



UNIVERSIDAD FEDERAL DE CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS DE ESPANHOL

RAQUEL MELO DO NASCIMENTO

LA PRESENCIA DE INTERCULTURALIDAD EN LA SÉRIE DE DISNEY

SOY LUNA

FORTALEZA

2025

RAQUEL MELO DO NASCIMENTO

LA PRESENCIA DE INTERCULTURALIDAD EN LA SÉRIE DE DISNEY

SOY LUNA

Trabajo de conclusión de curso presentado al Curso de Grado en Letras/Español del Centro de Humanidades de la Universidad Federal de Ceará, como requisito para la obtención del título de Licenciatura en Letras/Español.

Orientador: Prof. Me. Angel Cañete Gomez

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N198I Nascimento, Raquel Melo do.
LA PRESENCIA DE INTERCULTURALIDAD EN LA SÉRIE DE DISNEY SOY LUNA /
Raquel Melo do Nascimento. – 2025.
55 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro
de Humanidades, Curso de Letras (Espanhol), Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Me. Angel Cañete Gomez.

1. Interculturalidad. 2. Análisis de contenido. 3. Recursos Audiovisuales. 4. Serie Soy
Luna. I. Título.

CDD 460

RAQUEL MELO DO NASCIMENTO

LA PRESENCIA DE INTERCULTURALIDAD EN LA SÉRIE DE DISNEY

SOY LUNA

Trabajo de conclusión de curso presentado al Curso de Grado en Letras/Español del Centro de Humanidades de la Universidad Federal de Ceará, como requisito para la obtención del título de Licenciatura en Letras/Español.

Orientador: Prof. Me. Angel Cañete Gomez

Aprobado en:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Angel Cañete Gomez
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Germana da Cruz Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

FORTALEZA

2025

AGRADECIMENTOS

Agradezco primeramente a Dios, porque en toda su grandeza y bondad, me ha sostenido, cuidado y guiado; soy grata a Él por todo lo que hace por mí.

A mi esposo, Wellyson, por su incentivo, apoyo, cuidado, comprensión y por estar siempre a mi lado en cada paso de esta jornada.

A mi madre, Rochelândia, por su amor por mis hijos, por apoyarme constantemente en mi jornada, y por ser mi ejemplo de fuerza.

A mi tutor, Profesor Ángel Cañete, por su paciencia, dedicación y atención a lo largo de este trabajo.

A todas mis Amigas, que con su apoyo y palabras de ánimo me impulsaron a seguir adelante.

A mi Profesora Inês, por sus enseñanzas, por su ayuda y sus consejos.

A mis Profesores, Germana, Atílio, Beatriz, Nadja, Valdênida, Valdecy, Sara, Roseli, por las reflexiones y enseñanzas que contribuyeron a mi formación.

Soy sinceramente grata a cada una de las personas que he mencionado y a todas aquellas que, de un modo u otro, formaron parte de este camino y dejaron una huella en mi vida.

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito analizar cómo se expresa la interculturalidad en la narrativa y en las relaciones entre los personajes de la serie *Soy Luna*, basándose en la clasificación de interculturalidad propuesta por Catherine Walsh (2009), que distingue tres tipos: relacional, funcional y crítica. A través de un análisis cualitativo de contenido, se busca identificar la presencia de estas formas en la serie y evaluar si sus representaciones contribuyen a una convivencia multicultural superficial o bien promueven una interculturalidad crítica capaz de cuestionar las desigualdades estructurales de poder. Además, se reflexiona sobre el potencial de la serie como recurso pedagógico para fomentar una educación intercultural crítica en el contexto de la enseñanza de lenguas adicionales. Para ello, el marco teórico integra, además de las ideas de Walsh, las contribuciones de Cordeiro (2021) sobre el tratamiento de la interculturalidad en la Base Nacional Común Curricular (BNCC), así como las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Se incluye también una discusión sobre la relevancia de los recursos audiovisuales en la enseñanza de lenguas, fundamentada en los trabajos de Pereira (2014) y García Collado y Ortí Teruel (2017). Para el análisis se seleccionaron cinco escenas del primero episodio de la primera temporada de la serie, período en el cual se presentan los primeros encuentros y choques culturales entre los personajes. El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, descriptivo-interpretativo. Los resultados indican que *Soy Luna* exhibe principalmente una interculturalidad relacional en contextos de desigualdad y rasgos de interculturalidad funcional, que reconoce la diferencia cultural de manera instrumental. Se observa, sin embargo, la ausencia de una perspectiva crítica que cuestione explícitamente las estructuras coloniales y relaciones de dominación. No obstante, se considera que el uso de series en el salón de clases tiene el potencial de promover en los estudiantes una conciencia crítica, lo cual resulta fundamental para que puedan problematizar estereotipos, desigualdades y jerarquías de poder presentes tanto en los productos culturales como en la sociedad en general.

Palabras-clave: Interculturalidad; Análisis de contenido; Recursos audiovisuales; Serie *Soy Luna*.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar como a interculturalidade se expressa na narrativa e nas relações entre os personagens da série *Soy Luna*, com base na classificação de interculturalidade proposta por Catherine Walsh (2009), que distingue três tipos: relacional, funcional e crítica. Por meio de uma análise qualitativa de conteúdo, busca-se identificar a presença dessas formas na série e avaliar se suas representações contribuem para uma convivência multicultural superficial ou se promovem uma interculturalidade crítica, capaz de questionar as desigualdades estruturais de poder. Além disso, reflete-se sobre o potencial da série como recurso pedagógico para fomentar uma educação intercultural crítica no contexto do ensino de línguas adicionais. Para isso, o referencial teórico integra, além das ideias de Walsh, as contribuições de Cordeiro (2021) sobre o tratamento da interculturalidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Também se inclui uma discussão sobre a relevância dos recursos audiovisuais no ensino de línguas, fundamentada nos trabalhos de Pereira (2014) e García Collado e Ortí Teruel (2017). Para a análise, foram selecionadas cinco cenas do primeiro episódio da primeira temporada da série, período no qual ocorrem os primeiros encontros e choques culturais entre os personagens. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa. Os resultados indicam que *Soy Luna* exhibe predominantemente uma interculturalidade relacional em contextos de desigualdade, além de traços de interculturalidade funcional, que reconhece a diferença cultural de maneira instrumental. Observa-se, no entanto, a ausência de uma perspectiva crítica que questione explicitamente as estruturas coloniais e as relações de dominação. Ainda assim, considera-se que o uso de séries em sala de aula, tem o potencial de promover nos estudantes uma consciência crítica, o que é fundamental para que possam problematizar estereótipos, desigualdades e hierarquias de poder presentes tanto nos produtos culturais quanto na sociedade em geral.

Palavras-chave: Interculturalidade; Análise de conteúdo; Recursos audiovisuais; Série *Soy Luna*.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Figura 1 – Sharon manda a Rey que contrate los padres de Luna	37
Figura 2 – Luna y Ámbar se conocen... ..	40
Figura 3 – Rey delata el comportamiento de Ámbar a su madrina.....	43
Figura 4 – Ámbar propone a Luna que ellas “se lleven bien”.....	45
Figura 5 - Ámbar presenta Luna a sus amigas.....	49

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Ejes de conocimiento en la enseñanza del inglés según la BNCC	24
Tabla 2 – Competencias y umbrales de desempeño según el Marco Complementario al MCER	30
Tabla 3 - Descripción de la escena 1	37
Tabla 4 - Descripción de la escena 2	39
Tabla 5 - Descripción de la escena 3	42
Tabla 6 - Descripción de la escena 4	45
Tabla 7 - Descripción de la escena 5	48

SUMARIO

1 INTRODUCCIÓN	10
2 INTERCULTURALIDAD Y RECURSOS AUDIOVISUALES: BASES TEÓRICAS PARA LA EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS	16
2.1 La interculturalidad según Catherine Walsh	16
2.2 La interculturalidad según la BNCC	22
2.3 La interculturalidad según el marco común europeo	28
2.4 La importancia de los recursos audiovisuales en las clases de lenguas ...	31
3 METODOLOGÍA	35
4 ANÁLISIS	36
5 CONSIDERACIONES FINALES	52
REFERENCIAS	53

1 INTRODUCCIÓN

En el contexto de una sociedad cada vez más globalizada, la competencia intercultural se entiende como la capacidad de interactuar de manera efectiva, respetuosa y crítica con personas de diferentes culturas. En el ámbito de la enseñanza, la interculturalidad se configura como un elemento clave dentro de la competencia comunicativa, tal como la define el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

El trabajo con la interculturalidad en el aula resulta esencial para la formación de hablantes interculturales, capaces de desarrollar no solo competencias lingüísticas, sino también sociales y culturales. Según el (MCER, 2021), este enfoque permite a los estudiantes: (i) tomar conciencia de los estereotipos y desarrollar competencias interculturales; (ii) comprender mejor las diferencias culturales y reducir prejuicios; (iii) enriquecer su personalidad, haciéndola más abierta, reflexiva y receptiva a nuevas realidades culturales; (iv) adquirir la capacidad de tomar distancia de su propio punto de vista sin renunciar a su identidad; y (v) reconocer y respetar distintas formas de interpretar y comprender el mundo. Así, se fomenta una educación orientada a preparar a los estudiantes para la convivencia en sociedades marcadas por la diversidad y la globalización.

De este modo, trabajar la competencia intercultural en el aula no solo favorece el aprendizaje de aspectos lingüísticos, sino también el desarrollo de habilidades para comprender la diversidad, cuestionar estereotipos y establecer una comunicación más significativa y empática en contextos multiculturales.

La convivencia con personas de distintas nacionalidades, culturas y contextos se ha convertido en una experiencia cotidiana, incluso en países como Brasil. A pesar de eso, el hecho de compartir espacios con individuos de diferentes orígenes no implica, por sí mismo, la superación de prácticas discriminatorias, ni garantiza la equidad o la justicia social. En el entorno educativo, esta situación también se manifiesta, dado que los estudiantes interactúan diariamente con compañeros que poseen costumbres, valores y formas de vida diversas, lo que evidencia la necesidad de incorporar el enfoque intercultural en el contexto escolar.

Los medios de comunicación, mediante productos culturales como series, películas y documentales, ejercen una influencia considerable en la construcción de percepciones sobre la diversidad, la identidad y la alteridad. En este sentido, la serie *Soy Luna*, producida en Argentina y difundida a nivel internacional, constituye un espacio significativo para la circulación de representaciones culturales, especialmente entre el público infantil y juvenil. Su narrativa, que presenta personajes de diversas nacionalidades que conviven en un entorno educativo común, brinda una oportunidad pertinente para reflexionar acerca de las formas en que se construyen y representan las relaciones interculturales en los medios de comunicación.

Desde esta perspectiva, el uso de recursos audiovisuales en el contexto escolar, tales como series, películas o documentales, constituye una herramienta pedagógica relevante para el desarrollo de la competencia intercultural en las clases de lenguas adicionales. Dichos recursos no solo contribuyen al fortalecimiento de las habilidades comunicativas, sino que también favorecen la promoción de actitudes orientadas al respeto, la tolerancia y la apertura hacia la diversidad cultural. Como apuntan García Collado y Ortí Teruel (2017)

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo se manifiesta la interculturalidad en la narrativa y en las relaciones entre los personajes de la serie *Soy Luna*, tomando como marco teórico los tres tipos de interculturalidad propuestos por Catherine Walsh (2009): relacional, funcional y crítica. A partir de un análisis de contenido de enfoque cualitativo, se busca identificar de qué manera dichos tipos de interculturalidad se evidencian en la serie y reflexionar si las representaciones construidas en su trama contribuyen a una convivencia multicultural meramente superficial o si, por el contrario, avanzan hacia una propuesta de interculturalidad crítica, capaz de cuestionar las estructuras de poder desiguales. Más específicamente, se establecen como objetivos de esta investigación:

- Observar cómo se dan los contactos y los intercambios culturales entre los personajes de la serie, si las interacciones ocurren en contextos de igualdad o desigualdad, en correspondencia con la perspectiva de la interculturalidad relacional (WALSH, 2009).
- Identificar si la diversidad cultural que aparece en la narrativa es reconocida solamente de forma superficial o si se utiliza como un recurso subordinado

dentro del orden social establecido, según la noción de interculturalidad funcional (WALSH, 2009).

- Analizar en qué medida la serie *Soy Luna* incorpora una perspectiva crítica, conforme a la propuesta de interculturalidad crítica de Walsh (2009).

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se elaboraron algunas preguntas orientadoras, en función del objeto de estudio:

1. ¿Cómo se producen los contactos e intercambios culturales entre los personajes de *Soy Luna* y en qué medida ocurren en condiciones de igualdad o desigualdad, según la perspectiva relacional de Walsh (2009)?
2. ¿La diversidad cultural presente en la serie es reconocida de manera superficial o utilizada como un recurso subordinado al orden social establecido, conforme a la interculturalidad funcional propuesta por Walsh (2009)?
3. ¿En qué medida *Soy Luna* presenta una mirada crítica que cuestione las desigualdades estructurales de acuerdo con Walsh (2009)?

