CULTURA Y SOCIEDAD, IDEOLOGÍA Y PRÁCTICA. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A NIVEL SUPERIOR

Lucia Binotti

La secular tradición de enseñar la cultura de una lengua extranjera como una colección más o menos disparatada de curiosidades exóticas, vistas como un conjunto de temas librescos divisible en capítulos y exámenes parciales, sigue obstaculizando la introducción de los elementos culturales en la clase de la segunda lengua como una realidad cuya otredad esperamos comprender e integrar. La sistematización normativa de las disciplinas del saber en la tradición occidental, y sus implicaciones políticas y nacionales en los últimos dos siglos, dieron como resultado una práctica por la que algunas de las lenguas más prestigiosas de Europa (el inglés, el francés, el alemán, con menos frecuencia el italiano y el español), tenían cabida dentro de programas escolares y universitarios como materias humanísticas o incluso como asignaturas cuyo estudio reemplazaba al de las lenguas clásicas, latín y griego. Esta actividad se designaba como el estudio de una lengua extranjera. Amén de las estructuras gramaticales, de estas lenguas se estudiaba su producción literaria canónica, o bien se insistía en los aspectos más básicos de supervivencia turística. Por otra parte, la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua se centraba en el desarrollo de la competencia funcional de uso en la misma comunidad o país. El inglés en la India, pongamos por caso. Pero, en el mundo en que vivimos hoy, donde cada vez más y más sociedades titubean en el inasible equilibrio de diferentes realidades culturales y lingüísticas, la didáctica de los idiomas extranjeros se ha visto obligada a reconocer la complejidad de los perfiles de competencia y conocimiento de lenguas. En las modernas sociedades multilingües, y ahora casi todas lo son, se aprende otra lengua para usarla con alguna finalidad, bien sea para la comunicación social, o para acceder a un mayor caudal de información, o por su utilidad comercial o económica, etc. Como sabemos, la dicotomía entre lengua extranjera y lengua segunda ya no capta la variedad y complejidad de todas estas dimensiones. Del mismo modo, se debería de haber ido difuminando la distinción entre el estudio de una cultura extranjera y el fomento de una cultura segunda. El primero, como acabo de sugerir, se limitaba a un conocimiento anecdótico de las peculiaridades de un país determinado; el segundo, en cambio, necesitará englobarse en la práctica bilingüe y arrastrará consigo cuestiones de identidad étnica y de actitudpolítica.

A principios del siglo pasado los lingüistas que estudiaban las estructuras de las lenguas amerindias notaron la complejidad de la relación entre pensamiento, nociones abstractas y lengua. En 1921, Edward Sapir concluía que una

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

lengua y la cultura de sus hablantes no pueden ser analizadas aisladas la una de la otra. Para él la lengua debe ser vista como una forma de representar la experiencia humana y de entender el mundo, y los miembros de una comunidad de habla comparten sistemas de comportamiento y comprensión que fundamentan su construcción de la realidad. Estas construcciones, interpretación de fenómenos objetivos, creencias e historias, se conceptualizan y se expresan a través de la lengua; es decir, que formas de referencia y formas de expresión crean un tejido inextricable. Cultura y lengua forman un cuerpo único, interdependientes de los comportamientos sociales e individuales. Inspirada en los trabajos seminales de Boas, Sapir y Whorf, en los años 60 y 70 la investigación de la interrelación entre lengua y cultura produjo trabajos tan impresionantes como los de Hymes (1964) y Gumperz (1972) sobre lingüística interaccional, Kaplan (1966) sobre modelos retóricos aceptados en diferentes culturas y estilos de escritura y Hall (1976) sobre construcciones relativas a la conducta y al conocimiento. Hymes y Gumperz argumentaban que los usos de una lengua y sus análisis son inseparables de situaciones sociológicas específicas, del origen social de los interlocutores y de identidades y significaciones sociales codificadas lingüísticamente. Para Hymes, los actos de habla están gobernados por normas sociales y lingüísticas que regulan el contenido comunicativo, la forma, el marco de la emisión, y sus objetivos extralingüísticos. Así que, en gran parte, lejos de ser universales, nuestras elocuciones son contingentes y dependen estrechamente de las estructuras sociales, los valores y el orden socio-cultural de la comunidad, pero no se debe echar en olvido que, desde el punto de vista de la lógica y de la filosofía de la ciencia, los procesos mentales se desarrollan de la misma manera en los individuos de todas las sociedades, a lo que se debe añadir que, en principio, según es sabido, todas las lenguas son capaces de expresar los mismos contenidos. Que no lo sean en un momento histórico determinado no es el resultado de una incapacidad teórica, sino del desarrollo histórico de cada una de ellas y de las sociedades que las hablan. Esto es: la especie humana es una y su estructura mental, también. Si lengua y cultura son el haz y el envés de una misma hoja, según la conocida metáfora que Saussure aplica al signo lingüístico, y nos quedamos ahí, no ya es que sea imposible cualquier tipo de traducción, es que sería imposible adquirir otra lengua. Tiene que haber un elemento que actúe como punto de apoyo para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas. Es, precisamente, la estructura mental común, como sostienen, cada vez más decididamente, los biólogos y los antropólogos, que llegan a negar el concepto de raza. Es esa estructura mental común la que posibilita la "traducibilidad" de una lengua a otra y la comprensión de los contenidos culturales diferentes que se ocultan detrás de unidades lingüísticas que ocupan posiciones "iguales" en las dos lenguas. Otra cosa es que las circunstancias históricas concretas por las que han pasado sociedades diversas originen que lenguas distintas (e, incluso, variedades geográficas más o menos alejadas de una misma lengua) reflejen estructuras culturales, no cognoscitivas, distintas.

