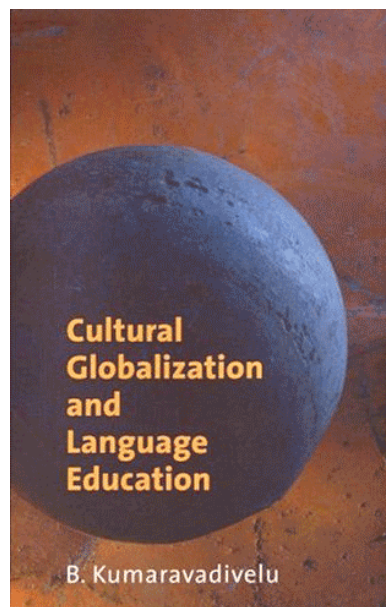


KUMARAVADIVELU, B. [2008]:
*Cultural Globalization and
Language Education*
Yale University Press
ISBN 978-0-300-11110-1
272 páginas
(edición en inglés)

AGUSTÍN YAGÜE
EOI BARCELONA DRASSANES



Sucedió en 1998. Uno de los partidos de la *Gold Cup* (una competición que organiza la confederación norteamericana, centroamericana y caribeña de fútbol) enfrentó a las selecciones nacionales de México y de Estados Unidos en un estadio de Los Ángeles. Asistieron casi cien mil espectadores que mayoritariamente animaban al equipo mexicano... ¿Quién jugaba en casa? También en 1998, el diario *The Seattle Times* explicaba las causas de una catástrofe aérea ocurrida en Corea como un conflicto cultural: el copiloto no violó la autoridad del comandante de la nave debido a que sus creencias culturales le impedían hacerlo... O así al menos lo interpretó la prensa occidental, sin que tal análisis pueda resistir la lógica más simple y, de paso, subrayando estereotipos sobre los valores culturales de Oriente...

Son dos de los ejemplos, entre otros muchos, con los que el profesor Kumaravadivelu ilustra -e invita a reflexionar- cada uno de los capítulos de su *Cultural Globalization and Language Education*, una obra importante para definir el concepto de cultura en un mundo global, de culturas... y su relación con la enseñanza de lenguas.

Los trabajos de Kumaravadivelu, profesor de Lingüística Aplicada y de ESOL en la Universidad Estatal de San José, en California (EEUU), no son aún demasiado conocidos entre el profesorado de español lengua extranjera. Solamente unas pocas alusiones al concepto de posmétodo, asentado en *Beyond Methods. Macrostrategies for language teaching* (2003). Tales referencias, a menudo tangenciales, no pueden revelar en absoluto la densidad de sus contribuciones y lo documentado de su análisis. Y precisamente este último aspecto no es nada desdeñable cuando nos situamos en la formación de profesorado, ya que la profusión de

información, incluida la bibliográfica, constituye un buen punto de partida para adentrarse en la reflexión de ciertos temas de la didáctica de segundas lenguas.

También destacable de los trabajos de este autor, una exposición clara, ordenada, salpicada de numerosos ejemplos, de orientación práctica (*the process of transformative teaching demands that teachers take a critical look at the dichotomy between theory and practice, between theorists and practitioners*, 2003: 17) y, en general, asentada en un encomiable sentido común, que articula los principios, entrelazados, de particularidad, "practicabilidad" y posibilidad, descritos como los parámetros en que se sustenta la noción de posmétodo. El primero de los principios, el de particularidad *requires that any language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu* (2003: 34). El parámetro de "practicabilidad" *entails a teacher-generated theory of practice. It recognizes that no theory of practice can be fully useful and usable unless it is generated through practice* (2003: 35). Finalmente, el concepto de "practicabilidad" se metamorfosea en el de posibilidad en tanto que *sense-making requires that teachers view pedagogy not merely as a mechanism for maximizing learning opportunities in the classroom but also as a means for understanding and transforming possibilities in and outside the classroom* (2003: 36).