A partir de este cuestionamiento, se formuló la hipótesis central de que la serie *Soy Luna* representa, de manera predominante, relaciones interculturales atravesadas por desigualdades sociales y jerarquías, en las que la diversidad cultural es reconocida de forma superficial y subordinada al orden social establecido. Estas representaciones, conforme a las nociones de interculturalidad relacional y funcional propuestas por Walsh (2009), no problematizan explícitamente las estructuras de poder ni las lógicas coloniales que las sustentan.

A pesar de eso, se sostiene que, mediante una mediación pedagógica crítica y reflexiva, la serie puede ser resignificada como un recurso didáctico pertinente para promover una educación intercultural crítica en el ámbito de la enseñanza de lenguas adicionales.

Con el propósito de aportar mayor claridad al análisis, se presentan a continuación las hipótesis específicas, formuladas a partir de las respectivas preguntas de investigación.

1. Se espera que los contactos e intercambios culturales entre los personajes de *Soy Luna* se produzcan mayoritariamente en condiciones de desigualdad

social, reproduciendo relaciones jerárquicas y visiones estereotipadas de la diversidad, de acuerdo con la perspectiva de interculturalidad relacional de Walsh (2009).

2. La diversidad cultural aparece reconocida de forma superficial y subordinada al orden social, sin promover transformaciones significativas en las representaciones de las relaciones de poder, conforme a la noción de interculturalidad funcional, según Walsh (2009)
3. La serie *Soy Luna* no desarrolla una interculturalidad crítica, ya que no problematiza de manera explícita las desigualdades estructurales ni las lógicas coloniales presentes en su narrativa según la perspectiva de Walsh (2009)

El presente análisis se justifica por la necesidad de comprender si las representaciones culturales presentes en la serie *Soy Luna* contribuyen efectivamente a una educación intercultural crítica, orientada a la reflexión sobre las desigualdades estructurales, o si, por el contrario, reproducen visiones superficiales y estereotipadas de la diversidad cultural. La elección de dicha serie como objeto de estudio se fundamenta en su amplia difusión internacional, su impacto significativo sobre el público juvenil y su potencial para representar dinámicas culturales contemporáneas.

En este sentido, el estudio se propone establecer un diálogo con los principios de la educación intercultural, así como con los aportes de los estudios culturales y de medios, con el objetivo de ofrecer reflexiones que resulten pertinentes tanto para el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras como para la formación docente. Asimismo, esta investigación busca aportar herramientas y orientaciones al profesorado de español como lengua adicional para la selección y utilización crítica de materiales audiovisuales en el aula, con vistas a promover una educación más inclusiva, reflexiva y comprometida con la diversidad cultural.

Cabe destacar que la interculturalidad no se produce de manera espontánea por el simple hecho de que individuos pertenecientes a distintas culturas compartan un mismo espacio. La coexistencia de sujetos con repertorios culturales diversos configura un entorno multicultural; sin embargo, esto no implica, necesariamente, el establecimiento de relaciones interculturales. Para que estas se

desarrollen de forma efectiva, es imprescindible fomentar un diálogo intencionado, respetuoso y equitativo entre las culturas involucradas.

Segundo o Dicionário Virtual do Instituto Cervantes:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad. (Instituto Cervantes, [s.d.]).

Desde esta perspectiva, se comprende que la interculturalidad no exige que el individuo renuncie a su propia cultura para adoptar la del otro. Cada persona es portadora de una cultura singular, construida a partir de sus experiencias familiares, valores, costumbres, creencias y saberes. Por el contrario, la interculturalidad se configura como un proceso que permite convivir, dialogar y aprender sobre otras culturas, sin que ello implique la pérdida de la identidad cultural propia. De este modo, es posible establecer relaciones interculturales basadas en el respeto y en la valoración mutua.

En el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza de lenguas, se observa con frecuencia una preeminencia de los aspectos gramaticales y normativos, en ocasiones en detrimento de la dimensión cultural. Sin embargo, es esencial reconocer que lengua y cultura son elementos inseparables, y que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar el desarrollo de la competencia intercultural. El trabajo con contenidos que aborden valores, creencias y prácticas socioculturales permite que los estudiantes, además de adquirir una nueva lengua, desarrollen habilidades para interactuar de manera ética, respetuosa y eficaz en contextos culturalmente diversos.

Es preciso destacar que la enseñanza de la cultura no debe limitarse a enfoques folclóricos o superficiales, sino que debe estar integrada transversalmente a lo largo de todo el proceso formativo. Tal abordaje favorece una reflexión crítica por parte del alumnado, posibilitando la comprensión y el diálogo sobre las diferencias culturales, así como el desarrollo de competencias y actitudes orientadas a la interculturalidad.

En su artículo “Interculturalidad y decolonialidad: Perspectivas críticas y políticas”, Catherine Walsh (2009) aborda la interculturalidad desde una perspectiva crítica, defendiendo que no es suficiente la mera convivencia entre culturas. Según la autora, es necesario cuestionar y transformar las estructuras de poder que perpetúan desigualdades y discriminaciones, especialmente aquellas heredadas del colonialismo. Walsh propone una interculturalidad orientada a la transformación social, que reconozca y valore los saberes y experiencias de los grupos históricamente ignorados o marginalizados.

En el contexto brasileño, dicha perspectiva encuentra resonancia en las contribuciones de Albert Alan de Sousa Cordeiro (2021), quien, en su artículo “As competências da cultura: a interculturalidade funcional na Base Nacional Comum Curricular”, analizó cómo la interculturalidad es abordada en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC). El autor problematiza si el documento curricular favorece una educación verdaderamente intercultural, con potencial transformador, o si se limita a una visión funcional de la interculturalidad, centrada en la adaptación a la diversidad sin cuestionar las estructuras sociales que la generan.

En este escenario, resulta imprescindible reflexionar sobre el papel de los recursos pedagógicos en la promoción de la competencia intercultural en el aula de lenguas adicionales. En este sentido, los recursos audiovisuales se destacan como herramientas didácticas significativas, capaces de mediar procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural. De acuerdo con García Collado y Ortí Teruel (2017), en su artículo “El cine como mediador intercultural”, el cine no solo favorece la adquisición de competencias lingüísticas, sino que también permite al estudiantado entrar en contacto con diversas realidades socioculturales, facilitando procesos de reflexión crítica y el desarrollo de actitudes de respeto, empatía y reconocimiento hacia la alteridad.

La tesis de Pereira (2014) aporta elementos significativos para esta investigación al evidenciar cómo los discursos e ideologías difundidos mediante productos audiovisuales, como las series televisivas, influyen en la construcción de representaciones sociales. Su análisis crítico del discurso imagético-verbal aplicado a la serie *A Grande Família* resalta la relevancia de examinar cómo las narrativas mediáticas generan sentidos, refuerzan o cuestionan estereotipos y configuran

imaginarios colectivos. En consonancia, este estudio propone analizar de qué manera la serie *Soy Luna*, como producto cultural dirigido al público juvenil latinoamericano, construye representaciones en torno a la interculturalidad.

Por consiguiente, la presente investigación se fundamenta en las reflexiones de estos autores, articulando los conceptos de interculturalidad, decolonialidad y el uso de recursos audiovisuales como estrategia pedagógica para fomentar una educación en lenguas extranjeras más crítica, inclusiva y comprometida con la diversidad cultural.

A partir de estas reflexiones, este trabajo se organiza en cuatro capítulos: Capítulo 1 – Marco Teórico: Se presentan los conceptos fundamentales sobre la interculturalidad, según Catherine Walsh: relacional, funcional y crítica. Su abordaje en la BNCC y en el MCER. Luego, se discute la importancia de trabajar la interculturalidad mediante recursos audiovisuales en la enseñanza de lenguas. Capítulo 2 – Metodología: Se describe la metodología adoptada, de enfoque cualitativo, con un carácter descriptivo-interpretativo, adecuada para analizar cómo se representan los elementos interculturales en los productos audiovisuales. Capítulo 3 – Análisis y Discusión de Datos: Se presenta el análisis de la serie *Soy Luna*, identificando los elementos interculturales presentes y evaluando si estos contribuyen a una educación intercultural crítica o si refuerzan visiones superficiales de la diversidad. Capítulo 4 – Consideraciones Finales: Se exponen las principales conclusiones del trabajo, así como recomendaciones para la práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural.

2 INTERCULTURALIDAD Y RECURSOS AUDIOVISUALES: BASES TEÓRICAS PARA LA EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

2.1 La interculturalidad desde la perspectiva de Catherine Walsh

La cultura puede definirse como el conjunto de elementos que un grupo humano comparte y que le otorgan identidad, incluyendo conocimientos, creencias, valores, costumbres, formas de comunicación, maneras de ver el mundo y de relacionarse. No se limita a aspectos visibles como la gastronomía, la música o la

vestimenta, sino que abarca también dimensiones invisibles, tales como normas, símbolos, ideas y significados que orientan el pensamiento, las emociones y las acciones (GEERTZ, 1989).

En este contexto la interculturalidad se entiende como un enfoque que promueve el diálogo y las relaciones entre distintos grupos culturales, favoreciendo el intercambio de conocimientos y experiencias con miras al reconocimiento mutuo. Sin embargo, dichas interacciones enfrentan desafíos debido a las tendencias homogeneizadoras del mundo moderno y capitalista, que con frecuencia niegan la diversidad, menoscaban la dignidad humana y explotan el medio ambiente. Un ejemplo significativo de esta complejidad son los actuales movimientos migratorios.

Según Walsh (2009), la interculturalidad no debe concebirse como un concepto superficial, sino como un proceso profundo de cambio social y decolonial que cuestiona las estructuras coloniales y promueve una transformación social auténtica. La autora advierte que, lamentablemente, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda, y con frecuencia se reduce a una nueva forma de multiculturalismo.

Walsh (2009) también señala que la interculturalidad tiene una dimensión particularmente relevante en América, manifestada tanto en las políticas públicas como en las reformas educativas y constitucionales. Esta presencia refleja, en gran medida, las luchas de movimientos sociales, políticos y ancestrales que demandan reconocimiento, derechos y transformación social. No obstante, la autora advierte sobre la necesidad de considerar la otra perspectiva, la cual vincula la interculturalidad con los diseños globales de poder, capital y mercado.

Esta perspectiva permite comprender que, si bien la interculturalidad constituye una herramienta de resistencia y afirmación cultural, también puede estar inserta en dinámicas de control y en intereses económicos y políticos más amplios. Por tanto, resulta fundamental analizar críticamente estas distintas dimensiones para entender el papel real de la interculturalidad en nuestras sociedades y garantizar que esta se constituya como un instrumento de emancipación y justicia social (WALSH, 2009).

Walsh (2009) realiza una distinción fundamental entre una interculturalidad funcional, que contribuye a la perpetuación del sistema dominante, y una

interculturalidad concebida como un proyecto político, social, epistémico y ético orientado hacia la transformación y la decolonialidad. En su artículo, la autora ejemplifica con el caso de Ecuador para ilustrar que el verdadero significado y valor de la interculturalidad se alcanzan únicamente cuando se asume críticamente, como una acción y proceso orientado a la transformación de las estructuras sociales que mantienen la colonialidad del poder, la racialización y la deshumanización.

Asimismo, Walsh destaca que la interculturalidad en Europa no se inserta en el mismo contexto que en América del Sur. La dimensión histórica y social en América posee una complejidad mayor, dado que la interculturalidad está profundamente vinculada a las experiencias de colonización, la imposición de la modernidad y la colonialidad, las cuales han configurado las relaciones étnico-raciales y culturales en la región.

Comprender esta diferencia resulta fundamental para el desarrollo de un enfoque crítico y contextualizado que reconozca las especificidades históricas y sociales propias de cada región. En este sentido, la interculturalidad en América del Sur debe entenderse como un proceso de resistencia, reconocimiento y transformación, orientado a desafiar las estructuras coloniales y a fomentar una convivencia más justa e igualitaria entre los distintos grupos culturales (WALSH, 2009).

La autora enfatiza que la interculturalidad adquiere verdadero significado e impacto únicamente cuando es abordada desde una mirada crítica. Esto implica considerarla como un proyecto y proceso activo, orientado a transformar las estructuras y órdenes sociales que aún reproducen la racialización, la inferiorización y la deshumanización.

Al abordar la colonialidad del poder como matriz presente en la sociedad, Walsh (2009) subraya la importancia de superar acciones superficiales y promover cambios estructurales profundos. Esta perspectiva resulta esencial para que la interculturalidad deje de ser una política meramente simbólica y se convierta en una herramienta efectiva de emancipación y justicia social.

