

Relevancia de la *hermenéutica diatópica* de Boaventura De Sousa-Santos para la enseñanza de la cultura en las clases de lengua

Barrantes Montero, Luis Guillermo

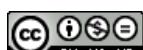
Relevancia de la *hermenéutica diatópica* de Boaventura De Sousa-Santos para la enseñanza de la cultura en las clases de lengua

Revista Educación, vol. 41, núm. 2, 2017

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357010>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.23234>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Relevancia de la *hermenéutica diatópica* de Boaventura De Sousa-Santos para la enseñanza de la cultura en las clases de lengua

Relevance of Boaventura de Sousa Santos' "Diatopic Hermeneutics" for Teaching Culture in a Language Classroom

Luis Guillermo Barrantes Montero [1]

Universidad Nacional, Costa Rica

luisba66@yahoo.es

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v4i2.23234>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357010>

Recepción: 16 Noviembre 2015

Corregido: 03 Mayo 2017

Aprobación: 01 Diciembre 2016

RESUMEN:

Se presenta una relectura de la hermenéutica diatópica de De Sousa-Santos en cuanto ejercicio de traducción de saberes de sistemas culturales diversos con la finalidad de establecer diálogos entre ellos. Ese enfoque hermenéutico resulta de particular relevancia en la enseñanza de la cultura, tanto en cursos de educación superior como en aquellos dirigidos a estudiantes internacionales. Por ello se expone una experiencia pedagógica en la que se trabajado el tema de manera exitosa. La experiencia consiste en el análisis crítico de una unidad contenida en un libro de texto. De ello se obtuvo que la clase llegara a conclusiones relevantes en la formación de un ethos humanístico en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. La idea es contribuir con la comunidad académica para un abordaje holístico de la lingüística aplicada.

PALABRAS CLAVE: Formación de docentes, educación, epistemología de la educación, hermenéutica diatópica, globalización, cosmovisión.

ABSTRACT:

This paper revisits the concept of Diatopic Hermeneutics conceived by De Sousa-Santos. It is an attempt to translate knowledge among diverse cultural systems, in order to promote dialogue among them. This hermeneutic approach is relevant to the teaching of culture in both higher education courses and in those addressed to international students. Therefore, a pedagogical experience, where that exercise was successfully applied is presented. The experience consists of critical analysis of a textbook unit. As a result, the class got to relevant conclusions in forming a humanistic ethos in the process of learning a foreign language. The aim is to contribute with the academic community promoting a holistic approach to Applied Linguistics.

KEYWORDS: Teacher Training, Education, Epistemology of Education, diatopic hermeneutics, globalization, Worldview.

A MODO DE INTRODUCCIÓN: EL IMPERIALISMO CULTURAL Y EL IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO

La Hermenéutica Diatópica parte de la consideración temática de que es necesario comprender al otro sin presuponer que éste tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí.

Fuente: Raimon Panikkar

El presente trabajo pretende contribuir con el fortalecimiento del sustrato epistémico de la formación de docentes que incluyen entre sus tareas la enseñanza de la cultura. Mediante el contraste entre la problemática

NOTAS DE AUTOR

[1] Académico de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica. Master en la Enseñanza del Inglés. Licenciado en Traducción Inglés-español. Licenciado en Teología. Profesor de filosofía. Profesor de español como segunda lengua.

del binomio imperialismo cultural e imperialismo lingüístico, por un lado, y la propuesta de una experiencia pedagógica exitosa, por otro, se busca ofrecer un modesto ejemplo para abordar la primera de acuerdo con lo que demanda el *Zeitgeist* o espíritu de los tiempos. La junción entre lo uno y lo otro se articula con base en la exposición del concepto de la *hermenéutica diatópica*, propuesto por Boaventura de Sousa Santos, y su relevancia en el contexto de la enseñanza de la cultura en las clases de lengua.

En razón del objetivo que se ha planteado, se presenta a continuación, aunque de forma somera, una pincelada de lo que se entiende por *imperialismo cultural* e *imperialismo lingüístico*. La idea consiste en asentar los fundamentos de la discusión del porqué se debe abordar sin ambages la realidad del sometimiento perenne de las culturas así llamadas *periféricas* a los lineamientos que difunden las de los países que reclaman para sí la posición de *centrales*, cuya cosmovisión hegemónica se impone como norma gracias a los afanes estandarizadores de la globalización y que utiliza precisamente el aparato educativo, en particular a docentes de lenguas, para difundir un modelo unívoco de cultura que sea afín al propósito máximo de esa globalización: el control del mercado.

EL IMPERIALISMO CULTURAL

Según Aguiló (2010), el imperialismo cultural tiene lugar cuando un determinado grupo dominante logra universalizar su experiencia y su cultura, las cuales poco a poco “van siendo naturalizadas, elevadas a la categoría de norma general y expandidas, si es necesario por la imposición de la fuerza, a otros grupos humanos” (p. 146). El mismo fenómeno es denominado por De Sousa-Santos (1998, citado por Aguiló, 2010) como un *localismo globalizado*, el cual consiste en el “proceso cultural mediante el cual una cultura local hegemónica se come y digiere, como un caníbal, otras culturas subordinadas” (p. 148).