El último trabajo publicado por Kumaravadivelu (2008) se distancia de los aspectos esencialmente metodológicos incluidos en sus restantes obras para abordar el gran tema de la cultura en el mundo globalizado del siglo XXI, y lo hace, en primer lugar, con una perspectiva sumamente crítica: la que le proporciona el hecho de ser un profesor de inglés como lengua extranjera en los Estados Unidos, pero nacido en India, con una lengua materna –el tamil- distinta a la que enseña y con un bagaje cultural también distinto, en la actualidad profundamente híbrido. Ese mestizaje idiomático y cultural le permite cuestionar los patrones occidentales (u "occidentalizadores") que parecen describir los comportamientos culturales en nuestro mundo, tanto en Occidente como en Oriente y las tendencias uniformizadoras que tales descripciones aportan.

El objetivo declarado de la obra es el de incidir en cómo desarrollar la conciencia cultural del aprendiente de una L2 en un mundo global, un proceso que ha de tener necesariamente en cuenta, según el autor, la disolución de identidades y fronteras a que da lugar la globalización; el auge de los nacionalismos que, precisamente como reacción a lo anterior, experimenta nuestro mundo; el papel de las instituciones, desde la familia hasta los entornos laborales pasando por asociaciones de todo tipo, en la construcción de la realidad social; y las múltiples modificaciones que se manifiestan en la realidad individual en formas diversas, contradictorias y dinámicas. Un mundo, en suma, en el que las realidades globales,

nacionales, sociales e individuales interactúan de modo tal que el conjunto cultural resultante es más rico y complejo que la simple suma de las partes. Son los constituyentes que integran una identidad individual basada en el *realismo cultural*, según lo denomina Kumaravadivelu, en lo que representa la tesis central de su trabajo.

El libro, organizado en doce capítulos, aborda una serie de grandes contenidos. El primero de ellos, la siempre controvertida definición de cultura, le sirve al autor para revisar y cuestionar algunos de los planteamientos de la literatura especializada (entre ellos, las imprecisiones conceptuales tanto del *Marco Común Europeo* como de los *American Standards*) y en especial para establecer que el trabajo de los contenidos culturales en aula de L2 dista mucho de estar adecuadamente establecido en el aula, y mucho menos en un mundo cambiante, poderosamente influido por los flujos migratorios y desplazamientos de población, pero también por la virtualidad de la Internet, capaz de ofrecer conocimiento cultural que escapa de las versiones "oficiales" de los gobiernos.

El segundo segmento de contenidos aborda las características y los efectos de la globalización cultural, que el autor agrupa en las repercusiones de la homogeneización cultural, la heterogeneidad cultural y la "gLOCALización" cultural. Al referirse al primero de los fenómenos –una suerte de "mcdonalización"-, Kumaravadivelu apunta no sólo a la expansión y la difusión de productos culturales sino, singularmente, a la exportación de valores culturales (en especial los "occidentales") y a la percepción de éstos como amenaza para la identidad propia. En el extremo opuesto, pero conviviendo con la homogeneización, la heterogeneidad revela la persistencia e incluso el crecimiento de otras muestras y otras perspectivas culturales, posibles también en el mundo globalizado, desde el auge de las películas de Bollywood hasta la difusión alcanzada por la cadena de televisión Al-Jazeera, contrapuntos de determinados valores occidentales. Por último, el término "gLOCALización" tiene cabida igualmente en el mundo global en la medida en que establece puentes entre los dos conceptos anteriores: Kumaravadivelu lo ilustra de nuevo con la citada cadena de hamburgueserías y su capacidad para comercializar productos acomodados a realidades concretas: alimentos *kosher* o *halal*, en Israel o en los países islámicos, respectivamente, o productos vegetarianos en India, por ejemplo. El repaso a tales conceptos le sirve al autor para establecer que *in these days of cultural globalization, the edifice of an individual's identity can be constructed and reconstructed only on a strong foundation of global cultural consciousness. To my knowledge, there are very few second language education programs that seem to have fully grasped the imperative need to develop global cultural consciousness in the learner. Even the American Standards and the European Framework that show an acute awareness of the connection between communicative competence and cultural competence present only a limiting and limited vision of teaching culture* (2008: 46-47).

La siguiente sección analiza los riesgos de los estereotipos en la enseñanza de lenguas, sus orígenes y sus causas, con especial incidencia en aquellos estereotipos que los docentes se pueden formar acerca de sus estudiantes, seguramente un aspecto poco analizado en las prácticas de enseñanza. El autor subraya cómo –preferentemente desde Occidente- se han diseminado formulaciones generalizadoras acerca de los estudiantes asiáticos, que catalogan con una única etiqueta una parte del mundo –muy diversa- que representa casi la mitad de la humanidad.