La interculturalidad cumple un papel crucial al promover relaciones positivas entre diversos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, y formar ciudadanos conscientes de las diferencias, capaces de trabajar

conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. No obstante, debido a su empleo en múltiples contextos y con intereses sociopolíticos a menudo contrapuestos, el concepto suele volverse amplio y difuso.

La autora nos explica el uso y sentido de la interculturalidad en la contemporaneidad desde tres perspectivas:

La primera perspectiva es la que referimos como relacional, la que hace referencia – de forma más básica y general – al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. (Walsh, 2009, p. 3)

La perspectiva relacional destaca la importancia del contacto y el intercambio entre diferentes culturas, abarcando a diversas personas, prácticas, conocimientos, valores y tradiciones culturales. Este enfoque reconoce que dichas interacciones pueden desarrollarse en condiciones tanto de igualdad como de desigualdad, aspecto fundamental para comprender la dinámica de la convivencia intercultural (Walsh, 2009).

Al enfatizar el componente relacional, Walsh (2009) subraya que el intercambio cultural es un proceso bidireccional, en el que el reconocimiento y el respeto mutuo resultan esenciales para fomentar relaciones más justas y enriquecedoras. Esta perspectiva es clave para entender cómo las culturas se encuentran y se influyen mutuamente en la vida cotidiana, contribuyendo así a una comprensión más amplia e inclusiva del fenómeno intercultural.

Según Walsh (2009), la interculturalidad ha existido históricamente en América, debido a la interacción constante entre pueblos indígenas, afrodescendientes y la sociedad blanco-mestiza criolla. La historia evidencia que, a lo largo del tiempo, estas relaciones estuvieron marcadas por la desigualdad racial; pese a las múltiples transformaciones y conflictos sufridos, persisten aún la negación del racismo, las prácticas de racialización y las desigualdades vividas por los pueblos indígenas. En consecuencia, aunque la interculturalidad relacional ha estado siempre presente, en la mayoría de los casos ha ocurrido en contextos de desigualdad.

La identidad nacional se ha construido sobre esta dominación racial-relacional, lo cual añade complejidad al análisis. Sin embargo, resulta imprescindible problematizar y ampliar la perspectiva relacional, ya que con frecuencia la

interculturalidad relacional se reduce al simple contacto y relación entre culturas, dejando de lado las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad o inferioridad:

Nuestra segunda perspectiva de interculturalidad – es a la que podemos nominar funcional, siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino. Aquí la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. (Walsh, 2009, p.3)

La perspectiva funcional, según Walsh (2009), se fundamenta en el reconocimiento y valoración de la diversidad y las diferencias culturales, con el propósito principal de promover la inclusión de estas diversas culturas dentro de la estructura social vigente, buscando que todas las comunidades puedan convivir en igualdad, respeto y diálogo.

Desde un punto de vista teórico, esta visión apuesta por la construcción de una sociedad más plural, en la que las distintas identidades culturales sean reconocidas e integradas de manera armoniosa. Sin embargo, Walsh (2009) denomina esta perspectiva “funcional” porque, en realidad, la interculturalidad no cuestiona las reglas del sistema existente ni apunta a la creación de una sociedad verdaderamente equitativa e igualitaria. Más bien, busca controlar el conflicto étnico y mantener la estabilidad social con el fin de respaldar los imperativos económicos del modelo neoliberal y la acumulación capitalista, logrando que los grupos históricamente excluidos sean formalmente “incluidos” en su interior.

En este sentido, es importante señalar que esta inclusión no representa una verdadera inclusión, sino que el sistema intenta demostrar que “funciona” y que la convivencia pacífica es posible, mientras que el proceso real es mucho más complejo que simplemente ignorar, tolerar o afirmar que la diversidad es respetada.

Por ello, Walsh (2009) señala que algunos autores denominan a la interculturalidad funcional como la “nueva lógica multicultural del capitalismo global”. Esta lógica reconoce las diferencias culturales, pero las incorpora y administra dentro del orden nacional de tal manera que, en realidad, las neutraliza y vacía de su significado profundo. De este modo, la diversidad cultural se vuelve funcional al sistema, sirviendo a la expansión del neoliberalismo y a los intereses del sistema-mundo, en lugar de promover una verdadera transformación o un reconocimiento

genuino de las culturas. Se trata, por tanto, de una forma de gestionar la diversidad que, en ciertos contextos, puede limitar su potencial emancipador.

Finalmente, esta tercera perspectiva, la interculturalidad crítica, es la que defiende la autora, es bien distinta a la funcional.

La tercera perspectiva – muy distinta a la funcional y la que asumimos aquí – es la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, “cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo” y apunta hacia la construcción de “sociedades diferentes [...], al otro ordenamiento social.” (Walsh, 2009, p. 5)

Desde la perspectiva de Catherine Walsh (2009), la interculturalidad crítica trasciende la mera coexistencia superficial entre culturas, configurándose como una práctica política transformadora. Este enfoque parte del reconocimiento del carácter estructural, colonial y racial de las desigualdades, proponiendo un camino orientado a la transformación de las instituciones, las relaciones sociales y las condiciones de vida de los grupos históricamente marginados. En este sentido, la interculturalidad crítica opera no solo en las esferas políticas, sociales y culturales, sino también en las dimensiones del saber, del ser y del vivir.

Esta modalidad de interculturalidad se ocupa de la exclusión y negación sistemática de los sujetos racializados, así como de los procesos de subalternización epistémica y ontológica que jerarquizan conocimientos, saberes y formas de existencia. Mediante estas jerarquías, ciertos discursos se naturalizan como universales, mientras que otros son deslegitimados o invisibilizados. Frente a ello, la propuesta de Walsh implica reconocer no solo las formas de opresión y deshumanización, sino también los saberes de resistencia, las epistemologías insurgentes y las prácticas de lucha que emergen desde los márgenes como formas de afirmación cultural, política y epistémica.

Para Walsh (2009), la interculturalidad “crítica” parte del problema estructural-colonial-racial y su vinculación con el capitalismo de mercado. Esta interculturalidad cuestiona profundamente la lógica irracional e instrumental del capitalismo, orientándose hacia la construcción de sociedades alternativas y otro ordenamiento social. Se trata de un enfoque que promueve un diálogo respetuoso y equitativo entre diversas culturas, reconociendo y valorando sus particularidades y diversidades. A

diferencia de la perspectiva funcional, la interculturalidad crítica interpela las desigualdades y las relaciones de poder existentes entre culturas, favoreciendo una comprensión más profunda y justa. Es un modo de aprendizaje y enriquecimiento mutuo, que fomenta el respeto, la empatía y la justicia social.

Esa criticidad es defendida por Walsh (2009), quien sostiene que solo a través de una postura crítica es posible reorganizar el sistema de la colonialidad. En pleno siglo XXI, permanecemos subordinados a un modelo en el que los colonizadores detentan el poder, mientras que los “descolonizados” son percibidos de manera desigual, evidenciando una falsa igualdad.

Según Walsh (2009), “la interculturalidad crítica no es funcional al modelo social vigente”. Para la autora, la interculturalidad crítica trasciende el simple reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural, como ocurre en la interculturalidad funcional. Esta última tiende a incluir la diversidad de forma “manejable” dentro del sistema existente, sin cuestionar las estructuras de poder que generan desigualdad. En contraste, la interculturalidad crítica se centra en desafiar esas mismas estructuras, reconociendo que las diferencias culturales están construidas y sostenidas por patrones de poder, racialización y desigualdad, y que no pueden abordarse mediante un reconocimiento superficial. Bajo esta perspectiva, resulta pertinente analizar cómo estos principios de interculturalidad, especialmente en su dimensión crítica, se reflejan —o no— en las políticas y orientaciones oficiales del sistema educativo brasileño. Es en este marco que se inscribe la Base Nacional Común Curricular (BNCC), documento normativo que establece las competencias, habilidades y aprendizajes que deben desarrollarse durante la educación básica en Brasil.

2.2 La interculturalidad según la BNCC.

Según la Base Nacional Común Curricular (BNCC), documento normativo que establece las competencias, habilidades y aprendizajes que deben desarrollarse durante la educación básica en Brasil, la enseñanza de la lengua inglesa se presenta como una competencia lingüística fundamental. En este contexto, el documento resalta la importancia de promover la competencia intercultural en el aula, atendiendo a los desafíos inherentes a un mundo globalizado.

La propuesta del eje Dimensión intercultural nace de la comprensión de que las culturas, especialmente en la sociedad contemporánea, se encuentran en un proceso continuo de interacción y (re)construcción. De este modo, diferentes grupos de personas, con intereses, agendas y repertorios lingüísticos y culturales diversos, experimentan, en sus contactos y flujos interaccionales, procesos de constitución de identidades abiertas y plurales. Este es el escenario del inglés como lengua franca, y en él, aprender inglés implica problematizar los diferentes roles de la propia lengua inglesa en el mundo, sus valores, su alcance y sus efectos en las relaciones entre distintas personas y pueblos, tanto en la sociedad contemporánea como desde una perspectiva histórica. En este sentido, el tratamiento del inglés como lengua franca impone desafíos y nuevas prioridades para la enseñanza, entre las cuales se destacan el fortalecimiento de las reflexiones sobre las relaciones entre lengua, identidad y cultura, y el desarrollo de la competencia intercultural. (BRASIL, 2017, p. 245)¹

En el Eje de Conocimientos Lingüísticos, se destacan las prácticas de análisis lingüístico vinculadas a los usos de la lengua trabajados en los ejes de oralidad, lectura, escritura y dimensión intercultural. Esta sección contempla el estudio del léxico, incluyendo la ampliación del repertorio y la formación de palabras mediante prefijos y sufijos; así como aspectos gramaticales fundamentales para el nivel básico, tales como el uso de verbos para indicar el futuro, los comparativos y superlativos, los cuantificadores y los pronombres relativos.

Por su parte, el Eje de Dimensión Intercultural promueve la reflexión sobre los aspectos culturales involucrados en la interacción entre distintas comunidades lingüísticas, en especial entre los estudiantes brasileños y otros hablantes de inglés alrededor del mundo. Su finalidad es fomentar el respeto, la convivencia, la superación de conflictos y la valorización de la diversidad cultural.

La tabla 1 organiza los objetos de conocimiento de la enseñanza del inglés como lengua adicional en dos ejes complementarios, Conocimientos lingüísticos y Dimensión intercultural, conforme a las orientaciones de la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

¹ Traducido por la autora: "A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural"

Tabla 1 – Ejes de conocimiento en la enseñanza del inglés según la BNCC**LÍNGUA INGLESA – 8º ANO (Continuação)**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	
	Formação de palavras: prefixos e sufixos	
Gramática	Verbos para indicar o futuro	
	Comparativos e superlativos	
	Quantificadores	
	Pronomes relativos	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		

Fuente: Brasil (2017, p. 246).²

A pesar de los avances en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el ámbito educativo brasileño, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) continúa priorizando la enseñanza del inglés como única lengua extranjera de carácter obligatorio. Tal elección evidencia una perspectiva eurocéntrica y hegemónica, que reproduce lógicas coloniales históricamente arraigadas en la sociedad brasileña. La consideración del inglés como "lengua universal" refleja un modelo que atribuye valor a los idiomas con base en su relevancia económica y su inserción en el mercado global, en detrimento de otras lenguas que poseen vínculos fundamentales con la realidad sociocultural brasileña (Brasil, 2018).

Este enfoque termina por invisibilizar otras lenguas y culturas, tanto internas como regionales, que poseen igual o mayor relevancia para la formación ciudadana. Brasil es un país plurinacional y plurilingüe, donde conviven lenguas indígenas, afrodescendientes y la Libras (Lengua Brasileña de Señas), las cuales, a pesar de contar con reconocimiento oficial, aún no ocupan el lugar que les corresponde en el currículo escolar. Estas lenguas, que constituyen parte del patrimonio cultural y

² Tabla sacada de:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf#page=4.1
3. Acceso en: 04 jul. 2025.

lingüístico brasileño, han sido históricamente marginadas desde el proceso de colonización hasta la actualidad.

Además, resulta incoherente que, en un país que comparte fronteras con múltiples naciones hispanohablantes y mantiene lazos históricos, culturales y económicos con América Latina, el español no sea considerado como lengua extranjera obligatoria en la BNCC. Este hecho adquiere aún mayor relevancia frente a los recientes movimientos migratorios. Según datos del Ministerio de Justicia y Seguridad Pública (MJSP), solo en el año 2024, 94.726 venezolanos solicitaron autorización de residencia en Brasil (MJSP, 2024), lo que refuerza la urgencia de implementar políticas lingüísticas más coherentes con la realidad latinoamericana y con principios de integración regional.

