2016). Ethnocentrism and intercultural willingness to communicate: A study of New Zealand management students. *Journal of Intercultural Communication*, (40). Recuperado de <http://immi.se/intercultural>
- Castro-Gómez, Santiago (2000), "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro", en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Chan, W. M., Bhatt, S. K., Nagami, M., & Walker, I. (2015). *Culture and Foreign Language Education: Insights From Research and Implications for the Practice*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Chen, F., Bapuji, H., Dyck, B., & Wang, X. (2012). I Learned More than I Taught: The Hidden Dimension of Learning in Intercultural Knowledge Transfer. *Learning Organization*, 19(2), 109–120.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G.M. (2010). The Impact of Intercultural Sensitivity on Ethnocentrism and Intercultural Communication Apprehension. *Intercultural Communication Studies XIX*: 1.
- Cho, H. Y. 1990. An examination of the relationship between teachers' beliefs in ESL education and their teaching and assessment practices in their classrooms. Universidad de Wollongong tesis de maestría sin publicar.
- Clearly Cultural (n.d. a) *Individualism*. <https://clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/individualism/>
- Clearly Cultural (n.d. b) *Power Distance Index*. <https://clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/power-distance-index/>
- Clearly Cultural (n.d. c) *Masculinity*. <https://clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/masculinity/>
- Darwish, A. F. y Huber, G. (2003). Individualism vs. Collectivism in Different Cultures: A cross-cultural study. *Intercultural Education*, 14, 47-56. 10.1080/1467598032000044647.
- Davidson, K. (2005). Alternative India: Transgressive Spaces. En Jaworski, A., & Pritchard, A. (Eds.) *Discourse, Communication and Tourism*. Clevedon: Channel View Publications, pp.28-52.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality* (Vol. 2ª ed). Clevedon: Multilingual Matters.
- De la Calle Valverde, J. (2011). El gesto analógico. Una revisión de las 'técnicas del cuerpo' de Marcel Mauss. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(7), 75–87.
- Doerr, N. M. (2009). *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. Berlin: De Gruyter Mouton.

- Dorozhkin, E. M., Leontyeva, T. V., Shchetynina, A. V., & Krivtsov, A. I. (2016). Resource and Information Maintenance of Foreign Citizens in Russia: Statement of a Problem. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 7803–7814.
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 75(3), 327–346.
- Eagleton, T. (2017). *Cultura*. (Trad. Belén Urrutia) Barcelona: Taurus.
- El iceberg cultural. (2010). Recuperado May 17, 2019, de <https://www.languageandculture.com/el-iceberg-cultural>
- Ellis, E. (2016). *The Plurilingual TESOL Teacher: The Hidden Language Lives of TESOL Teachers and Why They Matter*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Espinosa, María Fernanda, & Salman, Ton (2000). Las paradojas de la multiculturalidad. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (9),42-50. [fecha de Consulta 26 de Abril de 2020]. ISSN: 1390-1249. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=509/50900905>
- Eusafzai, H. A. K. (2015). Foreign English Language Teachers' Local Pedagogy. *English Language Teaching*, 8(5), 82–93.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata/Paideia.
- Flippen, C. (2015). Diversity and Its Discontents: A Review of Behind the White Picket Fence. *Southern Spaces*. doi:10.18737/M78W34
- Foley, J. A. (2007). English as a Global Language: My Two Satangs' Worth. *RELC Journal*, 38(1), 7–17.
- Foucault, M. (2001). “Clase del 17 de marzo de 1976” en *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 217-237.
- Friedman, V. (2014). Negotiating Reality: Intercultural Communication as Constructing Social Space. En Poutiainen, S. (Ed.). *Theoretical Turbulence in Intercultural Communication Studies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp.9-27.
- Fuentes Navarro, R. (2002). “Comunicación, cultura, sociedad: fundamentos conceptuales de la postdisciplinarietà”, en *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, núm. 1, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, pp. 12-29
- Fuentes Navarro, R. (2018). El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en el ITESO. En Graciela Bernal Loaiza (coord.) *50 años en la formación universitaria de comunicadores, 1967-2017. Génesis, desarrollo y perspectivas*. Guadalajara: ITESO, pp. 185-200.
- Gaines, E. (2006). Communication and the Semiotics of Space. *Journal of Creative Communications*, 1(2), 173-181. DOI: 10.1177/097325860600100203
- Gandana, I. (2015). Critical thinking, (inter)cultural awareness and pedagogical dilemmas: Stories of three university teachers in Indonesia. En Chan, W. et al (Eds.). *Culture and Foreign Language Education: Insights From Research and Implications for the Practice*. Boston: De Gruyter Mouton, pp.107-131.
- García Canclini, Néstor (2004). “1. La cultura extraviada en sus definiciones”, en *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 29-43.