A continuación el libro se adentra en el estudio de los conceptos asociados al tratamiento de lo cultural y las dificultades que tales enfoques entrañan. En concreto, se incide sobre la asimilación, el pluralismo y el hibridismo culturales.

Por lo que se refiere al primero de esos conceptos, el de asimilación, el análisis de Kumaravadivelu, referido a la inmigración en los Estados Unidos a lo largo de la historia, es fácilmente extrapolable a otros entornos geográficos y temporales, y los contenidos vertidos en recientes campañas electorales en diversos países europeos así lo ponen de manifiesto. En el terreno de la educación, el *melting pot* que se ha venido vinculando a la asimilación se expresa en las políticas que auspician en el monolingüismo y la monoculturalidad, que han tenido su correlato teorías educativas de enseñanza de segundas lenguas, como la de los modelos de pensamiento cultural propugnada por Robert Kaplan y la del modelo de aculturización en la adquisición de la L2 desarrollada por John Schumann, que ignora que el mantenimiento de L1 puede facilitar la adquisición de la lengua meta, según las conclusiones a las que llega Cummins. Ambos modelos son rebatidos por el autor, que apunta que todos estos enfoques consideraron las *diferencias culturales* como *deficiencias culturales*. Kumaravadivelu matiza asimismo las aportaciones de Brooks, quien describía el conocimiento de la cultura como el conocimiento de elementos que ponen de relieve la identidad, la similitud o las acusadas diferencias entre patrones culturales comparables. *The emphasis here* –apunta Kumaravadivelu (2008: 93)- *is on fragmented cultural tidbits that may not be sufficient to understand the unity and the character of a cultural community. Nor does this teaching strategy recognize the cultural capital second language learners bring with them.*

En lo que respecta al pluralismo cultural (que en la literatura especializada ha convivido con el de multiculturalismo), Kumaravadivelu muestra comprensión y simpatía, pero también ciertas reservas. Según el autor, este concepto, que en los Estados Unidos tuvo a John Dewey y Horace Kallen como grandes impulsores, mantiene que la preservación y protección del patrimonio étnico es un derecho fundamental y un deber de todos los miembros de una sociedad plural, si bien tal descripción dio lugar a interpretaciones tanto conservadoras como liberales; las primeras entendían que el “culto de lo étnico” intensificaba las diferencias, los resentimientos y los antagonismos entre razas y comunidades, mientras que las segundas apostaban por conseguir que gobiernos e instituciones sociales y educativas

se implicaran en la creación de puentes activos de diálogo entre individuos y comunidades de procedencias étnicas distintas para construir vínculos de construcción social común. Sobre este particular, Kumaravadivelu recuerda las ideas de Paulo Freire, de las que se subraya, en lo que a educación corresponde, que la realidad del aula responde a una construcción social, motivada políticamente y determinada históricamente de modo que cualquier proyecto de educación multicultural debería promover la transformación de las relaciones entre el aula y las fuerzas sociopolíticas que existen en la comunidad en la que se inscribe. Estas ideas sugieren las reservas mencionadas de Kumaravadivelu hacia el pluralismo cultural, quien añade las limitaciones del crecimiento cultural individual en beneficio de la comunidad y, en el aula, el tratamiento “descafeinado” de los contenidos culturales, *preoccupied with ethnic rites rather than ethnic rights* (2008: 111). Y a pesar de que Kumaravadivelu reconoce el impulso que la noción de pluralismo cultural ha representado para vincular lengua y cultura en las aulas, entiende también que, nuevamente, *it offers fragmented cultural tidbits. It valorizes mainstream cultural beliefs and practices. It museumizes minority cultures. It disregards the cultural capital L2 learners bring with them. It channels its energy toward educating the members of the minority communities as if members of the mainstream community have little to learn and gain from it. It ignores the processes of cultural globalization that make the teaching of culture a critical as well as a challenging task facing our profession today* (2008: 116).

