

MARTÍNEZ PÉRSICO, MARISA

UNIVERSITA' GUGLIELMO MARCONI – ISTITUTO CERVANTES ROMA – UNIVERSITA' DELLA TUSCIA
PERMEABLES A LA CULTURA A TRAVÉS DE LA LENGUA. LA INCORPORACIÓN DE CONTENIDOS
SOCIOCULTURALES DE ESPAÑA E HISPANOAMÉRICA EN LA CLASE DE ELE¹

BIODATA

Marisa Martínez Pésico es profesor asociado (*straordinario a tempo determinato*) de Literatura Hispánica en la universidad a distancia Guglielmo Marconi, docente a contrato de Lengua Española en las universidades de Cassino, La Tuscia y Roma Tre, y profesora colaboradora del Instituto Cervantes de Roma. Doctora por la Universidad de Salamanca y licenciada por la de Buenos Aires. En lo que concierne a Didáctica de la Lengua, sus actuales intereses de investigación se concentran en las variedades diatópicas (español americano y peninsular), la literatura española e hispanoamericana aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera y, más recientemente, el diseño de modelos de certificación lingüística (DELE y CELU).

RESUMEN

El desconocimiento de los temas tabú de la cultura-meta, la insuficiente competencia pragmática o de las fórmulas de cortesía verbal y un distinto concepto de intimidad pueden ocasionar un auténtico «shock cultural». En este artículo se presentan testimonios de informantes itálofonos que han vivido en España, Cuba y Argentina, se reflexiona sobre la relevancia de la sensibilización de los estudiantes de español como LE sobre las diferencias socioculturales con países hispanohablantes y se ofrecen algunas propuestas de abordaje áulico de tales contenidos a través del testimonio y la literatura.

PALABRAS CLAVE: reflexión intercultural, malentendido, choque cultural, testimonios, competencia pragmática

ABSTRACT

An insufficient pragmatic competence, the lack of knowledge about the taboo topics and politeness formulas as well as a different concept of intimacy of the L2 culture can cause a real cultural shock. In this paper we present three testimonies of informants who have lived in Spain, Argentina and Cuba, we reflect about the importance of introducing the sociocultural topics in the Spanish classroom and we offer some didactic proposals to develop intercultural competences through the testimony and the hispanic literature.

KEY WORDS: intercultural reflection, cultural misunderstanding, cultural shock, testimonies, pragmatic competence

¹ La presente contribución deriva de la conferencia patrocinada por Editorial Difusión y presentada durante la Terza giornata di Studio LEND (Lingua e Nuova didattica)-AISPIscuola: "El español en un currículo plurilingüe. Aspectos de la interculturalidad", el 17 de febrero de 2014, en la ciudad de Bolonia.

1. MUCHO MÁS QUE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Ocho son las competencias clave para el aprendizaje permanente que figuran entre las recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa del año 2006. Una de ellas –englobada bajo la categoría de *competencias sociales y cívicas*– hace hincapié en la incorporación de códigos de conducta y hábitos culturales, que son los que permiten a un ciudadano participar activamente en su entorno vital:

Las competencias sociales y cívicas. La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. (...) La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles) (2006: 35)

En este artículo nos detendremos en la relevancia de las *competencias comunicativas interculturales*² por considerarlas

² Para la definición de *competencia intercultural* seguimos aquí a C. Kramsch, quien sostiene que “aprender una lengua es también descubrir los valores culturales de la sociedad que la habla. El aprendizaje se puede convertir en un proceso de acercamiento a otras formas de vida y pensamiento, al tiempo que de reconocimiento y valoración de las propias” (1998: 33). El autor pone de relieve, entonces, la importancia del prefijo *inter* (donde las dos culturas en diálogo son imprescindibles para el aprendizaje significativo) y cuestiona el concepto de *hablante nativo*, al que reemplaza por el de *hablante intercultural*. “Sería más

indisociables de las puramente lingüísticas en un entorno de aprendizaje de lenguas extranjeras. El docente de español como lengua extranjera –o de otras lenguas– tiene la responsabilidad de implementar estrategias que garanticen una transposición didáctica donde esta dualidad no se escinda, como forma de prevención de posibles choques y malentendidos culturales de los aprendientes en futuros contextos de inmersión en la lengua-meta.

2. TESTIMONIOS DE ALUMNOS ITALÓFONOS

A continuación presentamos tres testimonios recogidos en febrero de 2014 de tres informantes italo-fonos, estudiantes de español en su país natal, que vivieron durante un período de tiempo en países hispanohablantes. Esgrimiremos algunas hipótesis acerca del origen de los malentendidos que experimentaron durante su estancia en el extranjero.