- Giménez Montiel, Gilberto (2005). "4. La concepción simbólica de la cultura", en *Teoría y análisis de la cultura. Volumen uno*. México: Conaculta, ICOCULT, pp. 67-87.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP.
- González Di Pierro, C., Flores Fahara, M., & Focsan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*, (25), 70–86.
- Griffith, R., Wolfeld, L., Armon, B., Rios, J., Liu, O. L. (2016). Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions. *ETS Research Report Series*.
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro* (G. Ubaldini, Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 2010)
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication* (Vol. 4ª ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education As Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gutiérrez Chong, N. (2019). Reposicionar la discusión sobre la cultura y los estudios culturales. En Giménez, G., & Gutiérrez Chong, N. (Eds.) *Las culturas hoy*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, pp.93-110.
- Gutiérrez, S., Sanz, J., Espinosa, R., Gesteira, C., & García-Vera, M. P. (2016). La Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne: baremos para la población general española y desarrollo de una versión breve. *Anales de Psicología*, 32(1), 206-217.
- Hall E. T. (1959). The Anthropology Of Manners. *International Executive*, 1(3), 9–10.
- Hammadou, J., & Bernhardt, E. B. (2001). On Being and Becoming a Foreign Language Teacher. *Theory into Practice*, 26(4), 301-06.
- Hammer, M. R. (2012) 'The intercultural development inventory: a new frontier in assessment and development of intercultural competence', en Vande Berg, M., Paige, R.M. and Lou, K.H. (Eds.): *Student Learning Abroad*, pp.115–136, Stylus Publishing, Sterling, VA.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory* (Vol. 27). Pergamon Press.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections: Culture, People, Places*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hernández Sampieri, R. et al (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Londres: McGraw-Hill.
- Igarashi, H., & Saito, H. (2014). Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification. *Cultural Sociology*, 8(3), 222–239. <https://doi.org.ezproxy.iteso.mx/10.1177/1749975514523935>
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Jaúregui, E. (2008). Universalidad y variabilidad cultural de la risa y el humor. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 3(1), 46–63. DOI: 10.11156/aibr.030104.
- Jessner, U., & Kramersch, C. J. (2015). *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Jiménez Molina, C. (2014), “Pensando lo occidental: aportes de Stuart Hall a la crítica de una modernidad ensimismada”, en Restrepo, E. (coord.) *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones*. Buenos Aires: CLACSO, Pp. 23-43.
- Kakozi Kashindi, J.B. (2016). Revisión histórica del concepto de “raza” en Max Hering Torres y Peter Wade. *Anales de Antropología*. 50(2), 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.antro.2016.05.010>.
- Kent, E. y Tomsy, T. (2017). “Introduction: Negative Cosmopolitanism.” En *Negative Cosmopolitanism: Cultures and Politics of World Citizenship After Globalization*. Ed. Kent, E., & Tomsy, T. Montreal: MQUP.
- Koven, M. (2007). *Selves in Two Languages: Bilinguals’ Verbal Enactments of Identity in French and Portuguese*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Kramersch, C. J. (2002). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Londres: Continuum.
- Le Breton, D. (2017). *Sensing the world: an anthropology of the senses*. (C. Ruschensky, Traduct.). Londres: Bloomsbury Academic.
- Lemke, J. L. (2002). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. En C. J. Kramersch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. (pp. 68-87). London: Continuum.
- León, C. (2015). “Regímenes de poder y tecnologías de la imagen Foucault y los estudios visuales”. *Post(s)*, 1: 32-57.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Mansouri, F. (2017) “Introduction: the conceptual conundrum around intercultural dialogue.” En Mansouri, F. (ed.), *Interculturalism at the Crossroads, Comparative Perspectives on Concepts, Policies and Practices*. Paris, UNESCO Publishing.
- Marx, S., & Pray, L. (2011). Living and learning in Mexico: Developing empathy for English language learners through study abroad. *Race Ethnicity and Education*, 14(4), 507-535.
- Meer, N., Modood, T., & Zapata-Barrero, R. (2016). *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press.
- Molloy, M. (2008). *On Creating a Usable Culture: Margaret Mead and the Emergence of American Cosmopolitanism*. University of Hawaii Press.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). An Experience of Interculturality: Student Travellers Abroad. En G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 101-113). Clevedon: Multilingual Matters.