Las distancias hacia el pluralismo dieron como consecuencia la aparición de otro nuevo concepto, el de hibridismo cultural, muy vinculado al de transculturalización presente en las sociedades coloniales y poscoloniales, un “sincretismo de culturas”, en palabras del antropólogo cubano Fernando Ortiz, quien apunta que ese “mestizaje” representa la síntesis de diferentes modos de vida, con independencia de si los sujetos forman parte de la cultura dominante o de la dominada. El proceso no comporta *aculturalización* sino un trayecto de *desculturización* hacia una nueva entidad cultural, la *neoculturización*. Por su relación con lo colonial, el concepto ha sido debatido en términos políticos, en tanto que la creación de esa nueva entidad cultural conlleva la pérdida –en especial- de la colonizada, aunque también ha sido entendido –Kumaravadivelu recuerda las aportaciones de Homi Bhabha- como un entorno de libertad en la que la gente negocia y traduce lo que halla a su alrededor para construir sus propias identidades individuales, híbridas, en un proceso que se ha calificado como constante (un dinamismo considerado como positivo frente a las visiones “congeladas” que se asociaban con el pluralismo cultural).

No obstante lo anterior, el hibridismo cultural ha dado de sí en sus desarrollos educativos, incluido los relativos a la enseñanza de lenguas. De hecho, ha dado lugar al denominado *Intercultural Language Teaching*, que fue descrita por Crozet y Liddicoat (1999) como sigue: *ILT implies that language teaching is no longer exclusively teaching about another linguaculture, it is also teaching language learners about their native*

linguaculture by contrasting it to the target linguaculture. ILT expands the traditional boundaries of language teaching by positioning language learning as a dual endeavour whereby learners not only learn cultural features of a foreign language but they also learn how to distance themselves from their native language / culture environment to see it for the first time as what really is, as just one possible world vies and not the only world view. Ahí se asienta el concepto de competencia intercultural que articula el enfoque tridimensional propuesto el American Council on the Teaching of Foreign Languages (1995): aprender sobre las culturas, compararlas y, finalmente, explorarlas con una perspectiva intercultural. A estos efectos, una de las máximas más recurrentes es la que sostiene que es posible “enseñar las fronteras, pero no se pueden enseñar los puentes”. Las actividades de aula que se proponen se orientan a situaciones / simulaciones del tipo a la que ejemplifica Kramsch: “Eres un vendedor/a americano en Alemania. Sabiendo, como sabes, la inclinación de muchos jóvenes alemanes hacia lo natural y lo ecológico, prepara el lanzamiento de un producto para consumidores *verdes* alemanes”. Con este tipo de secuencias se pretende impulsar la competencia intercultural, y de hecho el hablante intercultural es definido como *someone who can operate their linguistic competence and their sociolinguistic awareness of the relationship between language and the context in which it used, in order to manage interaction across cultural boundaries, to anticipate misunderstandings caused by difference in values, meanings and beliefs, and to cope with the affective as well as cognitive demands of engagement with otherness* (Byram, citado por Kumaravadivelu: 2008, 133).

Las objeciones a estos presupuestos que Kumaravadivelu recoge y asume se centran en el gran riesgo de generar estereotipos en la cultura meta, en la indefinición de la identidad cultural en el mundo globalizado (y las reacciones nacionalistas que -según recuerda el autor- tienden a preservar la identidad cultural tradicional, en colisión con el hibridismo) y en el hecho de que los debates en torno al hibridismo cultural no han avanzado mucho allá de los debates mismos, sin propuestas que rebasen lo teórico...

Las fisuras que Kumaravadivelu detecta en este enfoque –y en los anteriores- le conducen a la presentación, como hemos dicho, la tesis central de esta obra: la noción de Realismo cultural.

Kumaravadivelu inicia esta sección de su obra con una revisión de los conceptos de realidad global, realidad nacional, realidad social y, finalmente realidad individual.

En el primero de ellos el autor se refiere a la expansión del conocimiento y la información que ha supuesto la era de las comunicaciones (en especial la Internet), con un efecto “ecualizador” para cualquier persona que tenga acceso a las redes de comunicación (si bien Kumaravadivelu no alude a la gran parte de la humanidad que no tiene acceso a ellas en los países

subdesarrollados y que, además, conforma una población que en ocasiones protagoniza importantes migraciones).