Los tres informantes son adultos, con las siguientes particularidades de edad, origen y cultura-meta:

lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Esto, se podría razonar, es lo que caracteriza a un *competente usuario del idioma*: no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso” (1998: 33-34).

Informante 1: hombre, 35 años, alumno de español de la Universidad de La Tuscia (Viterbo), originario de Bolzano, viaja con asiduidad a Cuba por motivos familiares.

Informante 2: mujer, 65 años, alumna de clases particulares de conversación en español, originaria de Roma, vivió durante 8 años en Argentina por motivos profesionales.

Informante 3: hombre, 22 años, alumno de la Libera Università Guido Carli LUISS (Roma), originario de Nápoles, vivió un semestre en España con la beca de intercambio Erasmus.

Según veremos en sus testimonios, los alumnos no consiguieron comunicar lo que deseaban o no interpretaron lo que otros intentaban comunicarles (y nos referimos con esto a la comunicación verbal y a la no verbal). En todos los casos, los problemas de comunicación no estuvieron relacionados con el nivel de dominio de la lengua sino con el desconocimiento de aspectos socioculturales. Por ello, todos los informantes experimentan distintos grados de estrés cultural, y en un caso miedo, aunque sin llegar al pánico.

Este es el primer testimonio, de un italiano en Cuba:

Quando si e' seduti in un salotto per fare due chiacchiere, a Cuba hanno l'abitudine, o quasi il bisogno, di parlare di fatti e questioni familiari anche molto intimi con una scioltezza e tranquillita' estrema. Qui in Italia invece abbiamo un eccessivo ritegno a parlare di cose intime, e ci da molto fastidio se addirittura ci vengono chieste, scambiando per invadenze un'interesse altrui. Le prime volte che mi e' capitato non mi sentivo per niente al mio agio durante le riunioni sociali e famigliari. (...) A Cuba ci sono due tipologie di taxi: il nazionale, molto piu' serio e rigido e di cui usufruiscono soprattutto i turisti, e

altri tipi di taxi del tipo privato, dove i cubani stessi fanno tipo un servizio di navetta solo per cubani. La cosa curiosa e' che se tu prendi il taxi per una tratta piu' o meno lunga sullo stesso taxi possono salire altri clienti. Qui in Italia una cosa simile e' impensabile. Difatti, quando mi e' successa questa cosa, e quando ho visto che c'erano degli strani salendo in macchina mi sono impaurito. (...) Quando si entra in un luogo pubblico (poste, dottore, negozi) dove la fila non e' regolata dai numeretti, qui in Italia se chiedi chi sia l'ultimo a malapena rispondono e se lo fanno rispondono magari alzando la mano. A Cuba invece si ha l'abitudine di chiedere sia l'ultimo che il penultimo cosicche' se l'ultimo va via in qualsiasi momento sai gia' dopo di chi sei³.

(A.M.)

A pesar de tratarse de experiencias tanto en entornos familiares como públicos, encontramos aquí un factor común. Estamos ante la presencia de un *modelo cultural*, es decir, de un comportamiento característico de un grupo social, repetido y afianzado, que tiene un significado: en este caso se trata del concepto de participación y propiedad colectiva, de condivisione de la información y de los

³ "Cuando se está sentado en una sala para charlar, en Cuba tienen la costumbre, o casi la necesidad, de hablar de hechos y cuestiones familiares íntimas con una soltura y tranquilidad extrema. Aquí en Italia, en cambio, tenemos un excesivo recelo a hablar de cosas personales, y nos molesta si incluso nos preguntan sobre estas cuestiones, considerándolo una invasión, aunque la intención de quien pregunta pueda ser distinta. Las primeras veces que me pasó me sentí muy incómodo en las reuniones familiares. (...) En Cuba existen dos tipos de taxi: el nacional, mucho más serio y rígido, que eligen sobre todo los turistas, y otros tipos de taxi de tipo privado, usado por los cubanos. La cosa curiosa es que si tú tomas el taxi para hacer un recorrido más o menos largo, al mismo taxi pueden subir otros clientes. Aquí en Italia una cosa así sería impensable. De hecho, cuando me pasó, cuando vi que subían extraños al taxi, me asusté. (...) Cuando se entra en un lugar público (correos, doctor, tiendas) donde la fila no está regulada por números, aquí en Italia si preguntas quién es el último te responden a desgano o, si lo hacen, responden quizás levantando la mano. En Cuba, en cambio, se tiene la costumbre de preguntar quién es el último y quién el penúltimo, de modo que si el último se va, sabes ya detrás de quién estás" (la traducción es nuestra).