- Nakane, I. (2007). *Silence in Intercultural Communication: Perceptions and Performance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones inter-étnicas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Neuliep, J. W. (2002). Assessing the Reliability and Validity of the Generalized Ethnocentrism Scale. *Journal of Intercultural Communication Research*, 31(4), 201.
- Neuliep, J. W. (2012). *Intercultural Communication: A Contextual Approach* (5ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Neuliep, J. W., & McCroskey, J. C. (1997). The Development of a U.S. and Generalized Ethnocentrism Scale. *Communication Research Reports*, 14(4), 385–398.
- Neuliep, J. W., & McCroskey, J. C. (2013). Ethnocentrism Scale. *Measurement Instrument Database for the Social Sciences*. Recuperado de www.midss.ie
- Nicolás, M. T. G. (2010). Persona multicultural, comunicación intercultural. La propuesta de Amin Maalouf. *Comunicación y Sociedad (0188-252X)*, (14), 199–216.
- Niculescu, R. M., & Bazgan, M. (2017). Intercultural Competence as a Component of the Teachers' Competence Profile. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 9(3), 17–41.
- Nieto, S. (2017). Becoming Sociocultural Mediators: What All Educators Can Learn from Bilingual and ESL Teachers. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 129–141.
- Nyers, P. (2017). “Afterword: Incipient Cosmopolitanisms” en *Negative Cosmopolitanism: Cultures and Politics of World Citizenship After Globalization*. Ed. Kent, E., & Tomsky, T. Montreal: MQUP.
- Pascual Ortega, D.A. (2013). Estrategias de interculturalidad en educación superior en México (tesis de maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Recuperado el 11 de abril 2019 desde: <https://ccdoc-iteso-mx.ezproxy.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&id=6364>
- Pavlenko, A. (2006). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2009). *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2011). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (2015). English as threat or opportunity in European higher education. En D. Slobodanka, A. K. Hultgren, & C. Jensen (Eds.), *English-medium instruction in higher education in Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Piller, I. (2017). *Intercultural Communication: A Critical Introduction* (Vol. Second edition). Edinburgh: EUP.
- Poutiainen, S. (2014). *Theoretical Turbulence in Intercultural Communication Studies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Reguillo Cruz, R. (2007). Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En Grimson, A. (Ed.), *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rhine, R. D. (1989). William Graham Sumner's Concept of Ethnocentrism: Some Implications for Intercultural Communication. *World Communication*, 18(1), 1.
- Rizo García, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10 (19), 26-42.
- Roberts, C. (2003). Ethnography and Cultural Practice: Ways of Learning During Residence Abroad. En G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 114-130). Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodenburg, A.L. (2010). Comunicación intercultural en proyectos de asistencia para el desarrollo. Estudio de un proyecto holandés en Champerico, Guatemala. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Recuperado el 11 de abril 2019 desde: <https://ccdoc-iteso-mx.ezproxy.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&id=5768>
- Rogers, E. M., & Steinfatt, T. M. (1999). *Intercultural communication*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Ruíz Olabueña, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Savage, E. (2014). Thoughts from a sanctimonious expatriate. *Eureka Street*, 24(3), 29–30.
- Scherbosky, F. (2017). La interculturalidad, la ruptura, la conciencia de mundo y lo abismal. Aportes para una Epistemología Antropofágica desde el sur. *Revista de Humanidades de Valparaíso*. 25. DOI: 10.22370/rhv.2017.9.662.
- Schutz, A. (1964). "El forastero. Ensayo de psicología social." En Brodersen, H. (comp.), *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 95-107.
- Sercu, L. (2005). Foreign language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87–105.
- Shaules, J. (2007). *Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shilling, C. (2012). *The Body and Social Theory*. Londres: Sage.
- Stanislavovna, V. T., & Leopoldovna, K. O. (2015). Adaptation of Foreign Students to the Foreign Culture Learning Environment Using the Six Thinking Hats Method. *International Education Studies*, 8(6), 124–131.
- Stern, A.M. (2003). From Mestizophilia to Biotypology: Racialization and Science in Mexico, 1920–1960. En Appelbaum, N. P., Macpherson, A. S., & Roseblatt, K. A. (Eds). *Race and Nation in Modern Latin America*. The University of North Carolina Press, pp.187-210.
- Street, B. V. (1993). Culture is a Verb. In D. Graddol, L. Thompson and M. Byram (Eds), *Language and Culture: Papers from the Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics Held at Trevelyan College, University of Durham, September 1991* (pp. 23–43). Clevedon: Multilingual Matters.