En el caso específico del mundo occidental, la tendencia denominada como “*globalización*” ha consistido en el éxito por parte de las naciones hegemónicas del hemisferio norte, en especial los Estados Unidos de Norteamérica, para imponer sus reglas de juego en prácticamente todos los ámbitos. Esto fue facilitado por el derrumbe del Bloque Soviético y el final de la Guerra Fría. Dichas potencias utilizaron, entonces, los medios de comunicación masiva y otros mecanismos, incluso académicos, para difundir la idea de que un orden económico internacional inspirado en el sistema monetario y regido por ellas era, sin más, el único camino a seguir. Esto se ha ido logrando mediante una poderosa maquinaria de des-información para que las naciones subordinadas perdieran de vista cualquier atisbo de propuestas alternativas.

Sin embargo, para la globalización del localismo norteamericano ni siquiera ha sido necesario, salvo contadas excepciones, el empleo de la fuerza. Ya, muy al inicio del siglo anterior, Rubén Darío (Darío, 2006), en su *Oda A Roosevelt*, vaticinó que Los Estados Unidos provocaría una fascinación entre los demás pueblos que les llevaría a asumir sus pautas y modelos sin mayor resistencia. Lo afirma poéticamente así: “*Y alumbrando el camino de la fácil conquista la Libertad levanta su antorcha en Nueva York.*”

En esa cita de Darío conviene resaltar dos términos de relevancia para tratar el tema del imperialismo cultural, a saber: “*fácil conquista*” y “*libertad*”. A continuación, se comentan ambos conceptos a la luz de lo que al respecto ya han reflexionado figuras como José Martí en su ensayo *Nuestra América* (Martí, 1891) y Herbert Marcuse en su obra “*El hombre unidimensional*” (1993).

En cuanto a la idea de la *fácil conquista*, Darío (2006), pudo ser testigo, ya en sus tiempos, del embrujo que los bienes y servicios de consumo, hoy llamados “*commodities*”, producen en los individuos y previó la inclinación de los pueblos hispanos hacia la nación del norte ávidos y alucinados por la “tierra de las oportunidades” o del “sueño americano”. Cualquiera puede sentirse ilusionado por la idea de poseer y de participar de cuanto exhiben los escaparates, incluso sin detenerse a hacer cuentas del costo de oportunidad que la satisfacción de esos deseos implica. Tampoco se suele reparar en que tales satisfacciones crean, a la postre, nuevas necesidades de las cuales virtualmente se es incapaz de abstraerse. Así, el individuo entra en un círculo interminable de trabajar-para-consumir y de adulación del sistema que le permite esos

disfrutes. Por ello, José Martí, en su ensayo *Nuestra América* (1891) se refirió a ese peligro para las naciones latinoamericanas al advertir que “*el lujo venenoso, enemigo de la libertad pudre al hombre liviano y abre las puertas al extranjero*”. Esta lapidaria aseveración da cuenta de lo que significa un imperialismo cultural aceptado de manera voluntaria por los pueblos dominados.

Marcuse (1993) plantea el tema desde el ángulo del influjo que la sociedad industrial y tecnológica ejerce sobre el individuo. Según este autor, la dominación de la sociedad industrial avanzada sobre el individuo no es algo que se puede tomar y dejar a voluntad. En ella la capacidad individual para resistirse al consumo, para la crítica racional y para no “dejarse llevar por la corriente” son inhibidas por completo, pues la producción y distribución en masa reclaman al individuo en su totalidad y le llevan a identificarse con la sociedad -unidimensional- como un todo. A ello le llama “la parálisis de la crítica” y también “una sociedad sin oposición” (p. 19).

El concepto de “libertad” mencionado por Darío (2006) en *A Roosevelt* también requiere de análisis. El autor nicaragüense lo emplea en tono de ironía e incluso de sarcasmo y pone ante sus lectores el reto de definir lo que se entiende por *libertad* en el contexto de esa fácil conquista. Para ayudarnos a responder, volvamos a Marcuse:

Bajo el gobierno de una totalidad represiva [aunque se defina a sí misma como Estado de Derecho o sociedad democrática], la libertad se puede convertir en un poderoso instrumento de dominación. La amplitud de la selección abierta a un individuo no es factor decisivo para determinar el grado de libertad humana, pero sí lo es lo que se puede escoger y lo que es escogido por el individuo... Escoger libremente entre una amplia variedad de bienes y servicios no significa libertad si estos bienes y servicios sostienen controles sociales sobre una vida de esfuerzo y de temor, esto es, si sostienen la alienación. (1993, pp. 37-38)

Se comprende, entonces, que el imperialismo cultural que subyace a la idea de globalización al estilo norteamericano absorbe todas las demás formas culturales, las suprime y se impone sobre ellas. Se concluye este apartado con una cita de Marcuse en la que se puede inferir la posición estratégica del sector de la sociedad, ya sea para denunciar o para condescender con la expansión de tal imperialismo:

La racionalidad tecnológica revela su carácter político a medida que se convierte en el gran vehículo de una dominación más acabada, creando un universo verdaderamente totalitario en el que sociedad y naturaleza, espíritu y cuerpo, se mantienen en un estado de permanente movilización para la defensa de este universo. (1993 p. 48)

EL IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO

El segundo elemento que se discute en esta sección es el imperialismo lingüístico, y podría adelantarse que, más específicamente, se trata del imperialismo lingüístico del idioma inglés. Es posible que para una parte de docentes la enseñanza de esta lengua se circunscriba, desde su perspectiva, al entrenamiento de sus estudiantes para que alcancen un nivel de dominio de la lengua meta con un grado aceptable o incluso sobresaliente de desempeño; pero al margen de cualquier preocupación política o ideológica, la cual nunca está presente en sus planes de lección ni en sus actividades de clase. No obstante, la enseñanza del inglés no es ni mucho menos ajena al mundo de las relaciones de poder, a la dominación y a la discriminación. Como lo afirma *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (1994, citado por Flores, 2014), “el imperialismo lingüístico presupone una estructura de intercambio desigual, asimétrico, en la que la dominación lingüística está acompañada de otros tipos de dominación, entre las cuales están la económica y la política” (p. 183).