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

Si bien algunos de los conceptos desarrollados por estos investigadores, sobre todo la idea de competencia comunicativa ("communicative competence"), han influido enormemente en la investigación subsiguiente sobre aprendizaje de una segunda lengua, la relevancia de estas conclusiones para lo que concierne al papel desempeñado por la cultura nativa en la trayectoria y la dificultad de tal aprendizaje ha quedado más en segundo plano, de forma que, frente a los muchos métodos que aplican principios de la etno– y la sociolingüística a la enseñanza de estructuras gramaticales, pocos son los que desarrollan un programa cultural coherente inserto en el marco de teorías cognitivas y antropológicas.

De hecho, todos estamos familiarizados con la introducción de la cultura en el aula que se centra en las que Kramsch (Ann) denomina las cuatro '1efes' "foods, fairs, folklore and statistical facts", "comidas, fiestas, costumbres populares y hechos estadísticos". Aquí, hoy. estoy segura de que es unánime el acuerdo en que una cultura no se enseña por medio de recortes de periódico, recetas de cocina y fotos de monumentos. Pero todavía hablamos de cultura y la enseñamos como algo separado de la lengua.

En el nivel teórico, no es una exageración afirmar que hay tantas definiciones de *cultura* cuantos son los campos de investigación que se interesan por las sociedades humanas, sus sistemas, comunidades de habla, comportamientos y actividades. En el campo de la pedagogía de una lengua extranjera, las múltiples definiciones, explícitas e implícitas, de *cultura* que año tras año se han venido acumulando han desembocado en un fenómeno que Scollon (1995) denomina "la miniaturización del concepto de *cultura*", expresión con la que se refiere a la tendencia a delimitar el estudio de los fenómenos culturales tan sólo a los que son útiles para la enseñanza, o incluso para el ámbito específico del aula".[1] Bien es cierto que estas micro-definiciones de *cultura* se deben en gran parte a la conciencia adquirida por parte de docentes e investigadores de que, para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, se hace cada vez más necesario un análisis detallado de la relación entre las diversas normas discursivas. De hecho, tanto en la exploración teórica como en la didáctica de una lengua, el término *cultura* posee distintos y divergentes significados, que tienen relación con actos de habla, estructura retórica de un texto, organización social y construcciones de conocimiento. Además, *Cultura* se identifica frecuentemente con nociones de espacio personal, con gestos apropiados en la situación en que se produce el acto de habla, concepción temporal, etc. No cabe duda de que todas y cada una de estas definiciones nos ofrecen una clave para comprender las actitudes y expectativas de una comunidad de hablantes. Los estudios sobre cultura e individualidad argumentan que con cultura debe entenderse mucho

1 Del mismo modo, Flowerdew y Miller (1995) hacen referencia a las *culturas* étnica, local, universitaria y científica en su discusión de los requisitos académicos requeridos de los hablantes no nativos de inglés en su aprendizaje de una lengua 2.

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...

Centro Virtual Cervantes

más que un mero catálogo de ritos y creencias. Los modelos culturales derivan del mundo en el que las personas viven y de la realidad que construyen. Pero, además, y éste es el problema, los observadores externos a determinada cultura, es decir, los etnógrafos, antropólogos y lingüistas que la estudian, son incapaces de proporcionar una interpretación global de aquélla, ya que, según Rosaldo, por ejemplo, la postulación de la propia identidad–, y las actitudes ante el mundo y la sociedad: "dependen, en última instancia, del grado de integración personal en el medio socio-cultural". Un individuo forma y consolida sus conceptos cognitivos y sociales, y su competencia lingüística, dentro de un marco cultural. En otras palabras, el universo cultural, con su orden social, sus convenciones y constricciones sirve de trasfondo a partir del que nuestra subjetividad se desarrolla y se expresa. No obstante, las intrincadas relaciones que cada individuo mantiene con su *cultura*, directamente y como miembro de una comunidad, no son particularmente descifrables desde el exterior. Parece trivial. Sin embargo, la aceptación de este postulado nos lleva al rechazo de la gran mayoría de los métodos y los contenidos comúnmente utilizadas en el aula para enseñar una cultura extranjera.