medios materiales. Lo que se deduce de este testimonio es que existe una distancia cultural considerable entre el concepto de "intimidad" (e incluso de proxemia) de un italiano y de un cubano. Como señalan Paolo Celentin y Graziano Serragiotto, "Tra le società con strutture socioeconomiche molto diverse, le differenze interculturali giocano un ruolo significativo quando i membri di una cultura imparano la lingua dell'altra" (2009: 9)⁴. Y en este caso, no podemos omitir el peso que en las dinámicas interrelacionales puede tener el socialismo en Cuba, vigente desde 1959. Aquí los mecanismos y dinámicas sociales se rigen por un sistema de organización social y económico basado en la propiedad y administración colectiva o estatal de los medios de producción, y en la regulación por el Estado de las actividades económicas y sociales, así como la distribución de los bienes. Las dinámicas interrelacionales «colectivas» que se deducen del testimonio de A.M., interpretables a la luz de una coyuntura económica y política como la del socialismo, pueden desembocar en que un extranjero sienta una violación de su intimidad y/o de su espacio privado. Si A.M. en la cultura-meta podría ser calificado como individualista, egoísta o cerrado, sus interlocutores podrían ser juzgados por un extranjero –en este caso, italiano- como indiscretos, invasivos o sospechosamente extrovertidos.

HIPÓTESIS QUE SUSTENTARÍAN EL CHOQUE CULTURAL

DISTINTO MODELO CULTURAL DE PARTICIPACIÓN Y PROPIEDAD COLECTIVA
DISTINTO CONCEPTO DE INTIMIDAD Y DE DISTANCIA FÍSICA (PROXEMIA)
DISTINTA ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA
CULTURA DE ORIGEN-CULTURA META

Veamos este otro caso, de una italiana en Argentina:

⁴ "Entre las sociedades con estructuras económicas muy distintas, las diferencias interculturales juegan un rol significativo cuando los miembros de una cultura aprenden la lengua de la otra" (la traducción es nuestra).

Cuando llegué a Argentina, en el año 2003, sabía comunicar en español, no mucho, pero entendía y me hacía entender. Había estudiado en Italia, y en el Ministerio de Asuntos Exteriores me habían hecho rendir el diploma DELE, que era un requisito para trabajar como diplomática de un país hispanohablante. Yo pedí Argentina, y allí fui. Estuve unos años en Mar del Plata y otros en Mendoza. Un día, en una reunión con señoras de mi edad, se me ocurrió preguntar por los desaparecidos: qué eran, qué había pasado. Primero todas se quedaron calladas. De repente una de ellas se puso a llorar. Me sentí muy incómoda, no entendía en qué había metido la pata, la situación me dio angustia. Primero le pedí perdón por lo que le había provocado, pero después le pregunté qué le pasaba... Me respondió "lloro porque me siento culpable". Recién cuando el ex presidente Néstor Kirchner declaró el Día Nacional de la Memoria, la Verdad y la Justicia se empezó a hablar más. (...) Otra vez que metí la pata fue cuando una pareja me invitó a cenar, les llevé flores, como suelo hacer siempre en Italia. Cuando se las di al dueño de casa vi que le cambió la cara, puso una cara rara. Le pregunté si no le gustaban las flores, y me dijo "las flores son para los muertos... Mejor la próxima traenos un postrecito".

(F.M.)

Con el testimonio de esta informante entramos en el territorio de los temas tabú asociados con vivencias relativamente recientes del orden político, como la última dictadura militar en Argentina (tema tabú en el año 2003, no tanto hoy, como la misma informante señala). Pero esto lo podríamos extender a otras latitudes del mundo hispanohablante: el extranjero que, por ejemplo, pregunte abiertamente en público a personas adultas mayores sobre cuestiones políticas (por ejemplo, sobre los delitos de lesa humanidad, sobre el franquismo en España, el pinochetismo en Chile, etc.) podría ser considerado como una persona invasiva o que hace preguntas de mal gusto. La reacción usual del hablante nativo hacia este tipo de errores no es la de adjudicarlos a una deficiente competencia lingüística o cultural "sino la de achacarlos a características personales, como falta de tacto, rigidez de carácter, falta de

simpatía, etc.” (Oliveras, 2000: 26).

El caso de las flores se trata de otro malentendido cultural. La situación de conflicto surge cuando estas pautas sociales naturalizadas en la cultura de origen adquieren un valor inesperado en otros contextos culturales.