Por otro lado, así como existen los términos “racismo”, “sexismo” o “clasismo” para identificar las actitudes de prejuicio, agresión y discriminación de unas personas sobre otras por su origen étnico, por su condición de género o posición económica, respectivamente, también se ha acuñado el término “lingüicismo” para identificar aquellas ideologías o estructuras en las que se usa el lenguaje como medio para establecer y justificar relaciones desiguales de poder (Phillipson, 1992). El término “lingüicismo” [originalmente Linguicism] fue introducido por Tove Skutnabb-Kangas en 1980. Pero en su obra *Linguistic Genocide in Education, or*

Worldwide Diversity and Human Rights? [Genocidio Lingüístico en la Educación o Diversidad Mundial y Derechos Humanos] (Skutnabb-Kangas, 2000), explica más exactamente cómo se manifiesta este fenómeno:

El lingüicismo puede ser abierto (quien lo ejerce no lo oculta), consciente (quien lo ejerce lo sabe), visible (es fácil de detectar para quienes no lo ejercen), y orientado decididamente a la acción (a diferencia de algo meramente actitudinal). O bien, puede ser oculto, inconsciente, invisible y pasivo (como una falta de apoyo más que una oposición activa), lo cual es común en las fases recientes en la educación de minorías.^[2]

Según Phillipson (1992), el imperialismo lingüístico del inglés es un “sub-tipo de lingüicismo” (p. 47) y es legitimado mediante los mecanismos de *anglocentrismo* (que hace referencia a la preeminencia de la cultura anglo-americana y al idioma inglés como parámetro para establecer estándares con respecto a las demás lenguas y culturas) y el *profesionalismo* (que hace referencia a la pedagogía, es decir, a la consideración de que los métodos, las técnicas y los procedimientos que comúnmente se siguen en la enseñanza del inglés son suficientes para analizar y entender el modo en que se aprende una lengua).

Martínez (2002), al comentar la obra de Phillipson (1992), señala que para este, el imperialismo lingüístico comporta tres etapas. En un primer momento, los grupos colonizadores imponen su lengua; luego, se da la formación de una élite local que habla la lengua de quien coloniza y le sirve de puente comercial; finalmente, se produce la persuasión ideológica mediante la transferencia tecnológica.

Ante el imperialismo lingüístico, Phillipson, citado por Martínez (2002), valora y reconoce la importancia del aprendizaje del inglés, siempre que exista un reconocimiento de los derechos humanos lingüísticos a los hablantes de las demás lenguas.

No obstante, el punto de vista de Phillipson es extensamente criticado por diversos autores como Berns et al, citados por Seidlhofer (2003) para quienes la obra de Phillipson intentó plantear una narrativa de la hegemonía, pero lo que produjo fue más bien una “narrativa hegemónica” (p. 43), por lo cual, lejos de convencer, lo que hace es provocar reacciones. Como puede notarse, el asunto de las implicaciones ideológicas y políticas en la enseñanza de lenguas es controversial y suscita discrepancias entre los estudios. En este apartado se presentó el tema del imperialismo lingüístico a partir de su más clásico representante, Robert Phillipson, pero con la advertencia de que su visión no está exenta de oposiciones y controversias. Lo importante para el propósito de este trabajo es tener claro el panorama académico de lo que subyace a la enseñanza de la cultura, con la finalidad de promover una actitud responsable por la parte docente al abordar este tema.

LA PROPUESTA DE DE SOUSA SANTOS FRENTE A ESOS IMPERIALISMOS: UNA HERMENÉUTICA DIATÓPICA

El sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos ha reflexionado extensamente acerca de la innegable realidad de la polarización de las relaciones de poder entre los seres humanos y ha desarrollado toda una teoría y una propuesta al respecto. Él parte de la idea de que el mundo occidental se encuentra en plena transición paradigmática entre una modernidad en crisis, que aún se empeña en sostener el *paradigma dominante*, el de la ciencia, el derecho y la regulación y, con ello, la difusión de la idea de imposibilidad de realidades alternativas y un *paradigma emergente* que, va más allá incluso de lo postmoderno, y que se presenta a sí mismo como emancipatorio, basado en un nuevo sentido común desregulador.

Su *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia (2003) cuestiona la racionalidad occidental por ser indolente y perezosa*; porque se deja llevar por el dato de la ciencia y la seguridad del derecho; porque se considera única, que crea una totalidad a fuerza de partes homogéneas y excluye lo que no se identifique con esa totalidad. La denomina también razón “metonímica” en cuanto toma la parte por el todo, contrae el presente pues solo ve lo que le interesa, dejando fuera gran cantidad de experiencia vital, la cual se desperdicia.

Esa razón indolente es además “proléptica”, puesto que, al igual que en el recurso literario de la prolepsis, en el que el narrador da a entender que conoce el final de la obra, pero no lo adelanta explícitamente, la razón indolente se arroga el conocimiento del futuro y lo plantea en términos de progreso ilimitado y hasta proclama el fin de la historia, pues ya no hay nada qué esperar más que la continuidad del progreso. Ante ello, De Sousa Santos, en otra de sus obras, *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes* (De Sousa Santos, 2006) propone que “miremos el futuro de nuestras sociedades casi como si fuera nuestro futuro personal. Hay que contraer el futuro, y al mismo tiempo, ampliar el presente” (p. 21).