Desde una perspectiva decolonial e intercultural, se vuelve imperativo repensar las políticas lingüísticas en el ámbito educativo brasileño. Es necesario superar la lógica utilitarista que privilegia el inglés por su valor en la economía global y, en su lugar, adoptar un enfoque que reconozca y valore la diversidad lingüística del país y de su contexto geopolítico. Esto implica no solo el fortalecimiento de las lenguas indígenas y de la Libras en el currículo, sino también la inclusión del español como lengua extranjera, promoviendo así una educación verdaderamente inclusiva, plural y en sintonía con los desafíos de la sociedad contemporánea.

Cordeiro (2021) advierte que los modelos educativos fundamentados en el desarrollo de competencias presentan importantes limitaciones en contextos culturalmente diversos, ya que tienden a establecer marcos normativos que desconsideran los referentes culturales de los sujetos. Al definir de manera homogénea los saberes, habilidades y actitudes que deben ser desarrollados, dichas propuestas formativas operan desde una lógica epistemológica monocultural, que invisibiliza la pluralidad y reduce la diversidad a un componente meramente decorativo o funcional.

Esta incoherencia se manifiesta cuando, por un lado, se proclama la valorización de la diversidad, pero, por otro, no se problematizan las estructuras de poder que perpetúan desigualdades. En consecuencia, la mera presencia de referencias a la diversidad en los documentos curriculares no garantiza, por sí sola, una educación intercultural crítica. Por el contrario, si no se articula con procesos que cuestionen las jerarquías culturales y epistemológicas, la interculturalidad corre el

riesgo de convertirse en una estrategia superficial, subordinada a los intereses del propio sistema. En su artículo Cordeiro nos dice que:

Este es el sesgo funcional de una política educativa que se autodenomina intercultural. En el campo curricular se establece la valorización de las culturas de los individuos, grupos y poblaciones que conforman la nación, pero en el ámbito de la política económica, el exterminio de esos mismos sectores continúa a todo vapor, incluso mediante la negación del derecho a la educación escolar, que sigue siendo subfinanciada y precarizada. (Codeiro, 2001, p. 4)³

Resulta evidente, a partir de la reflexión de Cordeiro (2021), que existe una contradicción profunda entre el discurso y la práctica de las políticas educativas que se autodefinen como interculturales. Mientras en el plano curricular se promueve la valorización de la diversidad cultural y se reconoce, al menos formalmente, la relevancia de los saberes de distintos grupos sociales, en la práctica, esas mismas poblaciones continúan siendo afectadas por dinámicas persistentes de exclusión y precarización, derivadas de políticas económicas que reproducen la desigualdad estructural.

El autor denuncia que dicha incoherencia se expresa, por ejemplo, en el desfinanciamiento crónico de la educación pública, lo cual compromete el acceso efectivo a una formación de calidad, particularmente para los grupos históricamente marginados.

De este modo, la interculturalidad queda reducida a un enunciado retórico dentro del currículo, sin traducirse en transformaciones concretas en las condiciones materiales ni en las estructuras de poder que sustentan la desigualdad social y educativa. Cordeiro (2021) concluye que, en el marco de la BNCC, predomina una lógica de interculturalidad funcional. Aunque el documento curricular incorpora en su discurso la valorización de la diversidad cultural, tal reconocimiento no implica necesariamente un compromiso efectivo con la transformación de las estructuras de desigualdad que históricamente han afectado a los pueblos racializados y marginados en Brasil.

³ Traducido por la autora: “Este é o viés funcional de uma política educacional que se diz intercultural. No campo curricular se estabelece a valorização das culturas dos indivíduos, grupos e das populações que constituem a nação, mas no âmbito da política econômica, o massacre destes mesmos segmentos segue a todo o vapor, inclusive através da negação do direito à educação escolar, que segue subfinanciada e precarizada.”

Por el contrario, al disociar las manifestaciones culturales de los pueblos que las producen y al silenciar las condiciones opresivas que enfrentan, la política curricular refuerza una estrategia que responde a las dinámicas del capitalismo contemporáneo: utilizar la diversidad como un recurso simbólico, al tiempo que se preserva el modelo de explotación, extractivismo y despojo que perpetúa la desigualdad.

Cordeiro (2021) advierte que este mecanismo no es fortuito ni fruto del desconocimiento, sino una estrategia intencionada que instrumentaliza la multiculturalidad como discurso legitimador, encubriendo las violencias estructurales que siguen afectando a las poblaciones negras, indígenas y periféricas. En consecuencia, la proclamada valorización cultural no se traduce en políticas concretas que enfrenten el racismo, el genocidio, la desigualdad económica ni la precarización social que históricamente han marcado la experiencia de estos grupos.

Tal crítica pone en evidencia que, sin un compromiso con una interculturalidad crítica y decolonial, como plantea Walsh (2009), los discursos institucionales sobre la diversidad corren el riesgo de ser vaciados de su potencial transformador, reducidos a una estrategia de gestión simbólica de las diferencias al interior del propio sistema de acumulación capitalista.

A partir de este señalamiento, se hace necesario ampliar la mirada hacia el MCER que, desde diferentes contextos geográficos, ha buscado integrar la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En esta línea, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se erige como un referente internacional que, si bien fue concebido para el ámbito europeo, ofrece lineamientos que dialogan con las propuestas brasileñas, particularmente en la enseñanza de español como lengua extranjera. Este diálogo resulta especialmente valioso al considerar el estrecho vínculo que el MCER establece entre competencia lingüística y competencia intercultural, elemento central para una educación que aspire a ser crítica y transformadora.

2.3 La interculturalidad según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) constituye un documento de referencia internacional que orienta la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras. En el marco de su propuesta, se reconoce que el aprendizaje de una lengua no puede dissociarse del conocimiento de las culturas vinculadas a ella. En este sentido, el MCER introduce de manera central el concepto de interculturalidad como una competencia esencial para el desarrollo de una comunicación eficaz en contextos plurilingües y multiculturales.

Según el MCER (2001), la interculturalidad se relaciona directamente con el desarrollo de la competencia intercultural, entendida como la capacidad del aprendiz para interactuar y comunicarse de manera adecuada y efectiva con personas de diferentes culturas. Dicha competencia no se limita a la adquisición de datos culturales, sino que implica el desarrollo de una actitud de apertura, empatía, respeto y reflexión crítica tanto hacia la propia cultura como hacia la cultura del otro.

El documento destaca que los usuarios de lenguas deben ser capaces de superar estereotipos, negociar significados, resolver posibles malentendidos culturales y establecer puentes de entendimiento que favorezcan la convivencia y el respeto mutuo. Esta perspectiva se inscribe en el concepto más amplio de competencia plurilingüe y pluricultural, que parte del principio de que las personas no poseen competencias aisladas para cada lengua o cultura, sino que desarrollan un repertorio comunicativo y cultural integrado, ampliado continuamente a través de sus experiencias de vida.

En síntesis, la interculturalidad, según el MCER, se fundamenta en la capacidad de interactuar de manera respetuosa y efectiva en contextos donde confluyen diversas referencias culturales. Esto implica no solo el desarrollo de la competencia lingüística, sino también la promoción de valores como la comprensión, la tolerancia, la empatía y el reconocimiento de la diversidad cultural como elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (MCER, 2001). El MCER tiene como objetivo:

El MCER tiene como objetivo promover una educación plurilingüe de calidad, facilitar una mayor movilidad social, así como estimular la reflexión y el intercambio entre profesionales de la lengua para el desarrollo curricular y la formación de profesores. Además de esto, el MCER proporciona un

metalenguaje que permite abordar la complejidad del dominio lingüístico para todos los ciudadanos en una Europa multilingüe e intercultural y que los responsables de las políticas lingüísticas puedan trabajar con objetivos y resultados de aprendizaje coherentes y transparentes. El MCER no se concibió en ningún momento para justificar una función controladora de los instrumentos de evaluación. (MCER, 2001, p.19)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se configura como un instrumento de referencia ampliamente adoptado en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Su propuesta metodológica se basa en un esquema descriptivo e integrador que permite abordar de manera holística las competencias comunicativas de los hablantes.

Uno de los aspectos centrales del MCER es la definición de niveles comunes de referencia, que van desde el A1 hasta el C2, organizados en escalas progresivas que describen detalladamente las capacidades del usuario para comprender, expresarse e interactuar en diversos contextos. Estas escalas, estructuradas mediante descriptores ilustrativos, facilitan no solo la evaluación y el seguimiento del progreso lingüístico, sino también orientan el diseño de programas de enseñanza y aprendizaje.

Más allá de la dimensión puramente lingüística, el MCER incorpora una visión que promueve activamente la educación plurilingüe e intercultural, reconociendo que el aprendizaje de lenguas debe ir acompañado del desarrollo de competencias que permitan a los individuos interactuar en contextos culturales diversos con apertura, respeto y conciencia de la alteridad.

En este sentido, el MCER no se limita a proporcionar parámetros técnicos para la enseñanza de lenguas, sino que también ofrece orientaciones pedagógicas que contribuyen a la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse de manera ética y eficaz en sociedades multiculturales y globalizadas.

Entre los descriptores propuestos por el MCER (2020) para la evaluación de estas habilidades, se destaca la categoría denominada “Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural”, que describe cómo los hablantes, en distintos niveles de competencia, son capaces de mediar interacciones interculturales y fomentar el entendimiento mutuo.

Tabla 2 – Competencias y umbrales de desempeño según el Marco Complementario al MCER

Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural	
C2	Media de forma eficaz y natural entre miembros de su propia comunidad y de otras comunidades, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas. Dirige con eficacia una discusión delicada, identificando los matices y el trasfondo de la conversación.
C1	Actúa como mediador/a en encuentros interculturales y contribuye a crear una cultura compartida de comunicación gestionando la ambigüedad, ofreciendo consejo y apoyo, y evitando malentendidos. Anticipa posibles confusiones sobre lo que se ha dicho o escrito y ayuda a mantener una interacción positiva comentando e interpretando las diferentes perspectivas culturales sobre el tema en cuestión.
B2	Explora su conocimiento de las convenciones socioculturales para establecer un consenso sobre cómo actuar en una determinada situación que es nueva para las personas involucradas. En encuentros interculturales, demuestra capacidad para reconocer perspectivas diferentes a su visión habitual del mundo y se expresa de manera adecuada al contexto. Aclara malentendidos e interpretaciones erróneas durante encuentros interculturales, proponiendo una interpretación de lo que se quiso decir realmente con el fin de aclarar la situación y permitir que la discusión avance. Fomenta una cultura compartida de comunicación, expresando su comprensión y reconocimiento de ideas, sentimientos y puntos de vista diferentes, e invitando a los participantes a intervenir y a reaccionar a las ideas de los demás. Trabaja de forma colaborativa con personas que tienen distintas orientaciones culturales, discutiendo las semejanzas y diferencias de puntos de vista y perspectivas. Cuando colabora con personas de otras culturas, adapta su forma de trabajar para crear maneras de proceder compartidas.
B1	Facilita la comunicación entre culturas iniciando la conversación, mostrando interés y empatía mediante preguntas y respuestas sencillas, y expresando acuerdo y entendimiento. Presta apoyo durante encuentros interculturales, identificando los sentimientos y las diferentes visiones del mundo de los otros miembros del grupo. Facilita un intercambio intercultural utilizando un repertorio limitado para presentar a personas de distintas culturas y para plantear y contestar preguntas, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de distinta forma en las diferentes culturas involucradas. Contribuye a desarrollar una cultura compartida de comunicación, intercambiando de manera sencilla información sobre valores y actitudes hacia la lengua y la cultura.
A2	Contribuye a un intercambio intercultural utilizando palabras/signos sencillas/os para pedir a otros que expliquen algo y lograr que aclaren lo que dicen, al tiempo que hace uso de un repertorio limitado para expresar acuerdo, invitar, agradecer, etc.
A1	Facilita un intercambio intercultural mostrando una actitud de acogida e interés con palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal, invitando a otros a intervenir e indicando si entiende cuando se dirigen a él/ella directamente.

Fuente: Centro Virtual Cervantes (2001).⁴

La escala propuesta en el MCER describe un proceso de desarrollo progresivo de la competencia intercultural, que abarca desde niveles básicos (A1 y A2) hasta niveles avanzados (C1 y C2). En las primeras etapas (A1-A2), se pone el foco en la actitud de apertura, la disposición a entablar diálogo y el uso de recursos comunicativos sencillos, tanto orales como gestuales, que permiten demostrar interés y favorecer la comprensión entre personas de diferentes culturas.

A medida que se avanza hacia los niveles intermedios (B1-B2), se observa un fortalecimiento de las habilidades necesarias no solo para participar, sino también para gestionar eficazmente interacciones interculturales. En este punto, los usuarios empiezan a identificar perspectivas culturales distintas de la propia, a resolver

⁴ Tabla sacada de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf#page=36.16. Acceso en: 07 jul. 2025.

malentendidos y a establecer acuerdos que faciliten la cooperación entre los participantes. Este progreso refleja un mayor grado de conciencia sobre las diferencias culturales y una capacidad creciente para adaptarse y colaborar en contextos diversos.