HIPÓTESIS QUE SUSTENTARÍAN EL CHOQUE CULTURAL

DESCONOCIMIENTO DE LOS TEMAS TABÚ DE LA CULTURA-META
PAUTAS SOCIALES CON DISTINTO SIGNIFICADO EN LA CULTURA DE ORIGEN
Y EN LA CULTURA-META

Veamos el testimonio del último informante:

Cuando un español te dice “hola ¿qué tal?” no quiere saber, de verdad, cómo estás. Es una forma de saludo, nada más. No se tiene que contestar al “qué tal”. En Italia si preguntas “come va?” generalmente se contesta. Me pasó que mi compañero de piso siempre me decía “hola ¿qué tal?” y yo empezaba “oh, todo bien, hoy fui a la uni, tuve examen...” Y bla bla bla. Después de la tercera o cuarta vez me dijo que no necesitaba contarle toda mi vida. Me chocó un poco su respuesta. Otro día mi compañera de piso me preguntó si quería salir con ella y con sus amigos. Yo tenía una media cita pactada con una chica, y no sabía qué responderle, porque en Italia pensamos que el otro se puede ofender si no aceptamos una invitación. Ella vio que dudaba y me dijo “pero si no quieres o no puedes no te preocupes, me da igual”. A mí este “me da igual” me hizo sentir “no querido”, poco importante. Si en Italia dices esto a una persona, esta persona piensa “vale, ¿así que mi presencia te da igual?”, suena bastante desagradable. Después entendí que ellos te dan la libertad de elegir, que no quieren forzarte u obligarte a hacer nada y que no se ofenden si uno tiene otros planes.

(F.S.)

Este es un caso de insuficiente competencia pragmática, que sería la capacidad de los usuarios de una lengua de asociar oraciones a los

contextos en que dichas oraciones son apropiadas (Levinson, 1989). Se da, también, una violación de las máximas de pertinencia, relación o relevancia a los fines comunicativos, establecidas por Paul Grice (2000), y que se podría traducir como “que su aporte sea pertinente” a los fines del contexto comunicativo, pues las respuestas del informante extranjero no se corresponden con las expectativas de sus destinatarios nativos.

Observamos también un desconocimiento de las fórmulas asociadas a las reglas de cortesía verbal de los compañeros españoles: para el italiano las respuestas de sus interlocutores son demasiado directas y desagradables, mientras para los españoles son sinceras y claras, pues estarían respetando la máxima conversacional de modo o manera con sus submáximas “evite la oscuridad de expresión” y “evite la ambigüedad” (Escandell Vidal, 1993).

HIPÓTESIS QUE SUSTENTARÍAN EL CHOQUE CULTURAL

INSUFICIENTE COMPETENCIA PRAGMÁTICA: ENUNCIADOS NO APROPIADOS
AL CONTEXTO DE LA CULTURA-META
DESCONOCIMIENTO DE LAS FÓRMULAS DE CORTESÍA VERBAL
DE LA CULTURA-META

3. CONSECUENCIAS DE LA ESCASA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Las reacciones psicológicas que generó la inadecuada competencia intercultural en el caso de los tres alumnos informantes cuyos testimonios hemos compartido las podríamos clasificar como reacciones de miedo (cuando unos extraños se suben al taxi), de

rechazo (cuando se le pregunta al extranjero sobre su vida íntima), de sorpresa y angustia (cuando una pregunta del extranjero provoca el llanto de una persona), de tristeza o decepción (cuando el extranjero se siente poco valorado por el integrante de la cultura huésped), de desagrado (por la falta de cortesía del interlocutor). Es una gama de sentimientos y sensaciones que entran en el orden de las reacciones emotivas.

El shock cultural puede ir desde fenómenos como la simple irritación ante la diferencia hasta un estado psicológico de pánico o de crisis. Estas reacciones serán proporcionales al grado de distancia social: dependiendo de la naturaleza de las diferencias entre la cultura de origen y la cultura meta los sujetos podrán optar por aislarse, rechazar la nueva cultura, adaptarse progresivamente, buscar personas de su misma cultura, u otras estrategias.

Este a veces arduo proceso de "aculturación" ha sido representado por Hofstede (1997) en un esquema donde la línea horizontal representa el estado de ánimo y el eje vertical, el tiempo:

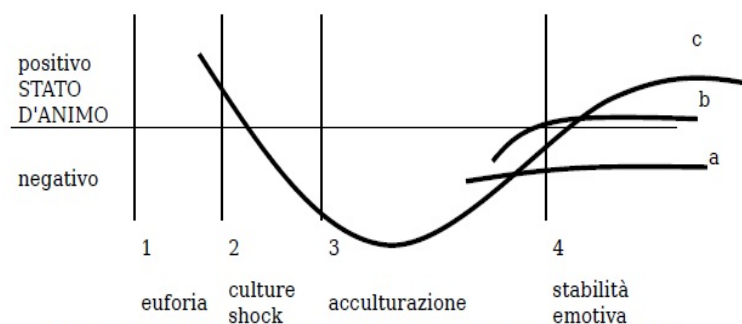


Fig. 1 Schema di Hofstede sul'acculturazione (1997: 209)

La primera etapa está caracterizada por una fase de euforia, causada

por la excitación ante la nueva vida y las nuevas experiencias. Esta fase suele ser muy breve y a ella le sigue casi inmediatamente un período de *culture shock*. La tercera fase es la de la aculturación: la persona se familiariza con las nuevas condiciones de vida, adopta algunos valores locales y comienza a integrarse en la sociedad huésped. La última fase es la de estabilidad: el individuo se ha adaptado.