La propuesta de Sousa Santos (2003) es una *razón cosmopolita*, construida a partir del paradigma emergente que brota de ese nuevo sentido común mencionado al inicio de este apartado, que rescata la experiencia que se mantenía oculta y hace visibles las realidades antes invisibilizadas. Ese nuevo sentido común es, como él mismo lo indica, solidario en el ámbito ético; participativo, en el político; y re-encantado, en el estético. Ello implica una ruptura epistemológica que, por un lado, separe la ciencia moderna del sentido común y, por otro, supere el sentido común tradicional, mistificado para que sea emancipador, es decir, que genere “un conocimiento prudente para una vida decente” (p. 121).

Una vez expuesta, en términos muy elementales y escuetos, la teoría general y la propuesta de Sousa Santos, se plantea ahora, en específico, lo que denomina como hermenéutica diatópica, y que es lo que particularmente interesa en este trabajo. Para ello, es importante retomar el término de *localismo globalizado*. Como se mencionó, este término se refiere al éxito de una cultura local en imponerse sobre otras que se le subordinan y la asimilan. El localismo localizado se universaliza y todo lo suyo se convierte en norma, en prototipo y parangón para las culturas subordinadas a él. Esto eclipsa y anula su identidad e idiosincrasia.

En general, *hermenéutica* se refiere la ciencia de la interpretación. La palabra diatópica contiene el prefijo dia-, que en este caso significa a-través-de y el adjetivo tópica, del sustantivo “topos”, lugar (topoi, pl.) En principio, el término hermenéutica diatópica fue empleado por De Sousa Santos a partir de los escritos de Raimon Panikkar. Aguiló (2010) nos presenta a continuación la clasificación de la hermenéutica según Panikkar:

En sus escritos, Panikkar (1990: 87) clasifica la hermenéutica en tres tipos: la “hermenéutica morfológica”, que permite descifrar y transmitir, a través de los padres, maestros y otras figuras de autoridad, los conocimientos de una cultura particular a quien no los tiene a su alcance; la “hermenéutica diacrónica”, que contribuye a superar la distancia temporal entre culturas, facilitando la comprensión de textos de épocas pasadas; y finalmente la “hermenéutica diatópica”, que permite ir no sólo más allá de la distancia temporal, sino también, y esto es lo fundamental, de los lugares comunes teóricos, los topoi culturales. (p. 154)

De Sousa Santos, citado por Aguiló (2010), define la hermenéutica diatópica como “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (tópoi) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (p. 155). En otras palabras, lo que propone, dentro del contexto de la transformación paradigmática y de una epistemología basada en el sentido común es el reconocimiento de la incompletud de cada cultura y la necesidad de abrirse sin pre-juicios a las otras, tratando de hallar lugares (tópoi) comunes y enriquecerlos en reciprocidad. El desperdicio de la experiencia que critica en la sociedad occidental consiste en lo contrario, es decir, en descalificar todo aporte de las culturas que no sean las que o la que ostenta la posición hegemónica.

Esta visión comporta gran relevancia en la formación de personal formador de las nuevas generaciones, las llamadas *millennials*, o *generación del milenio*. Si la esperanza en un modelo alternativo de convivencia social, que reduzca las hostilidades y promueva una vida decente está puesta en la educación, la idea de la incompletud y diálogo intercultural debe estar muy presente en la concepción epistemológica de los futuros grupos formadores. Estos deben agudizar el sentido de discernimiento, de crítica y de autocrítica para poder señalar con asertividad lo propio y lo ajeno, mostrarlo a sus educandos y vivir en consecuencia con ello. La educación para la cultura está urgida de esta epistemología.

LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LA CLASE DE LENGUAS

La enseñanza de la cultura es un tema que debe estar presente en todos los niveles de la educación en el mundo de hoy. El acceso a innumerables fuentes de información que ofrecen las nuevas tecnologías obliga a quienes diseñan políticas educativas y, por supuesto, al cuerpo docente, a salir de la zona de confort que ofrecían los enfoques disciplinarios y excesivamente especializados y, más bien, comprometerse con las exigencias de los nuevos paradigmas de complejidad y de interdisciplinariedad. No obstante, ese paso que pareciera fácil de dar, registra una serie de escollos y dificultades que suelen desanimar a la mayoría y les vuelve reticentes a asumir ese reto.

Según Omaggio (2001), entre los problemas que se presentan para la inclusión del tema de la cultura en la enseñanza de lenguas están los siguientes:

- a) El hecho de que el personal docente no dispone de tiempo para desarrollar temas culturales, al menos en el nivel que estos merecen. Se suele dejar ese estudio para cursos posteriores, lo cual termina por no darse del todo en el tiempo de formación del estudiantado.
- b) El temor de docentes a abordar temas culturales debido a que su propio conocimiento de estos mismos les parece muy escaso. No disponen de suficientes datos con respecto a la cultura meta.
- c) La dificultad de docentes para lidiar con el componente actitudinal del estudiantado ante lo que les resulta desemejante, inusual o incluso “extraño” en otras culturas por no tener un referente similar en la suya propia.