En los niveles superiores (C1-C2), la competencia intercultural se manifiesta en la capacidad para actuar como mediador en situaciones complejas. Los individuos que alcanzan estos niveles son capaces de anticipar posibles conflictos derivados de diferencias culturales o lingüísticas, gestionar la ambigüedad, interpretar con precisión los matices socioculturales y crear condiciones que favorezcan un entendimiento mutuo profundo, basado en el respeto y en la construcción de una comunicación compartida.

Este marco resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, al reforzar la idea de que el aprendizaje lingüístico debe ir necesariamente acompañado del desarrollo de competencias interculturales. Por tanto, la inclusión de estrategias que promuevan no solo la comunicación efectiva, sino también la empatía y la capacidad de interactuar en contextos culturalmente diversos, es fundamental.

En este sentido, el desarrollo de competencias interculturales, tal como lo propone el MCER, demanda la implementación de recursos y metodologías que favorezcan el contacto del estudiante con manifestaciones culturales auténticas. Entre estos recursos, los materiales audiovisuales ocupan un lugar privilegiado, ya que permiten acceder de manera simultánea a la lengua y a su contexto sociocultural, facilitando la comprensión de matices lingüísticos, referencias culturales y formas de interacción propias de cada comunidad

2.4 La importancia de los recursos audiovisuales en las clases de lenguas

En el contexto de la enseñanza de lenguas adicionales, los recursos audiovisuales han adquirido una importancia creciente, no solo como herramientas pedagógicas que facilitan el aprendizaje, sino también como medios de representación simbólica y cultural.

Las series televisivas traen consigo características discursivas y personajes específicos, contruidos de manera que capten la atención y logren la

adhesión de los espectadores mediante una narrativa envolvente, utilizando estructuras discursivas e ideológicas para persuadir y crear una identificación entre enunciador y enunciatario, posibilitando una investigación de cómo estas estructuras se constituyen lingüística y discursivamente. (Pereira, 2014, p. 26).⁵

Para Pereira 2014, las series televisivas presentan rasgos discursivos propios y personajes diseñados estratégicamente para atraer la atención y generar empatía en el público. Esto se logra mediante narrativas envolventes que incorporan estructuras discursivas e ideológicas capaces de persuadir y favorecer la identificación entre quien comunica y quien recibe el mensaje, lo que permite analizar cómo dichas estructuras se configuran en el plano lingüístico y discursivo.

Por eso los recursos audiovisuales, en las clases, se hacen necesarios pues la utilización en clase de estos materiales ayuda el desarrollo de la criticidad y de la competencia intercultural. Al mismo tiempo que permiten el contacto con discursos mediáticos que configuran ideologías, valores sociales e imaginarios colectivos (Pereira, 2014). De esta manera, el uso de series, películas y otros productos audiovisuales en el aula contribuye a una experiencia de aprendizaje más significativa, contextualizada y próxima a la realidad comunicativa de los estudiantes.

Las series televisivas, en particular, se constituyen en narrativas verosímiles que reflejan situaciones universales a partir de contextos particulares. Pereira 2014 nos va a decir que el consumo de series televisivas, los discursos mediáticos son recibidos por el público en un estado de relajación y receptividad reducida a la crítica reflexiva. Esto implica que las representaciones, estereotipos o mensajes presentes en dichos contenidos pueden ser asimilados de manera inconsciente, sin un análisis profundo o cuestionamiento por parte del espectador. Por consiguiente, estas narrativas tienen el potencial de influir en las percepciones sociales y culturales del público de forma sutil y automática, reforzando determinadas visiones o prejuicios sin que sean objeto de una reflexión consciente.

Entendemos aquí la relación entre medios, discurso y entretenimiento como una relación integrada, ya que los productos mediáticos se apoyan en discursos con fines de entretenimiento, y dichos discursos son difundidos por los medios y, muchas veces, al tratarse de algo considerado como ocio, son

⁵Traducido por la autora: “Os seriados televisivos trazem consigo características discursivas e personagens específicas, construídas de modo a chamar a atenção e conseguir a adesão de espectadores através de uma narrativa envolvente e utilizando-se de estruturas discursivas e ideológicas para persuadir e criar uma identificação entre enunciador e enunciatário, possibilitando uma investigação de como estas estruturas se constituem linguística e discursivamente”.

recibidos y asimilados por el espectador sin ser percibidos conscientemente. (Pereira, 2014, p. 15).⁶

Estas narrativas están estructuradas a partir de discursos ideológicos que, al presentarse en contextos de ocio, suelen ser asimilados de manera acrítica. Con todo, la autora señala que los espectadores no son completamente pasivos, sino que establecen un vínculo con los contenidos representados en función de su proximidad simbólica con los valores y significados propuestos.

Desde esta perspectiva, los recursos audiovisuales en el aula permiten trascender el aprendizaje meramente gramatical o léxico, abriendo espacio para el análisis crítico de los discursos presentes en los medios de comunicación. La narrativa, los diálogos, la ambientación escenográfica y las relaciones entre personajes actúan como portadores de significados que pueden y deben ser abordados desde una perspectiva crítica del discurso (Pereira, 2014). Se enfatiza, por tanto, la necesidad de que estos materiales sean trabajados en el aula con un enfoque que fomente la reflexión crítica, dado que con frecuencia reproducen estereotipos, prejuicios y discursos hegemónicos presentes en la sociedad.

Además, con la expansión de la convergencia mediática y el fácil acceso a contenidos digitales, los estudiantes están constantemente expuestos a discursos globalizados. En este contexto, el análisis crítico de los productos audiovisuales se vuelve aún más necesario, ya que posibilita cuestionar y problematizar las representaciones que naturalizan relaciones de poder, modelos culturales dominantes y visiones estereotipadas de la alteridad. Aunque el presente trabajo no realice un análisis crítico del discurso de forma específica, fomentar que los alumnos desarrollen una mirada crítica al consumir o aprender a partir de productos audiovisuales, tanto en el aula como fuera de ella, resulta fundamental para su formación integral.

En esta misma línea, García Collado y Ortí Teruel (2017) defienden el uso del cine como recurso didáctico eficaz en la enseñanza de lenguas adicionales. Según estos autores, la visualización de películas y fragmentos seleccionados facilita una inmersión inmediata en contextos comunicativos reales, aspecto que resulta difícil de reproducir mediante métodos tradicionales. La imagen audiovisual ofrece, de manera

⁶ Traducido por la autora: “Entendemos aqui a relação entre mídia, discurso e entretenimento como uma relação integrada, uma vez que os produtos midiáticos se amparam em discursos para fins de entretenimento, e que tais discursos são veiculados pela mídia e, muitas vezes, por se tratarem de algo tomado como lazer, são recebidos e assimilados pelo espectador sem serem percebidos.”

integrada, elementos lingüísticos y extralingüísticos que enriquecen la competencia comunicativa del alumnado y facilitan el contacto con otras culturas.

Asimismo, el cine y las series constituyen un punto de partida para la reflexión sobre cómo se construyen las representaciones de la alteridad en los discursos mediáticos. García Collado y Ortí Teruel (2017) advierten sobre la persistencia de estereotipos en el ámbito audiovisual, los cuales tienden a reducir la complejidad cultural a categorías fijas, homogéneas y, con frecuencia, distorsionadas. Por ello, es indispensable que los docentes orienten a los estudiantes en el desarrollo de una mirada crítica que les permita identificar cuándo estas representaciones contribuyen a reproducir prejuicios o a estigmatizar a ciertos grupos sociales.

El uso pedagógico del material audiovisual facilita el aprendizaje de la lengua y de la cultura meta y fortalece la competencia intercultural, concebida como la habilidad para establecer interacciones con individuos de diversos contextos culturales, demostrando apertura, respeto mutuo y una actitud crítica y reflexiva. Esta competencia resulta fundamental en sociedades marcadas por la diversidad y la globalización, donde la educación lingüística debe ir acompañada de una formación ciudadana crítica e intercultural.

Por lo tanto, la incorporación de productos audiovisuales en la enseñanza de lenguas no debe limitarse a un uso instrumental de estos recursos, sino que implica reconocerlos como textos culturales que merecen ser analizados y debatidos. De esta manera, el aula se convierte en un espacio propicio para promover el pensamiento crítico, el diálogo intercultural y el cuestionamiento de las representaciones que moldean nuestra comprensión del mundo.

En consecuencia, abordar los recursos audiovisuales desde un enfoque crítico permite comprender cómo estos textos mediáticos participan en la construcción de imaginarios sociales, en la reproducción de estereotipos y en la configuración de las percepciones sobre la diversidad, la identidad y la interculturalidad. Este tipo de análisis resulta especialmente pertinente cuando se trabaja con estudiantes, ya que las series forman parte de su repertorio cultural cotidiano y ejercen una fuerte influencia en sus procesos de socialización y aprendizaje.

3 METODOLOGÍA

Esta investigación se caracteriza por tener un enfoque cualitativo, ya que no busca cuantificar fenómenos, sino comprender e interpretar los sentidos y significados atribuidos a las representaciones culturales presentes en la serie *Soy Luna* desde la perspectiva de la interculturalidad. Según Denzin y Lincoln (2006), la investigación cualitativa adopta un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, al estudiar los fenómenos en sus contextos naturales y procurar comprenderlos conforme a los significados que las personas les atribuyen. Por ello, dicho enfoque resulta pertinente para el análisis de discursos y representaciones simbólicas en productos audiovisuales dirigidos al público juvenil.

De acuerdo con Flick (2009), la investigación descriptivo-interpretativa tiene como finalidad describir detalladamente los fenómenos, así como comprender los contextos, intenciones y estructuras que los configuran. En este sentido, el presente estudio adopta un enfoque descriptivo e interpretativo, ya que se propone identificar y analizar cómo se manifiestan los tipos de interculturalidad relacional, funcional y crítica en la narrativa de la serie. Además, busca reflexionar si estos discursos contribuyen a una educación intercultural crítica o si reproducen visiones estereotipadas y superficiales de la diversidad cultural. Con ello, se pretende aportar al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva inclusiva, crítica y comprometida con la diversidad.

El objetivo principal de este trabajo consiste en investigar de qué manera la interculturalidad se expresa en la narrativa y en las relaciones entre los personajes de *Soy Luna*, utilizando como referencia teórica los tres tipos de interculturalidad propuestos por Catherine Walsh (2009): relacional, funcional y crítica. A partir de un análisis de contenido de carácter cualitativo, se pretende comprender en qué medida dichas formas de interculturalidad están presentes en la serie y reflexionar si las representaciones construidas favorecen una convivencia multicultural superficial o si avanzan hacia una propuesta de interculturalidad crítica, capaz de cuestionar las estructuras de poder desiguales.

La realización de este análisis se justifica por la necesidad de examinar si las representaciones culturales ofrecidas por *Soy Luna* contribuyen de manera efectiva a una educación intercultural crítica, orientada a promover la reflexión sobre las

desigualdades estructurales, o si, por el contrario, refuerzan visiones superficiales y estereotipadas de la diversidad. La elección de esta serie como objeto de estudio se fundamenta en su amplia difusión internacional, su impacto entre el público juvenil. Además, presenta múltiples situaciones comunicativas y representaciones culturales que pueden ser analizadas de manera crítica en el aula.

Soy Luna (2016), producción original de Disney, narra la historia de Luna Valente, una adolescente que vive en Cancún junto a sus padres. Luna sueña con convertirse en patinadora profesional. Sin embargo, tras una propuesta laboral que reciben sus padres, descubre que deberá abandonar su vida anterior y a su mejor amigo, Simón, para mudarse a Buenos Aires, donde comenzará nuevas aventuras.

La telenovela infantil-juvenil argentina fue producida por Pol-ka Producciones y Disney Channel Latinoamérica, en coproducción con Disney Channel EMEA. Esta serie pertenece al género de telenovela dirigida principalmente a un público infantojuvenil y cuenta con actores procedentes de diversos países de América Latina, así como de España, Italia y Brasil. La serie fue creada por Jorge Edelstein y se compone de tres temporadas, que suman un total de 220 episodios, con una duración promedio de entre 42 y 50 minutos cada uno.

4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

El corpus del estudio está constituido por un episodio seleccionado de la primera temporada de la serie *Soy Luna*. La recolección de datos se llevó a cabo después de visualizar la serie en su totalidad; a partir de este visionado, se eligió como campo de análisis el episodio 1 de la primera temporada, por tratarse del capítulo en el que se presentan los personajes principales y se evidencian sus diferencias culturales y sociales. De dicho episodio, se seleccionaron cinco escenas que contienen rasgos significativos de interculturalidad.