José Manuel Foncubierta se detiene en tres reacciones psicológicas derivadas del shock cultural que pueden afectar sobremanera la adquisición de las competencias lingüísticas:

- 1) La ansiedad: engloba sentimientos negativos como el desasosiego, la inseguridad, la frustración, el miedo y la tensión. Heron (1989) distingue tres tipos: *Ansiedad de aceptación*: ¿Me aceptarán, gustaré, me querrán?; *Ansiedad de orientación*: ¿Comprenderé lo que sucede?; *Ansiedad de actuación*: ¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?
- 2) El ataque a la autoestima: La autoestima está relacionada con las constantes evaluaciones que realiza una persona sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito.
- 3) La motivación: Si el choque cultural es muy fuerte, puede afectar el deseo de aprender la lengua y la cultura-meta (2013: 19).

4. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE CONTENIDOS

SOCIOCULTURALES: LOS DOS ÁMBITOS

A la hora de sistematizar el tipo de competencias comunicativas interculturales que sería deseable desarrollar en los aprendientes de español, consideramos que los contenidos se podrían organizar en dos ámbitos o grupos de saberes interdependientes, ambos con una explotación didáctica distinta.

El primer ámbito engloba los *contenidos asociados a parámetros de conducta*: son los que Pilar García García (2006) clasifica como las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones), la familia, las relaciones entre sexos, las estructuras sociales y la relación entre sus miembros, los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.), los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, ocio). En los enfoques comunicativos se trata de orientar al estudiante desde su sistema de referencia cultural para entrenar competencias de comunicación intercultural.

El segundo ámbito, a su vez, engloba los *contenidos asociados a claves histórico-culturales*: en este caso, la "cultura" es entendida en el sentido humanístico del término, como conjunto enciclopédico de conocimientos. García García (2006) incluye en este grupo los saberes que se relacionan con la política, la historia, la religión, las ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas.

Nuestra propuesta se basa en el trabajo áulico con dos tipos textuales: para el primer ámbito el *input* o disparador para la sensibilización y reflexión intercultural es el *testimonio*, para el segundo es la *minificción*.

4.1. CONTENIDOS ASOCIADOS A PARÁMETROS DE CONDUCTA. SENSIBILIZAR PARA LA OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN

¿Cómo enseñar contenidos interculturales? ¿Se enseña un contenido o se enseña un método para aprender / aprehender estos conocimientos? ¿Existen "recetas de comportamiento"? Creemos que el docente nada enseñaría si administrara un inventario de conductas estereotipadas asociadas a diversos contextos culturales en donde se habla español. Sobre este particular, sostienen Celentin y Serragiotto que:

Questo tipo di competenza non si può insegnare come fosse un elenco di contenuti in quanto (...) i modelli culturali sono in continua trasformazione (...) sarebbe inutile elencare una serie di comportamenti corretti o scorretti, la cosa migliore è proporre delle attività che prevedano l'osservazione e l'analisi di una situazione concreta, seguite da attività di confronto con la propria cultura (...) Si deve invece insegnare ad "osservare" la lingua straniera per contribuire allo sviluppo delle capacità sopraccitate con lo scopo di offrire un metodo di osservazione che i discenti potranno applicare continuamente⁵ (2000: 45).

Se podrían, entonces, perfilar dos objetivos. El primero es el de ofrecer instrumentos conceptuales para "observar" la comunicación a través de textos auténticos (escritos o audiovisuales), con la

⁵ "Este tipo de competencias no se puede enseñar como si fuera un listado de contenidos, pues los modelos culturales se encuentran en continua transformación. Sería inútil hacerlo; lo mejor es proponer actividades que prevean la observación y el análisis de una situación concreta, seguidos de actividades de comparación con la propia cultura. (...) Se debe enseñar a "observar" la lengua extranjera para contribuir al desarrollo de las capacidades citadas previamente con el objetivo de ofrecer un método de observación que los hablantes podrán poner en práctica siempre" (la traducción es nuestra).

intención de poner en contacto a los estudiantes de la lengua extranjera con las informaciones verbales y no verbales de la comunicación cotidiana en la cultura meta. El segundo objetivo será el de ofrecer el espacio para la “reflexión” sobre los modelos culturales propios que servirán para comparar con los de la lengua enseñada: las relaciones, organizaciones sociales, familia, escuela, etc. Pues para que las competencias sean realmente INTER-culturales –con acento en el prefijo– será necesario introducir en el aula la cultura del alumno junto con la cultura de la lengua extranjera que se está aprendiendo.