Cada una de tales prevenciones contra la enseñanza de la cultura puede -y debe- ser zanjada adecuadamente por los cuerpos docentes, si es que de veras comparten una visión educativa que vaya más allá de la pura instrucción y busque, más bien, la formación integral de las nuevas generaciones. En cuanto al primero de los problemas señalados, es probable que lo que esté fallando sean los criterios epistémicos que sustentan el currículo. Si se tiene claro que lengua y cultura están ligadas de manera indisoluble, lo que debe privar, entonces, es un balance de contenidos lingüísticos y culturales a fin de evitar el sacrificio de los segundos por priorizar el cubrimiento de los primeros, los cuales, de otro modo, quedarían vacíos y descontextualizados y, por tanto, carentes de relevancia para los grupos estudiantiles.

Con respecto al segundo problema, es decir, a la insuficiente disposición de datos concernientes a la cultura meta por parte del personal docente, es importante mencionar dos cosas. La primera es que, ciertamente, cada docente necesita realizar un esfuerzo extra de investigación con respecto a las pautas de comportamiento, la idiosincrasia, la cosmovisión y, en general, la cultura de la sociedad meta, con el propósito de cimentar bases para liderar las actividades que propondrá a sus estudiantes, en especial, aquellas que sean de discusión. La segunda consiste en el hecho de que la enseñanza de la cultura no consiste en un simple ejercicio de proporcionar datos e información poco discriminada. Omaggio (2001) afirma que el papel del personal docente de cultura debe ser el de ayudar al estudiantado a adquirir las habilidades necesarias para darles sentido a los hechos que descubren por sí mismos al estudiar la lengua meta.

Por otra parte, la falta de un esquema apropiado de los contenidos culturales que se deben incluir en el diseño de los cursos podría llevar a esa inclusión desde enfoques inapropiados o poco eficaces. Omaggio (2001) categoriza esos posibles enfoques de la siguiente manera:

1. El enfoque Frankenstein: Tratar el tema de la cultura como un agregado de piezas inconexas de elementos culturales de la cultura meta.
2. El enfoque BFFC: Limitarse a la inclusión de temas superficiales como bailes folclóricos, festivales, ferias y comidas (*The 4-F Approach: Folk dances, Festivals, Fairs, Food*).
3. El enfoque del guía turístico. Quedarse en la pura identificación de monumentos, sitios históricos, atracciones, etc.

4. El enfoque “a propósito de...” Proveer explicaciones esporádicas de pautas de comportamiento para enfatizar diferencias.[3]

Entonces, ¿qué se debería incluir en el componente cultural en la clase de lenguas? A criterio del documento Standards for Foreign Language Learning [Estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras] (National Standards in Foreign Language Education, 1996), citado por Omaggio (2001), se entiende por cultura “las perspectivas filosóficas, las prácticas comportamentales y los productos, tangibles o intangibles, de una sociedad” (p. 351). Las perspectivas vienen dadas por la combinación de actitudes, valores e ideas, es decir, la cosmovisión de la sociedad; las prácticas están constituidas por los modelos de interacción social; mientras que, los productos son cosas tales como herramientas, producción literaria, legislación, artes, etc.

Ahora bien, ¿cómo prevenir, evitar o al menos mitigar los sesgos al tratar el tema de la cultura en la clase de lenguas? Omaggio (2001) advierte de lo que considera “pecados” al discutir temas culturales. El primero de estos viene a ser la tendencia a los estereotipos o exageración de las características de una cultura o de su gente. El segundo es la trivialidad o quedarse solo en lo pintoresco y exótico de la cultura meta. El tercero es el sesgo político, en el que se cae cuando se resaltan unos elementos de la cultura ignorando otros. El cuarto pecado lo denomina “incompletud peligrosa” (p. 354), que consiste en dejar subculturas u otros factores importantes fuera de la discusión.

Finalmente, si la enseñanza de la cultura en la clase de lenguas se refiere a habilidades de procesos más que a impartir información, conviene establecer un marco para categorizar esos procesos. Según Omaggio (2001), las categorías pueden ser las siguientes:

1. *Convención*. Aquí se le ayuda al estudiantado a identificar cómo es el comportamiento cotidiano de la gente en una cultura dada.
2. *Connociación*. Esta categoría tiene que ver con los significantes que adoptan las palabras dentro de cada cultura.
3. *Condicionamiento*. En esta categoría se aprende que las personas actúan en consecuencia con su marco de referencia cultural y responden a las necesidades básicas según patrones condicionados por su cultura.
4. *Comprendión*. Esta es una categoría superior. Se trata de la habilidad para establecer procesos de análisis, formación de hipótesis y tolerancia a las ambigüedades. Para adquirir esta destreza conviene atender a las propias fuentes de información, examinar los propios estereotipos, evitar las generalizaciones y aprender a resolver conflictos mediante simulaciones basadas en la experiencia. [4]

Ahora bien, al establecer la conexión entre la propuesta de Sousa Santos de la hermenéutica diatópica y los planteamientos de especialistas en enseñanza de la cultura que se han presentado, es el momento de mostrar algún ejemplo del modo en que ello se puede llevar a la práctica, por supuesto, con las adaptaciones que cada contexto y realidad lo requiera.