El análisis se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se presenta una tabla que contiene la escena seleccionada, su descripción, los diálogos relevantes y el tipo de interculturalidad identificado. Posteriormente, se incorpora una imagen ilustrativa de la escena y, finalmente, se expone una explicación detallada que justifica la clasificación del tipo de interculturalidad presente, conforme al enfoque propuesto por Walsh (2009).

La tabla utilizada para el análisis del corpus fue elaborada con base en la tesis de Pereira (2014), quien realiza un análisis crítico del discurso imagético-verbal y sistematiza su metodología tomando como referencia a Vanoye y Goliot-Lété (2008).

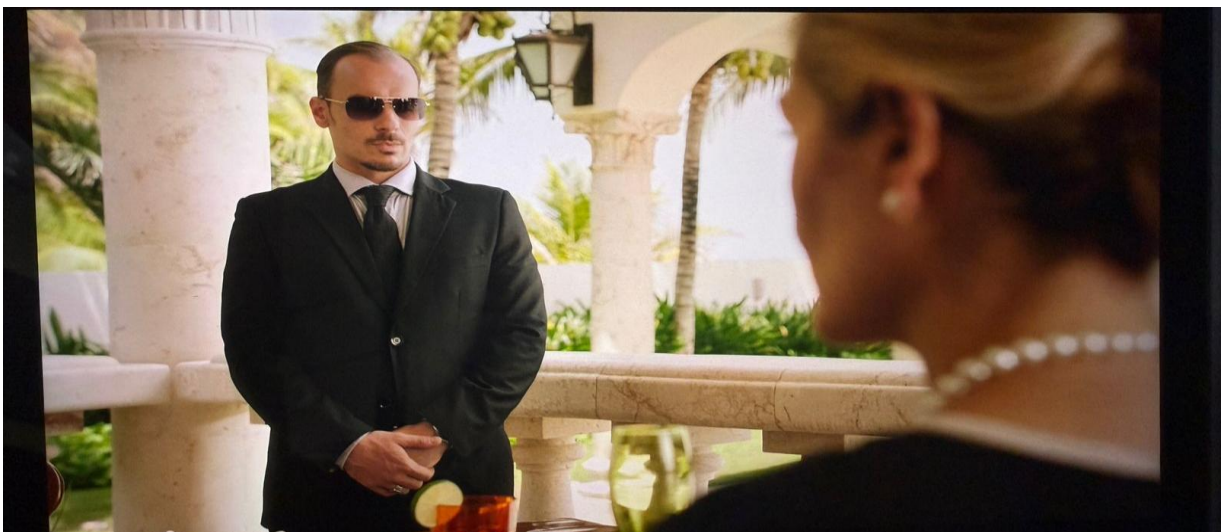
La tabla se estructura, en su parte superior, con los siguientes datos: escena, tiempo de entrada y tiempo de salida. Luego, se divide en tres columnas: la primera contiene la descripción de la escena; la segunda, los diálogos presentes; y la tercera, el tipo de interculturalidad identificado en la escena.

Tabla 3 - Descripción de la escena 1

Escena: 1 - Sharon manda a Rey contratar los padres de Luna Tiempo de entrada: 19:35 Tiempo de salida: 20:10		
Descripción de la escena	Diálogos presentes	Tipos de interculturalidad
En esta primera escena la señora Sharon, estaba de vacaciones en la mansión de Cancún, la cual había acabado de comprar, como a la señora le gustó mucho la comida de la chef, Mónica, Sharon manda a Rey, que contrate los padres de luna para trabajar en su mansión de Buenos Aires.	Sharon: Esta mujer realmente tiene talento para la cocina, la quiero en Buenos Aires. Rey: Le parece. Sharon: No me dijiste que la chef de Buenos Aires estaba a punto de renunciar. Rey: Pienso que primero deberíamos comprobar que la cocinera soporte más un día las quejas, los caprichos, el mal trato de su aijada. Sería demasiado costoso trasladamos a Buenos Aires y todo lo que eso implica para que luego renuncie. Sharon: ¡es mi dinero! Además, se uno trabaja en un país que no es el propio la mala decisión de renunciar se hace mucho más difícil, ocúpate de que acepte la propuesta.	Funcional

Adaptación propia de: Pereira (2014)

Figura 1 – Sharon manda a Rey que contrate los padres de Luna



Fuente: Soy Luna (2016).

La escena presentada corresponde claramente a la perspectiva de interculturalidad funcional, de acuerdo con la clasificación propuesta por Walsh (2009). En esta perspectiva, la diversidad cultural no es negada; por el contrario, se reconoce explícitamente la existencia de prácticas, valores y saberes distintos, pero este reconocimiento ocurre únicamente en la medida en que resulta útil para la reproducción del orden social preexistente. Es decir, la diferencia cultural se incorpora de manera subordinada al marco hegemónico dominante y se normaliza como un recurso funcional para sostener relaciones de poder asimétricas.

En otras palabras, la cultura de la otra persona se reconoce, pero de forma que quede subordinada, es decir, por debajo de la cultura y el poder de quien tiene más autoridad o dinero. Así, la diversidad se usa como una herramienta para seguir sosteniendo relaciones desiguales, en las que uno tiene el control, y el otro está en una posición de dependencia.

En este caso específico, Sharon identifica el talento culinario de Mónica y la diferencia cultural que implica su origen mexicano como un rasgo deseable, pero no con fines de valoración equitativa ni de enriquecimiento mutuo, sino como un capital que puede ser apropiado y gestionado bajo su control. Su decisión de trasladar a la familia de Luna a Buenos Aires, sin considerar plenamente su autonomía o sus deseos, evidencia cómo la diversidad cultural es instrumentalizada en beneficio de quien detenta el poder económico.

La afirmación de Sharon —“si uno trabaja en un país que no es el propio, la mala decisión de renunciar se hace mucho más difícil”— resulta reveladora, pues expone de forma explícita el uso de la condición de extranjería como un mecanismo de control y disciplina laboral. Este planteamiento deja claro que no hay un interés genuino en promover un diálogo intercultural horizontal, sino más bien en aprovechar la situación de vulnerabilidad derivada de la migración para garantizar la obediencia y dependencia de los trabajadores.

Según Walsh (2009, p. 3), la interculturalidad funcional “[...] se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida.” Este enfoque implica que las prácticas culturales del otro son aceptadas únicamente en la medida en que se

integran sin cuestionar los principios y jerarquías del orden dominante. De este modo, la inclusión de la diferencia se convierte en un recurso que legitima la continuidad de desigualdades históricas y reproduce lógicas coloniales y capitalistas de explotación.

Por lo tanto, puede afirmarse que la escena no promueve una educación intercultural crítica ni fomenta la problematización de las relaciones de poder y subordinación. Al contrario, la representación de la contratación de los padres de Luna como un acto unilateral por parte de Sharon refuerza la idea de que la movilidad laboral y la diversidad cultural son variables pasibles de ser gestionadas conforme a los intereses de los sectores privilegiados. Esta instrumentalización funcional de la diferencia cultural confirma que se trata de una relación profundamente marcada por la desigualdad estructural y por una lógica de apropiación propia de la interculturalidad funcional.

En consecuencia, se concluye que la escena contribuye a naturalizar prácticas de control y dependencia, reproduciendo un imaginario que posiciona a los sujetos culturalmente diversos en lugares de subordinación dentro del sistema social hegemónico, sin cuestionar las jerarquías que los sostienen.

Tabla 4 - Descripción de la escena 2

Escena: 2 - Luna y Ámbar se conocen		
Tiempo de entrada: 23:00		
Tiempo de salida: 26:00		
Descripción de la escena	Diálogos presentes	Tipos de interculturalidad
<p>En esta escena, Ámbar, ahijada de la señora Sharon, se encuentra en el área de la piscina tomando sol, y esperando su pedido de comida llegar, mientras Luna, quien trabaja repartiendo comida sobre patines, llega con el pedido a la casa donde sus padres ejercen funciones como empleados domésticos. Esta mansión había sido adquirida por la madrina de Ámbar, quien se encontraba allí de vacaciones junto con su ahijada. Luna, al dejar el pedido, queda con dos bebidas en sus manos, Ámbar se distrae con la llegada de su novio, Mateo. Como resultado, ambas se tropiezan accidentalmente, lo que provoca que la bebida que llevaba Luna se tire en la ropa de baño de Ámbar. Ámbar queda furiosa y como venganza deja el pie para que Luna caiga en la piscina, y Luna empieza a ahogarse hasta que Mateo la</p>	<p>Ámbar: Mi amor, llegaste... [...] Luna: Perdón, perdón, perdón, te limpio, te limpio... Mateo: (<i>rie de Ámbar</i>) Ámbar: ¿De qué te reís? ¿Te estas riendo de mí? Mateo: No [...] Ámbar: No se puede creer como me dejaste, <i>delivery</i> con ruedas. Luna: Bueno, Es que te moviste. Ámbar: ¿Yo? ¿Ahora la culpa es mía? Luna: Bueno, no es para tanto, no es para que te pongas así super chulita. Ámbar: ¿Qué? ¿qué me dijiste? ¿Chuleta, que es eso? Luna: No, no, no, chulita. Chulita es bonita aquí en México, en serio, perdón [...] Luna: Lo que pasa es que alguien me metió el pie y me tiró en la alberca.</p>	<p>Relacional en condiciones de desigualdad.</p>

<p>salva. Ante esta situación, Rey, el mayordomo responsable de la casa, interviene y llama la atención de Ámbar, indicándole que entre inmediatamente en la casa. Sin embargo, Ámbar reacciona con desprecio, se niega a reconocer su responsabilidad y minimiza lo ocurrido.</p>	<p>Ámbar: Insiste en acusarme, me ofende lo que estás haciendo. Luna: Mi uniforme y mis patines quedaron arruinados. Rey: ¿Quién es esa chica? Miguel: Es mi hija luna. Si este joven no se avienta a sacarla, se podría haber ahogado. Rey: Señorita Ámbar, vamos para dentro inmediatamente hablar con su madrina. Ámbar: Rey, ubícate, la chiquita se cayó en el agua, y esta enterada es entendible, pero yo no tengo nada que ver.</p>	
--	--	--

Adaptación propia de: Pereira (2014).

Figura 2 – Luna y Ámbar se conocen



Fuente: Soy Luna (2016).

La escena descrita exhibe con claridad una situación de interacción atravesada por múltiples dimensiones de desigualdad social, económica y simbólica. Luna se presenta como una joven trabajadora que desempeña funciones de reparto de alimentos sobre patines, en un contexto que evidencia su posición subordinada dentro de una jerarquía socioeconómica rígida. En contraposición, Ámbar se sitúa en un espacio de ocio, privilegio y autoridad simbólica, en tanto ahijada de la propietaria de la mansión, y su actitud reafirma de manera constante esa posición dominante.

Este contraste de lugares sociales configura un escenario cargado de tensión y violencia simbólica, que se manifiesta desde los primeros instantes a través del lenguaje empleado por Ámbar, quien se refiere a Luna con la expresión despectiva “*delivery* con ruedas”. Dicha denominación no solo deshumaniza a Luna al reducirla a

su función laboral, sino que también expresa un desprecio implícito hacia su condición económica y cultural.

El accidente con las bebidas intensifica el conflicto, provocando la furia de Ámbar, quien responde con una acción deliberadamente violenta: coloca el pie con la intención de hacer que Luna pierda el equilibrio y caiga en la piscina. Este acto no puede ser interpretado como una mera reacción impulsiva, sino que constituye un castigo simbólico y físico que refuerza la relación jerárquica y humillante que Ámbar impone sobre Luna.

Durante el intercambio verbal posterior, emerge un elemento de diferencia cultural explícita cuando Luna utiliza la palabra “chulita”, un término propio de México que Ámbar desconoce y ridiculiza: “¿Qué? ¿Qué me dijiste? ¿Chuleta? ¿Qué es eso?”. “No, no, no, *chulita*. *Chulita* es bonita aquí en México, en serio, perdón.” Este breve diálogo ilustra un contacto cultural que, lejos de constituirse como un espacio de aprendizaje o de reconocimiento mutuo, se convierte en motivo de burla y desvalorización de la identidad de Luna. La incompreensión de Ámbar no deriva en curiosidad ni apertura, sino en la reafirmación de su superioridad simbólica y en la negación de la legitimidad del lenguaje y la cultura de la otra.

Al considerar los tipos de interculturalidad propuestos por Walsh (2009), es posible afirmar que esta escena no refleja una perspectiva de interculturalidad crítica, dado que en ningún momento se plantea un cuestionamiento profundo de las estructuras coloniales, económicas o raciales que perpetúan la desigualdad entre empleadores y empleados. Tampoco se observa un proceso de reflexión ni autocrítica por parte de los personajes privilegiados en relación con la forma en que dichas relaciones de poder se reproducen y naturalizan.