Como explotación didáctica propongo la administración de una batería de testimonios como los que tres reproducidos páginas atrás. El testimonio constituye un material auténtico, breve, sugestivo por su veracidad, con la sencillez que caracteriza a los llamados géneros discursivos primarios (Bajtin, 1995). Nos permite identificar contenidos socioculturales asociados a parámetros de conducta como puntapié para reflexionar sobre choques y malentendidos culturales, y para concientizar al aprendiente sobre las características de su cultura de origen sin naturalizarla como la única posible, huyendo así del peligro de la intolerancia y el etnocentrismo.

Los siguientes testimonios fueron extraídos del libro de Ángels Oliveras *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos* (2000) y podrían constituir un útil repertorio de textos de entrada para ser administrados en el aula:

En Francia comen el queso después del postre. En mi casa en Argentina se sirve antes de la comida, como una “picada”, como nosotros le llamamos. Cuando fuimos a París a negociar habíamos estado todo el día sin comer nada y teníamos hambre. Nos hacen entrar en una gran sala donde se serviría la

comida y nos traen champagne para beber, en un extremo bien alejado de la habitación había una mesa con quesos y nosotros fuimos ingeniándonos para desplazarnos hacia ese lugar y “picar” algo mientras esperábamos la comida. ¡Nos comimos el queso! Hasta el día de hoy recuerdo la desesperación del *chef* y nuestras explicaciones acerca de las costumbres locales. Argentina / F (2000: 84)

Algunas preguntas que pueden funcionar como disparadores para la reflexión intercultural en el aula a partir de este testimonio son las siguientes:

- ¿Cuál es el orden habitual en que se sirve la comida en tu casa?
- Cuando estás solo, ¿alteras ese orden o respetas la misma rutina alimenticia?
- ¿Has estado en otros lugares donde las costumbres durante la comida sean distintas?
- Si estuvieras en el lugar de la mujer, ¿preguntarías antes de comer? ¿Por qué? ¿El suyo te pareció un acto de maleducación o de espontaneidad?
- El momento de la comida ¿es para ti o para tu familia un momento especial o es un momento más del día?
- ¿Qué sabes ahora sobre los hábitos alimenticios en Francia y en Argentina?
- ¿Crees que estos hábitos son mejores o peores que los tuyos? ¿Y por qué?

Otro texto de entrada que permitiría reflexionar sobre las formas de tratamiento, fórmulas de cortesía y el registro adecuado a la situación comunicativa es el siguiente, de un italofoño:

Soy italiano y llevo un año viviendo en Barcelona. En general la gente me parecía amable, excepto la señora del quiosco donde todas las mañanas voy a comprar el periódico. Es una señora mayor que no conozco, así que le hablo siempre de usted. Ella siempre me habla de tú y me parecía de mala educación, de poco espeto, y me hacía sentir muy mal. Hasta que supe que era normal en España tutear a una persona más joven y que incluso la rejuvenece, al contrario de si me hablara de usted. En Italia sería imposible una situación parecida. Allí si no conoces a alguien, siempre tienes que hablarle de usted. / Italia. M. (2000: 78)

Algunas preguntas que podrían funcionar como disparadores para la reflexión intercultural en el aula, a partir de este testimonio, son las siguientes:

- ¿Tuteas a personas mayores que tú?
- ¿Haces excepciones, por ejemplo, con los miembros de tu familia?
- ¿Cómo reaccionas cuando te tratan de tú, y cuando te tratan de usted?
- ¿Alguna vez has pasado un mal momento con alguien por tratarlo con el tú o el usted?
- ¿Sabías que existen otras formas de tratamiento informales para la segunda persona singular, en otros contextos hispanohablantes, como el *voseo*? ¿Has escuchado hablar del “vos” alguna vez”?

4.2. CONTENIDOS ASOCIADOS A CLAVES HISTÓRICO-CULTURALES

El concepto de cultura como conjunto de conocimientos (perteneciente a un enfoque tradicional) ha sido bastante criticado porque se considera que su objetivo es transmitir informaciones culturales del país o países de origen de la lengua de estudio, centrándose en una adquisición más bien receptiva. Creemos, según vimos en el ejemplo de la segunda informante que pregunta sobre los desaparecidos, que para evitar situaciones de choque y estrés cultural, la reflexión sobre contenidos asociados a parámetros de conducta –que vimos en el apartado anterior– se debe integrar con una selección de “claves histórico-culturales” de los países de habla hispana, para familiarizar al estudiante con otros aspectos de la cultura extranjera. Hay numerosos libros que explotan estos contenidos para la realidad peninsular (que en Italia se utilizan para la enseñanza de temas de *civiltà spagnola*): abundan temas como la práctica de la tauromaquia, la nueva “generación indignada”, la inmigración y emigración masiva, el mito del “macho ibérico”, la dieta mediterránea... Para no caer en la limitación de inventariar temas nacionales o, incluso, regionales, es fundamental integrar las claves culturales peninsulares con aquellas propias de contextos allende el océano, de modo de ofrecer un panorama lo suficientemente realista y completo del mundo hispanohablante.