EJEMPLO DE ENSEÑANZA DEL TEMA DE LA CULTURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA HERMENÉUTICA DIATÓPICA EN UN CURSO DE INGLÉS

Seguidamente se presenta una muestra de cómo es posible trabajar el tema de la cultura desde la perspectiva de la *hermenéutica diatópica* con docentes en formación. Uno de los cursos del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en la Universidad Nacional de Costa Rica se titula Lectura Académica. En él se pretende, entre otros objetivos, adentrar al estudiantado en la lectura de temas de relevancia mundial y provocar en este el pensamiento crítico. Aunque existen grandes cantidades de materiales online sobre los cuales se puede desarrollar actividades afines a este objetivo, el autor ha empleado en alguna ocasión lecturas del texto de

Douglas, Huntley y Rogers (2012). La muestra que se presenta a continuación corresponde a la sección *Reading Extension 4. Global View: Global Development pp.242-243* [Extensión de lecturas 4. Una mirada global: El desarrollo mundial].

El enfoque epistemológico, como ya se ha expuesto a lo largo de este trabajo, concuerda con una visión crítico-emancipadora de la pedagogía. Es decir, mediante el desarrollo del análisis crítico de los materiales propuestos, el futuro personal estará en condición de promover una cosmovisión también emancipadora entre aquellas personas en quienes puedan influir: sus estudiantes. Ello tendrá un efecto multiplicador en la sociedad y de ese modo se pueden cifrar esperanzas en que la sociedad comience a creer en la posibilidad de un orden alternativo, más inclusivo y más humano. El enfoque metodológico, por otra parte, corresponde al enfoque basado en tareas [TBA, por sus siglas en inglés].

Según el enfoque TBA, cada lección es diseñada, implementada y evaluada de modo que se pueda garantizar el tránsito del estudiantado en formación de un punto A a un punto B en términos de adquisición de una determinada habilidad o de un conocimiento. Este proceso implica tres etapas: Previo a la tarea [*Pre-Task*], durante la tarea [*While Task*] y posterior a la tarea [*Post Task*]. A continuación, se describen las páginas del material seleccionado y, más adelante, el planteo del plan de lección que se busca implementar.

Página 242: ^[5] En el título *Global Development* [Desarrollo global] y el subtítulo *A Global View* [Una visión global], se presenta la meta número ocho de los objetivos del milenio fijados por las Naciones Unidas (MDGs, por sus siglas en inglés), el cual consiste en:

Desarrollar una sociedad global para el desarrollo. En específico, ello requiere de la implementación de sistemas financieros y de comercio más abiertos, que atiendan las necesidades de los países menos desarrollados. Por ejemplo, mediante el aumento de la ayuda para el desarrollo por parte de las naciones donantes ricas y la reducción de la deuda de los países más pobres, junto con el aumento del acceso global a las nuevas tecnologías, en especial aquellas referentes a la información y a la comunicación (TIC, por sus siglas en inglés).

La página presenta dos ilustraciones. La primera consiste en la fotografía de un grupo de niños africanos, bajo la cual se lee lo siguiente:

Un grupo de niños sentados sobre un montón de arena en una playa cercana a Luanda, la capital de Angola. Este país ha experimentado una mejoría estable en su economía desde el final de su guerra civil en el 2002. No obstante, al igual que muchas otras naciones sub-saharianas aún depende en gran medida de la ayuda extranjera y del comercio para satisfacer sus necesidades internas.

La segunda ilustración es un planisferio en el que se marca con colores la densidad de suscripciones a teléfonos celulares en los distintos países y regiones hacia el año 2007. Luego, aparece el subtítulo: *Connecting the World* [Conectando al mundo] y el párrafo que le sigue declara que:

Mientras el número de líneas telefónicas tradicionales mantiene un crecimiento sostenido, las suscripciones de teléfonos celulares aumentan de forma exponencial, sobre todo en los países en desarrollo. En el África sub-sahariana, donde solo un uno por ciento de la gente tiene acceso a líneas de teléfono fijo, más de un treinta por ciento hoy cuenta con teléfonos celulares.

Página 243: Esta página arranca con el subtítulo “Swapping Debt for Nature” [Cambiando deuda por naturaleza]. Se presenta un nuevo mapamundi en el que se identifica la deuda de los países en desarrollo a modo de porcentaje del ingreso nacional bruto y según los datos del Banco Mundial. El texto siguiente explica la ilustración:

El mapa muestra la impresionante deuda externa de cada nación en relación con el tamaño de su economía, o producto interno bruto (GDP, por sus siglas en inglés). En los años recientes, la carga de la deuda en general ha sido alivianada para los países en desarrollo. No obstante, la tasa de deuda continúa siendo alta en algunas naciones de África, Sudamérica y el centro de Asia, muchas de las cuales dependen de capital extranjero para financiar sus inversiones y su consumo.

A continuación se lee:

En el año 2010, los gobiernos de estados Unidos y Brasil aprobaron un trato para transformar veintiún millones de dólares de la deuda brasileña en un fondo para proteger los ecosistemas tropicales. En vez de amortizar su deuda, Brasil utilizará ese dinero en la preservación del bosque lluvioso de su costa atlántica y en otros ecosistemas. Otro ejemplo del trueque deuda-por-naturaleza tuvo lugar en el 2006 entre Francia y Camerún. A cambio de un alivianamiento en su deuda, Camerún se comprometió a invertir veinticinco millones de dólares en la protección de la cuenca del río Congo, el segundo bosque lluvioso más grande del mundo.

Finalmente, bajo el subtítulo *Rich and Poor* [Ricos y pobres], se explica que el índice GINI es un indicador de la desigualdad de ingresos y de la riqueza dentro de cada país. Un nuevo planisferio da a conocer que los países escandinavos muestran la menor desigualdad, mientras que en el África subsahariana y en América Latina, se dan los mayores contrastes. La cima de la desigualdad la ostentan la República Centroafricana, Bolivia y Botsuana.