- Tirado, F. J., y Mora, M. (2002). El espacio y el poder: Michel Foucault y la crítica de la historia. *Espiral, IX* (25). ISSN: 1665-0565. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=138/13802501>
- Torrico Villanueva, E. (2008). Investigación: Un mapa para la multiculturalidad. *Chasqui (13901079)*, 102, 14–19.
- Urry, J. (2005). The ‘Consuming’ of Place. En Jaworski, A., & Pritchard, A. (Eds.) *Discourse, Communication and Tourism*. Clevedon: Channel View Publications, pp.19-27.
- Viafara González, J. J., & Ariza Ariza, J. A. (2015). From Awareness to Cultural Agency: EFL Colombian Student Teachers’ Travelling Abroad Experiences (De la concientización a la agencia cultural: las experiencias en el extranjero de futuros profesores de inglés). *PROFILE: Issues in Teachers’ Professional Development*, 17(1), 123–141.
- Wade, P. (2003). Race and Nation in Latin America: An Anthropological View. En Appelbaum, N. P., Macpherson, A. S., & Roseblatt, K. A. (Eds). *Race and Nation in Modern Latin America*. The University of North Carolina Press, pp.263-282.
- Wade, P. (2011). Raza y naturaleza humana. *Tabula Rasa*. (14), 205-226. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39622094009>
- Wagner, R. (1981). *The invention of culture. Revised and expanded edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wall Kimmerer, R. (2013). *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge, and the Teachings of Plants*. Minneapolis: Milkweed Editions.
- Xiaodong Dai, & Guo-Ming Chen. (2015). On Interculturality and Intercultural Communication Competence. *China Media Research*, 11(3), 100.
- Zhang, Y. (2017). A Study on ESL Teachers’ Intercultural Communication Competence. *English Language Teaching*, 10(11), 229–235.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios culturales: Reflexiones sobre multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Apéndice A