De igual manera, la interacción tampoco corresponde a una interculturalidad funcional, puesto que la diferencia cultural de Luna no es instrumentalizada con fines de inclusión subordinada, ni se integra como un recurso útil al servicio de la reproducción del orden social establecido. Su cultura permanece invisibilizada y desvalorizada, sin ser incorporada conscientemente en la dinámica social de la mansión.

El aspecto que predomina en la interacción es el contacto superficial y desigual entre dos culturas distintas, enmarcado por relaciones asimétricas de poder y desvalorización simbólica. La presencia de un término cultural específico —“chulita”— constituye el único indicador explícito de diversidad cultural en la escena, pero, lejos de generar entendimiento o respeto, se convierte en una oportunidad más para reforzar estereotipos y humillar a Luna.

Por estas razones, el tipo de interculturalidad que se evidencia corresponde a la interculturalidad relacional en condiciones de desigualdad, que, según Walsh (2009, p. 3), “podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad”.

En este caso, la desigualdad resulta no solo evidente, sino extrema y naturalizada: Luna es hija de trabajadores domésticos y ocupa una posición social de dependencia y vulnerabilidad, mientras que Ámbar representa el privilegio económico y simbólico, con la capacidad de ejercer violencia sin asumir responsabilidad alguna por sus actos.

En síntesis, esta escena se enmarca en la interculturalidad relacional porque muestra el encuentro entre dos sujetos culturalmente diferentes que interactúan desde roles sociales desiguales. La relación no se convierte en un espacio de inclusión ni de cuestionamiento de la jerarquía, sino que reproduce la desigualdad, la discriminación y la negación del otro como sujeto digno de respeto.

Tabla 5 - Descripción de la escena 3

Escena: 3 - Rey habla con la madrina de Ámbar, por su mal comportamiento Tiempo de entrada: 25:38 Tiempo de salida: 26:24		
Descripción de la escena	Diálogos presentes	Tipos de interculturalidad
Después de Ámbar haber empujado Luna en la alberca, Rey entra en la casa con Ámbar, delatando su comportamiento a su madrina.	<p>Rey: no, justamente no es por eso. es porque la señorita ámbar puso en riesgo la vida de los empleados, ¿sabe lo que eso implica?</p> <p>Ámbar: ¡qué exagerado que sos Rey, ella se cayó sola, y ni siquiera estabas ahí. Te das cuenta cómo es madrina me acusa todo el tiempo</p> <p>Rey: ms Benson por favor tiene que intervenir su aijada ya es un riesgo</p> <p>ámbar: ¿yo? ¿y ella? mira cómo me dejo toda sucia con chocolate.</p> <p>Rey: pero no es a ella que no soporta los empleados. La <i>chef</i> de buenos aires renunció porque no quería trabajar, más si la señorita</p>	Funcional

	<p>seguía viviendo en la casa con nosotros, con usted, MS. Benson.</p> <p>Ámbar: ¿a quién le importa una cocinera Rey? A vos nada más. ¿te piensas que mi madrina va a elegir entre una cocinera y yo?</p> <p>Sharon Benson: No voy a elegir entre un chef y vos ámbar, pero tiene que aprender a tener un poco más de auto control.</p>	
--	--	--

Adaptación propia de: Pereira (2014).

Figura 3 – Rey delata el comportamiento de Ámbar a su madrina



Fuente: *Soy Luna* (2016).

La escena ocurre después del incidente en que Ámbar hace caer a Luna en la alberca. Luego de este hecho, se produce una conversación entre Rey, Sharon Benson y Ámbar, en la cual se muestra cómo funcionan las relaciones de poder dentro de la mansión. En este diálogo, es evidente que existe una jerarquía clara entre los empleados y los miembros de la familia propietaria, lo que contribuye a reforzar una situación de desigualdad.

Rey, que es el mayordomo, no se comporta como un trabajador cualquiera, ya que mantiene un vínculo de confianza con Sharon que le permite expresar opiniones sobre el comportamiento de Ámbar. A pesar de esta cercanía, su autoridad es limitada, pues no tiene la capacidad real de cambiar el trato que Ámbar da a las demás personas de la casa, tampoco a él. Su posición, aunque más cercana a la patrona, sigue siendo subordinada y no logra impactar en las decisiones de manera efectiva.

En el diálogo, Rey expresa su preocupación señalando que Ámbar “puso en riesgo la vida de los empleados”. Esta afirmación busca darle importancia al problema y mostrar que su comportamiento no puede seguir siendo ignorado. Sin embargo, Ámbar reacciona minimizando el asunto y ridiculizando al mayordomo. Sus frases, como “qué exagerado que sos, Rey” o “ella se cayó sola”, demuestran que no reconoce ningún límite a su conducta y que se siente segura de que no recibirá ninguna consecuencia.

Desde la perspectiva teórica de Walsh (2009), esta escena refleja una forma de interculturalidad funcional. Este tipo de relación se caracteriza por reconocer la diferencia social y cultural entre personas, pero solo en la medida en que dicha diferencia no cuestione el poder de quienes ocupan una posición dominante. En otras palabras, se permite que trabajadores con otras trayectorias culturales estén presentes, siempre que acepten las reglas del grupo que detenta el privilegio y no intenten cambiar su posición.

Esto queda claro cuando Ámbar menciona con desprecio la renuncia de la cocinera y declara que su madrina nunca elegirá entre ella y una empleada. Esta frase muestra que Ámbar está segura de su superioridad y del apoyo que recibe de Sharon, lo cual refuerza su sentimiento de impunidad. La reacción de Sharon confirma este patrón: aunque reconoce que Ámbar necesita autocontrol, no toma medidas concretas ni establece un límite firme. Con esto, contribuye a que la desigualdad permanezca intacta.

De acuerdo con Walsh (2009, p. 3), la interculturalidad funcional “se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida”. En la escena, este principio se observa claramente, ya que la diversidad de los empleados domésticos es aceptada solo mientras no afecte los privilegios de Ámbar y Sharon. La experiencia, el conocimiento y las opiniones de Rey en la casa no son tenidos en cuenta si entran en conflicto con los intereses de la familia propietaria.

La escena también muestra que la diversidad cultural, representada por Luna y la antigua cocinera, no es valorada como algo positivo ni enriquecedor. Por el contrario, es vista como un aspecto que puede volverse incómodo cuando desafía las

normas jerárquicas. El desprecio que Ámbar demuestra hacia Rey y la cocinera es una forma de deslegitimar su presencia y su dignidad como sujetos con derechos.

En conclusión, este momento de la narrativa evidencia que la interculturalidad presente es funcional, ya que se basa en mantener la jerarquía social y no promueve ninguna reflexión crítica sobre las desigualdades de poder. Las diferencias culturales y sociales son visibles, pero se convierten en un elemento subordinado que sirve para sostener la comodidad y el dominio de la élite que habita la mansión. El comportamiento de Ámbar y la actitud pasiva de Sharon muestran cómo se perpetúa este modelo de convivencia desigual.

Tabla 6 - Descripción de la escena 4

Escena: 4 - Ámbar propone “paz” a Luna Tiempo de entrada: 50:40 Tiempo de salida: 51:31		
Descripción de la escena	Diálogos presentes	Tipos de interculturalidad
En este momento las familias acaban de llegar en la mansión de Buenos Aires, la familia de Luna esta se acomodando, y Ámbar propone un falso acuerdo de paz ya que ella no tiene real interés en llevarse bien con Luna, solo hace eso para fingir que esta todo bien, y aprovecha para humillar a Luna.	Ámbar: ¿no vas a conocer tu nuevo cuarto? Luna: no me interesa Ámbar: para ser el cuarto de servicio no está nada mal Luna: mira, yo tampoco quiero estar aquí sabes. En cuanto pueda me regreso a mi país Ámbar: tratemos de llevarnos lo mejor posible, durante el tiempo que estes acá. Sé que no empezamos de la mejor manera, pero, podemos arreglar las cosas. de hecho, vas a vivir en mi casa e ir a mi colegio. ¿Nos Olvidemos <i>del milk shake</i> y la pileta? Luna: <i>milk shake?</i> ¿Pileta? Ah alberca, eso ya me lo aprendí eh	Relacional en condiciones de desigualdad

Adaptación propia de: Pereira (2014).

Figura 4 – Ámbar propone a Luna que ellas “se lleven bien”



Fuente: Soy Luna (2016).

La cuarta escena muestra una interacción entre Luna y Ámbar que, aunque en apariencia está orientada a la conciliación, en realidad encierra un alto grado de manipulación y desprecio. Este momento narrativo evidencia la utilización de la diferencia cultural y social como un recurso simbólico de dominación y reafirmación del privilegio.

Desde el inicio del diálogo, Ámbar finge interés por establecer un clima de cordialidad al proponer que ambas puedan “arreglar las cosas”. Sin embargo, su comentario inicial deja clara su intención de recordar a Luna su posición subordinada. La pregunta “¿no vas a conocer tu nuevo cuarto?” y la frase “para ser el cuarto de servicio no está nada mal” funcionan como estrategias retóricas destinadas a marcar la jerarquía de estatus y humillar a Luna en un momento en que su familia recién se está adaptando al nuevo entorno.

Además de estas actitudes verbales, se suma un elemento corporal significativo que refuerza la relación de poder entre ambas. Cuando Ámbar extiende la mano hacia Luna en señal de acuerdo, el gesto no se presenta de manera horizontal ni igualitaria. Por el contrario, la forma en que posiciona la mano recuerda los gestos aristocráticos o de superioridad simbólica, como si esperara que Luna la tomara con reverencia o incluso que besara su mano, como se hace tradicionalmente con figuras de mayor jerarquía. Este detalle visual comunica de manera no verbal que, aunque Ámbar “ofrece” la reconciliación, su expectativa es que Luna acepte esa oferta desde un lugar de subordinación, reforzando la lógica de desigualdad ya establecida en el diálogo.

Desde la perspectiva teórica de Walsh (2009), esta interacción no puede ser interpretada como un ejemplo de interculturalidad crítica, porque no existe un cuestionamiento real de las relaciones de poder ni una voluntad de transformar el orden desigual. Ámbar no se interroga por las causas estructurales que determinan que Luna deba vivir en condiciones precarias o insertarse en un contexto que no eligió. Por el contrario, se limita a reafirmar su posición de privilegio y a presentar su dominio territorial —su casa, su colegio— como un escenario en el que Luna debe integrarse de forma pasiva.

Por otro lado, tampoco es posible clasificar este momento como una interculturalidad funcional en sentido estricto. Si bien hay un reconocimiento superficial de la diversidad cultural y de la diferencia de origen (“vas a vivir en mi casa e ir a mi colegio”), este reconocimiento no implica ninguna forma de inclusión que considere a Luna como sujeto de derechos. Al contrario, la mención de la integración en la casa y la escuela de Ámbar se presenta como una concesión unilateral, que refuerza el desequilibrio y la imposición de la cultura dominante sobre quien es considerada “la otra”.

En este sentido, la escena se aproxima a una interculturalidad relacional en condiciones de desigualdad, tal como la define Walsh (2009, p. 3): “Hace referencia – de forma más básica y general – al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.”

Aquí el contacto cultural entre Luna y Ámbar ocurre bajo un claro desequilibrio de poder. La primera es una adolescente trabajadora migrante que depende de la decisión de los adultos y carece de autonomía para permanecer o retornar a su país. La segunda, en cambio, es la ahijada de la propietaria de la mansión, que posee no solo recursos materiales, sino también la legitimidad simbólica para imponer sus normas.

La conversación contiene un componente adicional de hostilidad encubierta: la falsa oferta de “paz”. La propuesta de “olvidar el *milk shake* y la pileta” se formula como si ambas hubieran sido igualmente responsables del incidente anterior, cuando en realidad Ámbar fue la autora de la agresión que puso en riesgo la integridad de Luna. Este mecanismo discursivo desplaza la responsabilidad y reescribe la narrativa de los hechos, presentando la violencia como un simple malentendido susceptible de resolverse por medio de la buena voluntad.

Además, el diálogo refleja una forma de colonización lingüística y simbólica. Cuando Luna corrige su propio vocabulario (“*milkshake*? ¿Pileta?... Ah alberca, eso ya me lo aprendí eh”), reconoce que debe adaptar su forma de hablar al contexto local para ser comprendida y aceptada. Este detalle muestra cómo la interculturalidad no

se produce en términos de reciprocidad, sino de subordinación: es Luna quien debe modificar su lenguaje y ajustarse al ambiente impuesto.

Desde un enfoque crítico, esta escena permite concluir que el contacto cultural no conlleva por sí mismo el desarrollo de actitudes de respeto o reconocimiento mutuo. Por el contrario, la diferencia puede instrumentalizarse como un medio de humillación y reafirmación del poder de la clase dominante. La aparente cortesía de Ámbar, revestida de un discurso de tolerancia, funciona como una estrategia para perpetuar la desigualdad y debilitar la confianza de Luna en su propia identidad.