PLAN DE LECCIÓN ^[6] (Se restringe la presentación del plan de lección a las etapas Pre, While y Post Task. Se omite el Warm Up y otros detalles menos relevantes.) Este plan de lección está pensado para tres sesiones de clase, las cuales tienen lugar tres veces por semana, con una duración de 1 hora y cuarenta minutos cada una.

Pre-Task (Previo a la tarea)

Actividad 1. (PRIMERA SESIÓN). El estudiantado lee el texto de *Reading Explorer 5* (pp. 242-243) y lo confrontan con el Informe de las Naciones Unidas (2015) acerca de Los Objetivos del Milenio, específicamente, el informe del *Objetivo 8: Fomentar una Alianza mundial para el desarrollo*. Este informe lo descargan de la siguiente página: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf. Deben tomar nota de lo reportado por el Informe en relación con la descripción planteada en el texto de *Reading Explorer 5*. Este es un primer acercamiento al material de estudio.

Actividad 2. El estudiantado retoma en detalle la lectura de *Reading Explorer 5*. En el primer párrafo del apartado *Goal 8 of the UN MDGs* [Objetivo 8 de las Naciones Unidas para el Milenio] (p. 242), el libro de texto explica:

Goal 8 of the UN MDGs is to develop a global partnership for development. Specifically, this requires developing a more open trade and financial system addressing the special needs of least developed countries.” [El objetivo 8 de las Naciones Unidas es desarrollar una alianza mundial para el desarrollo; específicamente, esto requiere de un sistema comercial y financiero más abierto para atender las necesidades de los países menos desarrollados.”] ^[7] En la p. 243, se trata el tema del cambio de deuda por naturaleza.

El personal docente alerta a sus estudiantes para que noten en los diferentes apartados del texto algunos términos como “países donadores”, “asistencia técnica” y “transferencia tecnológica”; además, también reciben información de los abusos contra comunidades autóctonas en la realización de proyectos como la construcción de represas hidroeléctricas o el desplazamiento de población campesina por los grandes grupos hacendados que les despojan de sus tierras en alianza con los gobiernos para lograr el pago de servicios ambientales. Desde una perspectiva hermenéutica al estilo diatópico se debe notar la incompletud de la cultura desde la cual se comenta el objetivo de las Naciones Unidas y de la cultura en que fue redactado el objetivo mismo: es la cultura de las naciones dominantes y su visión economicista, basada en el desarrollo y el progreso ilimitado como única manera de sacar al mundo de la pobreza. Esta incompletud debe ser hermanada a otra incompletud: la de la cultura y el punto de vista de los pueblos llamados “menos desarrollados”. No todas las sociedades en estas naciones son de cosmovisión occidental y, por ello, no ven en la explotación hasta el extremo de la naturaleza y de las fuerzas humanas el modo de mejorar la calidad de vida y asegurar el futuro de las nuevas generaciones.

En razón de ello, el personal docente propone a sus estudiantes la lectura de textos de pensamiento alternativo, como le es la propuesta por el decrecimiento. Entre ellos, Taibo (2009), Taibo (2010), Latouche (2006) y Carmen (2004).

While Task (Durante la tarea)

Actividad: (SEGUNDA SESIÓN) El estudiantado, organizado en grupos de cinco, elabora una presentación de 15 minutos acerca de unos de los siguientes temas:

- Desalojos, desplazamiento... frutos de la construcción de la represa y de la hidroeléctrica de El Quimbo, Colombia.
- Perjuicio a comunidades indígenas por construcción de represas y plantas hidroeléctricas.
- La explotación del Coltan y el sacrificio ambiental y humano en el Congo, África.
- La “cooperación” de Estados Unidos para la dominación y la dependencia neocolonial en América Latina.
- Globalización, derechos humanos y pueblos indígenas.

Post task (Posterior a la tarea)

Actividad: El estudiantado realiza un conversatorio liderado por una persona representante de cada uno de los grupos de presentación y moderado por un o una estudiante escogido por todo el grupo. En esta etapa se discute si:

- la reducción de la pobreza y la erradicación de la miseria solo pueden tener lugar mediante las medidas propuestas o impuestas por las naciones hegemónicas o hay opciones alternativas,
- lo que los pueblos originarios necesitan es “progreso” y “desarrollo” al estilo occidental o es algo diferente,
- el papel de docentes en el nuevo milenio requiere algo más que transmitir la información de libros de texto o requiere un entrenamiento profundo en hermenéutica diatópica para discernir en lo que aporta cada cultura lo que es deseable y lo que no lo es, con lo cual desarrollan en sus estudiantes el pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

El objetivo propuesto para este trabajo proponía una contribución al sustrato epistémico de la formación de docentes que tienen que ver con la enseñanza de la cultura. En principio, y atendiendo a ese objetivo, se ha procurado ensanchar el espectro de esa episteme mucho más allá de lo que consigue la formación de personal formador que se lleva a cabo mediante el seguimiento fiel de obras especializadas y libros de texto creados y distribuidos por las naciones *centrales*. Gran cantidad de docentes y personal formador de docentes se suelen adherir quizás demasiado a los enfoques estructuralistas que enfatizan en la asimilación de los estándares establecidos por esos países. Esa asimilación no solo se busca en cuanto a la adquisición de lengua, sino en lo tocante a las pautas de comportamiento culturales, en claro menoscabo y en total demérito de las demás culturas, las llamadas *periféricas*.