Sobre la idea de realidad nacional, Kumaravadivelu recuerda la descripción de Benedict Anderson, quien describía la nación como una "comunidad imaginada", aunque apunta también su capacidad para unificar gentes más allá de religiones, razas, clases sociales, sexo..., sobre la que se despliega un vasto repertorio de símbolos. La globalización parece haber debilitado el concepto de nación, en ambos extremos: desde cierta disolución de las fronteras políticas hasta el auge de pequeñas culturas locales que en ocasiones renacen como nuevas naciones...

La nación entendida como comunidad de comunidades, con afinidades diversas y dispares entre los individuos que las forman. La realidad social se muestra compleja porque, precisamente, pone en juego relaciones interpersonales que clasifican a los sujetos... Ello da lugar a etiquetas generalizadoras, entre las que destaca la referido a lo "étnico". De nuevo Kumaravadivelu alude al centrismo occidental, que califica como "étnico" a todo aquello que no corresponde con la cultura "blanca", calificativo que se extiende a la comida, la música, festivales, etc. Con todo, al margen de subrayar esa visión simplificadora, Kumaravadivelu recupera las palabras de Appiah para señalar que *ideas about people who fit the label come to have social and psychological effects. In other words, people use these labels not only to shape how they view others but also how they view themselves* (2008: 153). Otra de las grandes etiquetas de la realidad social es, por supuesto, la lengua, y de hecho la identidad puede ser entidad en relación con parámetros lingüísticos.

Finalmente, Kumaravadivelu repara en la realidad individual, mediatizada en su parecer por las realidades social y nacional, si bien con espacio para la elección y la decisión en un entorno en que lo individual y lo social se hallan interrelacionados. La interrelación, no obstante, se sitúa en los marcos del liberalismo económico que surge tras la caída del comunismo, de modo que el individuo es, por encima de todo, consumidor (preferentemente de signos e imágenes).

Con todos esos presupuestos Kumaravadivelu establece su definición formal de realismo cultural: *cultural realism is the notion that any meaningful cultural growth in this globalized and globalizing world is possible only if individuals, communities, and nations adopt a pragmatic approach to identity formation that entail a true understanding of the competing forces of global, national, social, and individual realities, and make a genuine attempt to translate that understanding into actionable plans. The premise of cultural realism is based in a simple and straightforward proposition that globalization, with its incessant and increased flow of peoples, goods and ideas is effectively challenging the traditional notions of identity formation of an individual or of a nation. The development is plunging the world in creative as well as chaotic tension that both unites and divides people. It is*

also resulting in an unintended and unexpected movement toward tribalization that contributes to an increase in ethnic, racial, religious, and national consciousness (2008, 157-158).

A partir de tales presupuestos el autor apunta los principios pedagógicos que se adhieren al realismo cultural, en lo que denomina “prioridades pedagógicas”, que enumera y explica.

a) *De la comunidad de la lengua meta a la comunidad de la cultura meta*, lo que supone una modificación de la perspectiva de la enseñanza / aprendizaje, ya que en muchos casos lo cultural ha sido relegado a creencias y prácticas asociadas con los hablantes de una comunidad. Tal modificación comporta que lengua y cultura se hallan firmemente relacionadas, que el aprendizaje de una L2 supone el aprendizaje de una cultura 2 y que los aprendientes deben desarrollar conocimientos y competencias para desarrollar fines de integración, de interacción e instrumentales. Y de ello se desprende además –según Kumaravadivelu- la necesidad de conformar una conciencia cultural global, más allá de la propia cultura meta de forma aislada, en tanto que es ésta –la multiplicidad de culturas- la realidad de nuestro mundo.

b) *De la articulación lingüística a la filiación cultural*, un concepto que rebasa el proceso de enseñanza / aprendizaje entendido como la codificación y descodificación de estructuras lingüísticas (y en su caso, realizaciones lingüísticas de expresiones culturales). Recuerda el autor que el enfoque comunicativo trajo consigo el estudio de actos de habla (saludos, peticiones, rechazos, quejas...), que se incorporaron al bagaje de la enseñanza de la cultura. No obstante, el concepto de filiación (que Kumaravadivelu toma de Hollinger) se adentra en los esfuerzos que las gentes llevan a cabo en sus vidas diarias para formar asociaciones y vínculos con miembros de otras comunidades culturales, lo que supone una noción dinámica, activa, en la formación de la propia identidad cultural.