Escala de etnocentrismo generalizado (“GENE”)

A continuación, hay afirmaciones que se relacionan con las culturas de diferentes partes del mundo. Trabaja rápidamente y registra tu primera reacción ante cada ítem. Indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada elemento utilizando la siguiente escala de cinco puntos:

Muy en desacuerdo = 1; En desacuerdo = 2; Neutral = 3; De acuerdo = 4; Muy de acuerdo = 5;

- _____1. La mayoría de las otras culturas están atrasadas en comparación con mi cultura.
- _____2. Mi cultura debe ser el modelo a seguir para otras culturas.
- _____3. Las personas de otras culturas actúan de forma extraña cuando llegan a mi cultura.
- _____4. Los estilos de vida en otras culturas son tan válidos como los de mi cultura.
- _____5. Otras culturas deberían tratar de ser más como mi cultura.
- _____6. No me interesan los valores y las costumbres de otras culturas.
- _____7. La gente en mi cultura podría aprender mucho de la gente en otras culturas.
- _____8. La mayoría de las personas de otras culturas simplemente no saben lo que es bueno para ellos.
- _____9. Respeto los valores y costumbres de otras culturas.
- _____10. Otras culturas son inteligentes para admirar nuestra cultura.
- _____11. La mayoría de las personas serían más felices si vivieran como las personas en mi cultura.
- _____12. Tengo muchos amigos de diferentes culturas.
- _____13. La gente en mi cultura tiene los mejores estilos de vida de cualquier lugar.
- _____14. Los estilos de vida en otras culturas no son tan válidos como los de mi cultura.
- _____15. Estoy muy interesado en los valores y costumbres de otras culturas.

- _____16. Aplico mis valores al juzgar a las personas que son diferentes.
- _____17. Veo a las personas que se parecen a mí como virtuosas.
- _____18. No coopero con las personas que son diferentes.
- _____19. La mayoría de las personas en mi cultura simplemente no saben lo que es bueno para ellos.
- _____20. No confío en las personas que son diferentes.
- _____21. No me gusta interactuar con personas de diferentes culturas.
- _____22. Tengo poco respeto por los valores y costumbres de otras culturas.

Para calcular el puntaje compuesto de etnocentrismo:

Recodificar preguntas 4, 7, & 9 con el siguiente formato:

1=5

2=4

3=3

4=2

5=1

Quita las preguntas 3, 6, 12, 15, 16, 17, 19

Una vez que haya recodificado las preguntas anteriores, sume todas las respuestas a los 15 elementos restantes para obtener el puntaje compuesto de etnocentrismo.

Apéndice B

Guion de entrevista

Tipo de pregunta	Ejemplos
De acontecimientos	¿Qué eventos o acontecimientos fueron los más importantes en tu vida?, ¿cuáles eventos han sido los más importantes durante tu tiempo en México?, ¿qué eventos fueron los más importantes en relación con tu adaptación a la cultura mexicana y tu entendimiento de (algunos aspectos de) la cultura mexicana?
De lazos	¿Qué personas han sido las más importantes en su vida? ¿Cómo interactuar con estas personas ha cambiado tu entendimiento de ti mismo y de tu entendimiento de las personas de orígenes diferentes al suyo?
De orientación sobre acontecimientos	+ ¿Puedes contarme sobre una vez cuando te sentiste que rompiste una regla tácita de la cultura local? + ¿Puedes describir malentendidos o fallas de comunicación que hayas tenido con otros? + Por el otro lado ¿puedes recordar momentos donde te sentiste en “sintonía” con el otro? ¿Qué ocurrió?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿en qué contexto?
De razones	¿Por qué ocurrió tal hecho?, ¿por qué te involucraste en...?, ¿qué lo motivó a...?