De la geografía hispanoamericana, por ejemplo, algunas claves histórico-culturales de relevancia sobre las que reflexionar en el aula pueden ser el mestizaje racial y el sustrato indígena, el mito del “dictador latinoamericano”, los rituales y celebraciones masivas como el festejo del Día de los Muertos en los pueblos mesoamericanos.

En una investigación sobre interculturalidad llevada a cabo en Suecia por Rodrigo Durán Alfaro (2009), una docente sueca que se ha desempeñado como profesora de español en el nivel secundario durante tres años, señala que para ella “es importante, para poder comprender una cultura, saber algo de la historia del país, de la gente, de conflictos, de lo que ha pasado, de por qué es así un país ahora, cosas traumáticas que han pasado para entender su situación” (2009: 16-17). Otro docente informante precisa, a este respecto, que “depende del nivel que tengan, si son niños no les puedes hablar mucho de historia porque se aburren” (2009: 21). Efectivamente, la edad es un factor que influye en el interés de los alumnos y que exige flexibilidad y criterio del profesor a la hora de efectuar una bajada áulica de los contenidos de este segundo ámbito.

Pensando en un grupo de adultos, o para los últimos años de la escuela secundaria (*liceo linguistico*, en Italia), como explotación didáctica proponemos el trabajo con un corpus de minificción escrita en español. Sobre este particular nos hemos detenido en el paper “Palabras con descuento. Minificción y *twitteratura* en el aula ELE” (2013). Aquí afirmamos que la minificción es una especie privilegiada para afianzar competencias lingüísticas y culturales, por varios motivos. En primer lugar, porque otorga la posibilidad de leer en clase textos íntegros. Sintagma, cláusula, oración o frase no transmiten pensamientos completos, mientras el texto sí. La unidad de sentido y de coherencia que aporta la minificción supera los escollos en la comprensión lectora provocados por la descontextualización de fragmentos aislados a los que todavía ciertos manuales de literatura apelan (en Italia algunas editoriales seleccionan una página de novelas realistas o naturalistas muy extensas como *La Regenta* o *Fortunata y Jacinta*, con el objetivo de

enseñar pasajes descriptivos donde la acción narrativa es imposible de reponer). Otro valor agregado de la minificción es, por definición, su brevedad, que la convierte en un comodín de fácil adopción en toda clase de ELE, tenga la duración que tenga. No menos importante es que su laconismo permite reconocer –en pocas líneas– relaciones temporales y causales que hacen a la coherencia global de una narración, identificar distintas voces en el interior de un texto así como distinguir puntos de vista y focalizaciones narrativas (Martínez Pérsico, 2013).

De las constelaciones temáticas privilegiadas por la minificción hispanoamericana destacamos dos, en virtud de su potencial para la transposición didáctica en el aula ELE: la *intertextualidad* con manifestaciones de la cultura occidental y la *alusión política*. El comentario de texto como corolario de la lectura de un corpus minificcional es un eslabón imprescindible para apuntalar la comprensión y para que el aula se convierta en una auténtica comunidad interpretativa. Esto significará poner el acento en aquellas competencias que Catherine Kerbrat Orecchioni (1997) introdujo en el circuito de la comunicación primigenio forjado por Roman Jakobson: las competencias ideológicas y culturales.

A continuación transcribo tres minificciones que casan con esta línea de abordaje. El primero, de la escritora chilena Pía Barros, alude en cuatro líneas al Golpe de Estado de Augusto Pinochet, ocurrido en 1973, a través de la díloga del vocablo *golpe*. En el segundo relato el autor guatemalteco José Barnoya condensa en cuatro líneas la temible figura de un innominado dictador cuyo arquetipo había inspirado durante el siglo XX varios centenares de páginas en las plumas de Gabriel García Márquez, Miguel Ángel Asturias, Alejo Carpentier o Mario Vargas Llosa.

– Mamá, dijo el niño, ¿qué es un golpe?
– Algo que duele muchísimo y deja amoratado el lugar donde te dio.
El niño fue hasta la puerta de casa. Todo el país que le cupo en la mirada tenía un tinte violáceo (“Golpe”, Pía Barros).