c) *De la información cultural a la transformación cultural*. Concepto éste más evidente, con el que se quiere sobrepasar el concepto de información cultural de creencias y prácticas (algo que se traduce en datos sobre comida, costumbres, ritos, etc. en un modo estático, codificado y objetivado, presentados a los aprendientes como ítems aislados); tales presupuestos son, por lo demás, terreno abonado para la creación de estereotipos, en especial por lo que tienen de visión inamovible. Se trata, en suma, de acceder desde la cultura como producto a la cultura como proceso, que el autor ilustra con las siete propuestas de Alvino Fantini (*New Ways in Teaching Culture*, 1997) que pretenden garantizar que, asumiendo el propio conocimiento inicial del aprendiente, *language work is always complemented by explicit attention to sociolinguistic aspects, cultural aspects, and the comparing and contrasting of target and native linguacultures* (2008: 178). Tales propuestas se sintetizan del siguiente modo:

- presentación del nuevo material
- práctica controlada
- explicación de las reglas gramaticales asociadas al nuevo material
- transposición y uso del nuevo material en contextos semi-libres
- explicación sociolingüística de las interrelaciones del contexto social y el uso lingüístico
- exploración cultural para determinar estrategias y comportamientos de interacción adecuados
- exploración intercultural para comparar y contrastar la cultura meta con la cultura propia

Con ello Kumaravadivelu aboga por un programa pedagógico que tenga en cuenta cómo establecer las condiciones necesarias para que los aprendientes intervengan en la negociación y articulación de valores y significados culturales y para que se abran nuevas vías de exploración cultural que les hagan capaces de transformar su identidad cultural con una implicación crítica.

d) *De la recepción pasiva a la reflexión crítica*, un proceso necesariamente compartido entre aprendientes y docentes, que comporta que éstos tengan en cuenta el conocimiento aportado inicialmente por los estudiantes, se sientan motivados en la exploración cultural y que ambos consideren que “no existen centros, únicamente periferias”. En este sentido, Kumaravadivelu recuerda algunos estudios que apuntan los beneficios a que da lugar un conocimiento básico de la etnografía en el proceso de aprendizaje de lenguas, en especial el dirigido a desarrollar observaciones sistemáticas de realidades cotidianas. No obstante, son la etnografía crítica y la autoetnografía las que mayor dimensión ofrecen a la transformación cultural, en tanto que pueden facilitar que los aprendientes adquieran la necesaria distancia, teórica y personal, respecto de lo aprendido.

e) *Del texto orientado al contexto formador*. Bajo este epígrafe –esta “prioridad pedagógica”- el autor reflexiona acerca del diseño de los materiales didácticos (y la actitud de los docentes hacia los mismos) en su función de desarrollo de una conciencia cultural global. Kumaravadivelu se distancia de los manuales que presentan un mundo aproblemático, cuyos contenidos no parecen haber sido seleccionados adecuadamente ni tampoco las tareas asociadas; reconoce la carga ideológica que cualquier libro de texto entraña, aunque acepta la imposibilidad de una pretendida neutralidad (de hecho la inclusión de esos componentes forma parte de la propia visión cultural); y aboga por conceder un protagonismo limitado al libro de texto en favor de otros materiales auténticos y más dinámicos, preferentemente revistas, periódicos y otros documentos similares que, según afirma, la Internet puede suministrar con facilidad. La sección no obstante no profundiza en los criterios de selección ni en el perfil de las actividades vinculables, si bien los dos capítulos que cierran el libro, *El realismo cultural y sus estrategias educativas* y *Realismo cultural y comunicación intercultural*, sugieren algunas propuestas concretas medianamente desarrolladas (tareas

reflexivas y proyectos de exploración), que pueden dar una idea fiel del tipo de trabajo que persigue Kumaravadivelu.

Cultural Globalization and Language Education constituye, en definitiva, una lectura relevante para los docentes de lenguas no sólo por la abundante y muy documentada información que aporta sino como punto de partida para el desarrollo de nuevas propuestas didácticas, para situaciones de inmersión o no, que contemplen algo tan obvio que nuestro mundo cambia vertiginosamente y que la globalización ha de hallar respuesta en los modos de enseñar lenguas y culturas.