De evaluación	¿Por qué fue (es) importante?, ¿cuál es tu opinión del hecho?, ¿cómo calificarías al suceso? ¿Había interpretaciones alternativas del hecho?
Del papel realizado	¿Qué papel desempeñaste en el hecho?
De resultados	¿Qué sucedió al final?, ¿cuáles fueron las consecuencias...?, ¿cómo terminó? ¿Qué se te hizo reflexionar ese acontecimiento?
De omisiones	¿Qué detalles has omitido?, ¿agregarías algo más?
De identidad	+ ¿De cuáles grupos formas parte ahora en México que no formabas parte de antes? + A partir de tu experiencia de vivir en México ¿hay algo que aprendiste sobre ti mismo que no sabías antes/no eras consciente de antes?
De consciencia/sensibilidad intercultural	+ ¿Has aprendido nuevos significados para las cosas que no habías considerado antes? + ¿Cuáles valores o normas has aprendido que no habías considerado antes de venir a México?
De lenguaje	+ ¿Cómo fue tu experiencia de aprender español? + ¿Cómo te sientes cuando hablas [X] idiomas? + ¿En cuáles situaciones/con quienes usas cada idioma?

Apéndice C

Categorización de los códigos de las entrevistas con Damien

	Similitud	Similitud	Equilibrio	Diferencia	Diferencia	Diferencia
	Negación	Minimización	Adaptación	Aceptación	Polarización	Resistencia
Explícito		<ul style="list-style-type: none"> - similitud entre los idiomas - la comida es buena como la de mi país 	<ul style="list-style-type: none"> - respeto por la tradición de los estudiantes de alejarse de su casa en UK - ir a los partidos de fútbol - poder ubicarse 		<ul style="list-style-type: none"> - experiencia con el sistema escolar francés vs el sistema escolar australiano - lo rural vs lo urbano - el bullying de sus compañeros - extrañamiento ante el comportamiento de la gente en el antro - disgusto por el acento de la gente en el norte de UK - percepción aumentada al llegar a Mex 	<ul style="list-style-type: none"> - la comida de mi país es mejor - me siento francés
Implícito			<ul style="list-style-type: none"> - entender y participar en la producción del humor 	<ul style="list-style-type: none"> - su experiencia de la señora marcándole para asegurar que estaba bien 	<ul style="list-style-type: none"> - percepción de peligro a llegar a Mex - juzga la diferencia entre el 	<ul style="list-style-type: none"> - no tolerar que tiren basura en la calle

			<ul style="list-style-type: none"> - reflexividad sobre el caso de Florence Cassez - se sintió integrado rápido - soñar en el idioma - reflexividad sobre su uso del lenguaje 	cuando salía de noche - la realización que en Mex las niñas y niños viven separados	sistema escolar en Mex vs UK	<ul style="list-style-type: none"> - criticar cómo crían los niños en Mex - no adaptarse a los hábitos de comer (cantidad y horarios)
Valorar lo internacional/ lo multicultural	Estrategias de aprendizaje	Identidad/ Autoconocimiento	Beneficios			
<ul style="list-style-type: none"> -búsqueda de lo nuevo (x2) -apreciación de la diferencia (x3) -convivencia con personas de dif países -viajar=bueno (x4), -internacionalización (por ej: las univ)=buena -no atado a ningún lugar -pasaporte=objeto codiciado/valorado -inmigración=buena 	<ul style="list-style-type: none"> -escoger otro camino (x2) -hacer amistades -encontrar similitudes entre idiomas -aprender por vivir con una familia mex - hay que adaptar (x2) 	<ul style="list-style-type: none"> -ríe de su acento -malentendido x la percepción que la gente tiene de él como extranjero -consciencia de su propia cultura (los franceses son menos acogedores) -sentir “francés” -conocer mejor su propio país -qué es ser francés 	<ul style="list-style-type: none"> -factor económico (“más oportunidades”) (x2) -conseguir nacionalidad para hacer negocio 			