La relectura que se ha hecho del concepto de la hermenéutica diatópica de De Sousa Santos ha procurado resaltar la necesidad de re-conocer a las culturas que han sido colocadas en posición de periféricas y redescubrir en ellas los múltiples aportes que tienen para ofrecer al mundo, y que no se circunscriben a la eficacia en la generación y acumulación de capital. Se mostró que el término “hermenéutica” se refiere a la

interpretación, en este caso de lo propio de cada cultura, y el vocablo “diatópica” apunta a la relación que se debe establecer entre las diferentes culturas, para que sea visibilizada cada una, incluidos sus valores y anti valores. Eso daría una hermenéutica, es decir, una interpretación exhaustiva y madura de la realidad total, esto es, una globalización Otra.

En este marco, la presentación del ejemplo de una experiencia pedagógica de aplicación del pensamiento crítico en el diseño e implementación de una unidad de estudio de un curso de inglés dedicada al abordaje de aspectos culturales se ha ofrecido como modo de suscitar inquietud en docentes en servicio, docentes en formación y personal docente formador de docentes para que se interesen por esta transformación epistémica que tanto urge a la educación superior en todas las disciplinas; pero, en concreto, a las que tienen mayor incidencia en la formación del “ethos”, es decir, del conjunto de principios, ideas y creencias de las generaciones de los “topoi”, de los lugares donde se encuentran y contribuyan a construir puentes en lugar de muros, como hay quienes pretenden.

Por ello, se considera de capital importancia la toma de conciencia por parte de esos futuros grupos formadores de la relevancia del componente cultural en las clases de lengua. Estos cuerpos profesionales deben tener presente que su papel, al diseñar e implementar las lecciones, nunca es neutral. El pretender dejar de lado los temas ideológicos al enseñar una lengua es ya una toma de posición. De igual modo, tomar un determinado libro de texto y seguirlo más o menos al pie de la letra puede resultar muy cómodo para quien instruye, pero acaso esté descuidando, con ello, el hecho de que sus estudiantes perciben acríticamente la cosmovisión de la cultura cuya lengua aprenden, que pueden idealizarla o hacer de ella generalizaciones que marquen su propia cosmovisión.

Se abre, pues, un espacio de discusión para que se presenten otras experiencias acerca de la manera en que esa *hermenéutica diatópica* puede ser aplicada a nuevos campos de la pedagogía y a otras áreas del quehacer humano.

REFERENCIAS

- Aguiló, A. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: Orientaciones para el diálogo intercultural. *Cuadernos Interculturales*, 8(14), 145-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55217005009.pdf>
- Carmen, R. (2004). Desarrollo autónomo. *Humanizar el paisaje: Una incursión en el pensamiento y la práctica radicales*. San José: EUNA.
- Darío, R. (2006). *Darío por Darío*. Antología poética seleccionada por el autor con adiciones póstumas. Colección cultural de Centroamérica, serie literaria N. 10. Bogotá: Imprelibros.
- De Sousa Santos, B. (2003) *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brower.
- De Sousa Santos, B. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- Douglas, N. Huntley, H and Rogers, B. (2012). *Reading Explorer* (5). Boston: National Geographic Learning – Cengage Learning.
- Flores, O. (2014). Mi acento y mi horizonte de comunicación. *Fuentes Humanísticas*. 28(49), 181-194. Recuperado de http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/49/49_13.pdf
- Latouche, S. (2006). La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante? Barcelona: Icaria Ediciones.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Editorial Planeta Argentina. Recuperado de <https://foromemoriagranada.files.wordpress.com/2010/02/marcuse-h-el-hombre-unidimensional-1964.pdf>

- Martí, J. (1891). Nuestra América. La Revista Ilustrada de Nueva York. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal27/14Marti.pdf>
- Martínez, A.M. (2002). Sobre el imperialismo lingüístico y el idioma inglés. Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 88, 511-530. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4d370a08f078esobreelimperialismo.pdf>
- National Standards in Foreign Language Education Project [Proyecto nacional de estándares para la educación en lenguas extranjeras]. (1996). Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st. Century [Estándares para la enseñanza de lenguas extranjeras. Preparación para el siglo XXI]. Recuperado de http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLexecsumm_rev.pdf
- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2015. Recuperado de http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Omaggio, A. (2001). Teaching Language in Context [La enseñanza de lenguas en contexto] (3rd. ed.). U.S. Thomson and Heinle.
- Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. [Imperialismo lingüístico] Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (Editor). (2003). Controversies in Applied Linguistics [Controversias en la lingüística aplicada]. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights? [Genocidio lingüístico en la educación o diversidad mundial y derechos humanos]. Mahwah:Lawrence Erlbaum. Recuperado de http://www.tove-skutnabb-kangas.org/en/most_recent_books.html
- Taibo, C. (2009). En defensa del decrecimiento. Capitalismo, crisis y barbarie. Madrid: Catarata.
- Taibo, C. (2010). Su crisis y la nuestra. Un panfleto sobre decrecimiento, tragedias y farsas. Madrid: Catarata.

NOTAS

- [2] Traducido por el autor.
- [3] Traducido con adaptaciones por el autor.
- [4] Traducido y adaptado por el autor.
- [5] Las descripciones de estas páginas contienen textos traducidos por el autor.
- [6] Aquí se propone en español pero el original es en idioma inglés.
- [7] Traducido por el autor.