Agonizante, el dictador entreabrió la boca para decir:
Perdono a todos y cada uno de mis enemigos, con la única condición de que no asistan a mi entierro. Pueden quedarse en sus tumbas. (“Las últimas palabras”, José Barnoya)

Otro microrrelato alude a la Festividad del Día de Muertos en México. Según la tradición, durante la fiesta de Día de Muertos las almas de los difuntos salen del lugar donde se fueron al morir (como el Mictlán en el caso de los indígenas o el Purgatorio para los católicos) y regresan a visitar a sus seres queridos a la tierra. Para recibir a sus difuntos la gente coloca altares en donde ofrecen a los muertos las cosas que más les gustaban (comida favorita, bebidas, dulces, flores). Como señala la tradición, la ofrenda se debe colocar el 31 de octubre y nadie la puede tocar, ya que los invitados son los difuntos. El joven escritor mexicano Mariano Wlathe logra condensar en dieciocho palabras todo el impacto de esta celebración:

El abuelo cenó tranquilo con la familia; sin embargo, se alteró al ver su foto en el altar. Mariano F. Wlathe, *Calaveras* (2013)

Algunas preguntas que podrían funcionar como disparadores para la reflexión intercultural después de leer estos relatos, podrían ser las siguientes:

- En tu país ¿sería posible “celebrar” la muerte como en México o Guatemala? ¿Por qué?

- ¿Qué ritos están asociados con la muerte?
- ¿Cómo se viste la gente?
- ¿Se hace algún tipo de ofrenda o de ceremonia?
- ¿Tu país tiene un gobierno elegido democráticamente?
- ¿Cómo se eligen las autoridades?
- ¿Hubo alguna vez gobiernos militares o totalitarios?
- ¿De qué tipos de libertades gozas, y/o cuáles crees que te faltan?
- ¿Sabes lo que ocurre en otros países de habla española?

5. PERMEABLES A LA DIFERENCIA

Para recapitular, creemos que la reflexión intercultural a partir de testimonios auténticos y microrrelatos permite identificar modelos sociales, reconocer claves históricas y socioculturales y facilitar la identificación de referentes culturales diversos con el objetivo de potenciar un acercamiento entre la cultura de origen y la cultura hispánica mediante la comparación entre ambas.

El hablante intercultural es *permeable*—y aquí el sentido del título de nuestra contribución— es decir, está abierto a nuevas experiencias y se distancia de su punto de vista para posicionarse desde una perspectiva de cierto “relativismo cultural” que le permite conocer al

Otro Distinto sin juzgar la cultura extranjera como inferior a la propia.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtin. M. (1995), *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Celentin, P. y G. Serragiotto (2000), *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*. Venezia: Università Ca Foscari.

Council of Europe (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: Scuola S.p.A-La Nuova Italia-Oxford.

Durán Alfaro, R. (2009), *Cultura e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera*. [consulta: 2 febrero 2014]. Disponible en la web:
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:352771/FULLTEXT01.pdf>

Escandell Vidal, M.V. (1993), *Introducción a la pragmática*. Barcelona: UNED-Antrophos.

Foncubierta, J.M. (2013), *El proceso de adquisición del español por inmigrantes: Identidad y aculturación. Dossier del curso de Especialista Universitario en Didáctica del Español como L2 a inmigrantes*. Logroño: Universidad de La Rioja.

García García, P. (2006), "Hacia una pedagogía de la interculturalidad". En AA.VV. (2006): *Didáctica del español como segunda lengua. La educación lingüística y literaria en Secundaria*.

Materiales para la formación del profesorado. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Grice, H. P. (2000), "Lógica y Conversación". En Valdés Villanueva, L. (Coord.): *La Búsqueda del Significado: Lecturas de Filosofía del Lenguaje*. Murcia: Tecnos.

Hofstede, G. (1997), *The Archimedes effect. Working at the interface of cultures: 18 lives in social sciences*. London: Routledge.

Kerbrat Orecchioni, C. (1997), "A Multi-Level Approach in the Study of the Talk-in-interaction", *Pragmatics* 7: 11-20.

Kramsch, C. (1998), "El privilegio del hablante intercultural". En Byram M. y Fleming, M. (Coords.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 33-34.

Levinson, S. (1989), *Pragmática*. Barcelona: Teide.

Martínez Pérsico, M. (2013), "Palabras con descuento. Minificción y twitteratura en el aula ELE", *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania* 5: 6-22.

Oliveras, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Parlamento Europeo y del Consejo (2006), "Las ocho competencias clave". En AA.VV. (2006): *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006,*

sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. [consulta: 14 febrero 2014].
Disponible en la web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:NOT>

Schumann, J. H. (1975), "Affective factors and the problem of age in second language acquisition", *Language learning* 25: 209-235.

FECHA DE ENVÍO: 8 DE AGOSTO DE 2014