En suma, esta interacción confirma que la escena reproduce una lógica de interculturalidad relacional, donde la diversidad cultural se manifiesta sin que exista un compromiso genuino de equidad o transformación social. La desigualdad estructural atraviesa todo el intercambio y se refuerza mediante un lenguaje que combina la cortesía fingida con la humillación velada. El gesto corporal de Ámbar al extender su mano en señal de “paz” termina por reforzar aún más esta jerarquía: es una oferta de reconciliación solo en apariencia, que exige la sumisión simbólica de la otra. Así, el encuentro intercultural se transforma en un mecanismo más de reproducción del privilegio y la exclusión.

Tabla 7 - Descripción de la escena 5

Escena: 5 - Ámbar presenta Luna a sus amigas		
Tiempo de entrada: 53:01		
Tiempo de salida: 54:28		
Descripción de la escena	Diálogos presentes	Tipos de interculturalidad
Ámbar está hablando con sus amigas cuando Luna pasa cerca, y Ámbar la llama para presentarla a sus amigas.	<p>Ámbar: Lunita, espera no te vayas te presento a mis amigas, amigas ella es Luna.</p> <p>Amigas: <i>holís</i></p> <p>Luna: hola</p> <p>Ámbar: esas son Delfi y Jazmín, Luna es la hija de nuestros nuevos criados</p> <p>Luna: empleados</p> <p>ámbar: ay, empleados.</p> <p>Jazmín: no entiendo la diferencia. Ella no es la del milk shake</p> <p>ámbar: además, aunque no puedan creer lunita va a ir a nuestro colegio</p> <p>Jazmín: ay no entendí el chiste</p> <p>ámbar: nos es un chiste Jazmín, mi madrina le consiguió una vacante</p> <p>Luna: bueno, voy a salir un rato, nos vemos</p> <p>Ámbar: suerte</p>	Relacional en condiciones de desigualdad

Adaptación propia de: Pereira (2014).

Figura 5 - Ámbar presenta Luna a sus amigas



Fuente: *Soy Luna* (2016).

La quinta escena exhibe un nuevo episodio de interacción caracterizado por la humillación pública y la reafirmación simbólica de la desigualdad social y cultural. Ámbar aprovecha la presencia de sus amigas para exponer a Luna de manera deliberadamente degradante, con el único propósito de subrayar la diferencia jerárquica que las separa.

La conversación inicia con un llamado aparentemente amistoso: “Lunita, espera, no te vayas te presento a mis amigas”. Este uso del diminutivo “Lunita”, en este contexto, no es afectuoso, sino un recurso de infantilización y condescendencia que sitúa a Luna en un lugar de menor valor simbólico. El gesto de presentarla públicamente refuerza la asimetría de poder: es Ámbar quien define las circunstancias de la interacción y determina la forma en que Luna será percibida por el grupo.

A continuación, Ámbar enfatiza su condición subordinada al describirla como “la hija de nuestros nuevos criados”. El término “criados” no es inocente: remite a una relación de servidumbre y dependencia personal, mucho más cargada de desprecio que la palabra “empleados”. De hecho, Luna intenta corregirla con firmeza (“empleados”), pero Ámbar desacredita el intento con un comentario irónico: “ay, empleados”, minimizando su reclamo y reafirmando la terminología despectiva.

Este momento ilustra claramente el uso del lenguaje como instrumento de dominación simbólica. Según Walsh (2009), la interculturalidad relacional en condiciones de desigualdad implica que el contacto entre culturas no ocurre en un plano de reconocimiento mutuo, sino que se produce como un espacio de jerarquización y naturalización de la superioridad de una sobre otra. En este caso, Ámbar no solo no reconoce la cultura de Luna ni su dignidad personal, sino que instrumentaliza su origen y su estatus social como un motivo de escarnio ante el grupo.

La intervención de Jazmín (“no entiendo la diferencia”) profundiza esta lógica de discriminación al mostrar la ignorancia deliberada sobre la distinción básica entre trabajador y sirviente, reforzando la mirada clasista y deshumanizadora. Este comentario funciona como un eco del desprecio inicial de Ámbar, mientras Delfina, la otra amiga se reí y, validando con su pasividad la humillación. El comentario de Jazmín ¿“Ella no es la del milk shake?” agrega una capa de confusión cuando ella añade en el mismo momento que dice no entender la diferencia de criados y empleados. Este cambio de tema repentino introduce ambigüedad en la escena, pues genera incertidumbre en el telespectador sobre a qué momento se refiere exactamente.

La escena se agrava cuando Ámbar recuerda el incidente anterior: “Ella no es la del milk shake”. Al traer nuevamente el episodio del accidente, refuerza la narrativa de Luna como “la torpe”, “la que no sabe comportarse” y, por extensión, “la que no pertenece”. A esto se suma la burla sobre su incorporación al colegio: “Aunque no puedan creer, Lunita va a ir a nuestro colegio”. El énfasis en “aunque no puedan creer” hace explícito que, para ellas, la presencia de Luna en ese espacio educativo resulta impropia o inverosímil.

Desde un enfoque de análisis intercultural, se puede observar que esta interacción No corresponde a una interculturalidad crítica, ya que en ningún momento se cuestionan las causas estructurales que configuran la desigualdad de clase ni se plantea una reflexión sobre las jerarquías entre empleadores y empleados.

No es una interculturalidad funcional, puesto que la diversidad cultural de Luna no se incorpora con un fin de inclusión subordinada “útil” (por ejemplo, no se menciona ningún conocimiento o competencia que la legitime). Por el contrario, su diferencia es tratada como un defecto que debe ser exhibido públicamente.

Se encuadra en la interculturalidad relacional, pues se trata de un contacto entre personas de orígenes culturales y condiciones sociales diferentes, que se da en un marco de desigualdad extrema y desprecio explícito. Como señala Walsh (2009) “Hace referencia – de forma más básica y general – al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.”

El momento en que Luna decide retirarse (“bueno, voy a salir un rato, nos vemos”) es revelador de su incomodidad y de la violencia simbólica que experimenta. La despedida de Ámbar (“suerte”) contiene un matiz sarcástico que reafirma la asimetría: se despide con un fingido deseo de bienestar que en realidad opera como una confirmación de que Luna no pertenece a ese espacio.

Esta escena es paradigmática de cómo la serie *Soy Luna* reproduce y naturaliza un contacto intercultural superficial, que no promueve el respeto mutuo, sino que legitima la humillación y la discriminación en función del origen social. El lenguaje, los gestos y la interacción colectiva se convierten en vehículos de dominación simbólica. Así, se ratifica que el contacto cultural, cuando ocurre en condiciones de jerarquía, no necesariamente favorece la empatía ni el reconocimiento, sino que puede reforzar estereotipos, profundizar desigualdades y sostener relaciones de poder asimétricas.

En conjunto, las cinco escenas analizadas evidencian que la serie *Soy Luna* reproduce mayoritariamente interacciones interculturales de tipo relacional, donde la diversidad se presenta como un elemento de convivencia cotidiana, pero sin cuestionar las jerarquías ni las desigualdades que atraviesan dichas relaciones. La interculturalidad funcional aparece de manera limitada y puntual, exhibiendo la diversidad de forma superficial y estereotipada. Por otro lado, la ausencia de una interculturalidad crítica revela la falta de un abordaje profundo de los conflictos, tensiones y oportunidades que emergen del encuentro entre culturas.

Este panorama refuerza la idea de que, aunque los productos audiovisuales dirigidos al público juvenil poseen un gran potencial cultural, su contribución a la construcción de una competencia intercultural depende en gran medida del fomento de una mirada crítica que posibilite problematizar sus mensajes y representaciones.

5 CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se pudo constatar que la lengua va más allá de su función comunicativa, actuando como un espacio de construcción de identidades, significados y vínculos interculturales. En este sentido, la interculturalidad, entendida como respeto mutuo y reconocimiento de la diversidad, debe ocupar un lugar central en la enseñanza de español como lengua adicional. Fomentar esta perspectiva contribuye a evitar malentendidos, combatir estereotipos y desarrollar actitudes de apertura y empatía entre los estudiantes.

La investigación se centró en analizar los tipos de interculturalidad presentes en la narrativa y en las relaciones de la serie *Soy Luna*, a partir del marco teórico de Catherine Walsh (2009), quien distingue tres formas: relacional, funcional y crítica. El análisis cualitativo de cinco escenas de la primera temporada evidenció un predominio de la interculturalidad relacional, en contextos de desigualdad, como se observa en la escena donde Ámbar menosprecia el modo de hablar de Luna. También se identificaron elementos funcionales, por ejemplo, en la escena tres, donde la diversidad es mostrada de forma superficial, sin cuestionar los estereotipos. La ausencia de una interculturalidad crítica revela las limitaciones de productos mediáticos destinados al público juvenil respecto a la representación de la diversidad cultural.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de trabajar la interculturalidad en las clases, y una de las formas más efectivas de hacerlo es a través del uso de recursos audiovisuales, ya que estos contribuyen al desarrollo de un sentido crítico y favorecen la reflexión sobre las narrativas y valores que transmiten. Un trabajo pedagógico consciente y guiado por principios decoloniales puede transformar estos materiales en herramientas para cuestionar prejuicios, visibilizar realidades silenciadas y promover un aprendizaje que vincule el desarrollo lingüístico con la formación ciudadana.

En este sentido, se espera que futuras investigaciones profundicen en el análisis de esta y otras producciones audiovisuales, así como de diferentes contextos educativos, de modo que se amplíe la comprensión de cómo los medios pueden contribuir —o limitar— la construcción de una verdadera competencia intercultural.

REFERENCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponible en: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acceso en: 20 jun. 2025.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Disponible en:

https://ia801307.us.archive.org/29/items/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextolImagemESom/BAUER%2C%20M.W.%3B%20GASKELL%2C%20G.%20Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som.pdf. Acceso en: 10 jun. 2025.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen complementario*. Traducción:

Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020.

Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf. Acceso en: 8 jun. 2025.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. *Las competencias de la cultura: la*

interculturalidad funcional en la Base Nacional Común Curricular. Revista Teias, Río de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 293-305, 2024. Disponible en:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052024000100293. Acceso en: 18 jun. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponible en:

<https://pt.scribd.com/document/766231090/DENZIN-N-LINCOLN-Y-O-planejamento-da-pesquisa-qualitativa-teorias-e-abordagens>. Acceso en: 12 jun. 2025.

DISNEY CHANNEL LATINOAMÉRICA. *Soy Luna*. Producción de Jorge Edelstein.

Buenos Aires: Disney Channel Latinoamérica; Pol-ka Producciones; Disney Channel EMEA, 2016. 3 temporadas, 220 episodios. Disponible en:

<https://www.disneyplus.com/>. Acceso en: 24 jun. 2025.

FIDEL TUBINO. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, 24-28 ene. 2005. Disponible en:

<https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>. Acceso en: 02 jun. 2025.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Disponible en:

https://books.google.com.br/books?id=dKmqDAAAQBAJ&pg=PA11&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acceso en: 12 jun. 2025.

GARCÍA COLLADO, María Ángeles; ORTÍ TERUEL, Roberto. El cine como mediador intercultural. *Revista MarcoELE*, n. 24, p. 1-18, 2017. Disponible en: <https://marcoele.com>. Acceso en: 10 jun. 2025.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1989.

Disponible en:

https://www.academia.edu/10493491/Geertz_Clifford_La_interpretaci%C3%B3n_de_las_culturas. Acceso en 18 jul. 2025

INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es>. Acceso en: 10 jun. 2025.

MJSP – MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. *Dados migratórios 2024*. Brasília, DF: MJSP, 2024. Disponible en: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/brasil-registra-194-3-mil-novos-migrantes-em-2024>. Acceso en: 10 jun. 2025.

PEREIRA, Germana da Cruz. *As representações do gênero feminino no seriado televisivo A Grande Família: uma análise crítica do discurso imagético-verbal*. 2014.

Disponible en:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10509/1/2014_tese_gcpereira.pdf. Acceso en: 10 jun. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. *Metodologia do trabalho científico*.

Disponible en: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>.

Acceso en: 10 jun. 2025.

SOUSA CORDEIRO, Albert Alan de. Las competencias de la cultura: la interculturalidad funcional en la Base Nacional Común Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240052, 2019. Disponible en:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052024000100293. Acceso en: 18 jun. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y decolonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Educación y Ciudad*, n. 17, p. 25-45, ene./jun. 2009. Disponible en: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acceso en: 02 jun. 2025.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, [s.d.]. Disponible en: <https://uchile.cl/dam/jcr:9a895201-1689-4c50-8f2d-df419340df47/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf>. Acceso en: 14 jun. 2025.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Disponible en: <https://pt.scribd.com/document/688420733/Francis-Vanoye-e-Anne-Goliot-Lete-Ensaio-sobre-a-analise-filmica>. Acceso en: 10 jun. 2025.