Sólo en los últimos diez años nos empezamos a encontrar con bibliografía científica que, combinando la investigación de antropólogos, sicólogos cognitivos y socio-lingüistas, sopesa, por un lado, el papel fundamental que nuestra comprensión del mundo desempeña en el aprendizaje de una lengua extranjera, y, por el otro, propone nuevas formas para afrontar el problema de enseñar la cultura en el aula. El estado de la cuestión ha sido en gran medida guiado por el trabajo que, durante años, han realizado Michael Byram y su equipo. A finales de los 80, Byram inventó la expresión de 'cultura velada' (hidden culture) para designar el hecho de que es imposible enseñar una lengua sin hacer continua referencia a la cultura de sus hablantes, puesto que la lengua se refiere implícitamente a la percepción del mundo y a los códigos de comportamiento de aquéllos. Pero Byram observaba que, al no dar cabida explícita en la clase a cuestiones culturales, no se le ofrecía al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre los contrastes y similaridades entre su cultura nativa y la extranjera, ni se le permitía acceder a un nivel de competencia cuasi-nativa, ya que ésta presupone el uso correcto de la lengua, que, a su vez, depende de la comprensión extralingüística y de la actualización de comportamientos, situaciones y expectativas. Así, en 1991 Byram insistía en que el análisis de los aspectos sociales, estructurales y culturales de la lengua orientaban al estudiante en el proceso de aprendizaje y lo transformaban de receptor pasivo en agente activo de su propio estudio. Pero, como observan Byram y Morgan, la inclusión de la cultura en clase a menudo representa un aspecto de la didáctica en el que los profesores a su vez no se sienten cómodos, pues no forma parte de su preparación profesional, que ha tratado exclusivamente de las facetas estructurales de la lengua. En verdad, aunque cada día aumenta el convencimiento de que la variación cultural

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

está estrechamente ligada al uso lingüístico, los cursos preparatorios de pedagogía siguen sin subrayar adecuadamente esta interdependencia. En el fondo, el problema reside en que, si la conceptualización de la cultura va entretejida con la de identidad etnolingüística, las estructuras, presuposiciones y comportamientos que hemos aprendido en el proceso de conceptualización de nuestra lengua nativa se superpondrán siempre a todo lo nuevo que aprendemos, para ordenarlo y darle un sentido. Puesto que nuestra cultura es parte integrante de nuestra personalidad como seres sociales, no podemos deshacernos fácilmente de ella para adoptar una nueva, pues ello supondría una traición a nosotros mismos.

Finalmente, en su libro más reciente, publicado hace pocos meses, Byram y Risager refinan el concepto de *dimensión cultural* en el contexto de la enseñanza, y proponen una definición que destaca sobre todo el papel de ambos, estudiantes y profesores, como agentes activos de intercambio cultural:

Con *dimensión cultural* nos referimos a tres aspectos correlativos (relacionados?) de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar, *dimensión cultural* es ese aspecto de la competencia comunicativa que le permite a un hablante no nativo entender los modos en los que un idioma se utiliza en contextos socioculturales específicos y de qué forma la lengua hace referencia al conocimiento cultural y a los presupuestos de un grupo de hablantes nativos. En segundo lugar, *dimensión cultural* enmarca la capacidad del hablante extranjero para reflexionar sobre su propia cultura, sobre cómo ésta es vista desde fuera, y qué tipo de conexiones se pueden establecer, para facilitar la comunicación, a pesar de las diferentes perspectivas, entre la suya propia y la cultura de un nativo, o las culturas de otros no nativos que comparten el uso de una *lingua franca*. Este aprendiz/ hablante no nativo es entonces alguien capaz de mediar entre culturas, de reconocer las diferencias, de percibir las unas en contraste y relación con las otras y de establecer una comunicación que tenga en cuenta tales diferencias. Sus destrezas son diferentes de las del hablante nativo y merece su propio título; nosotros sugerimos el de "hablante intercultural" (intercultural speaker). Por último, hay que considerar la habilidad del docente de una lengua extranjera para hacerse mediador entre la cultura del aprendiz (estudiante, alumno) y las otras, para contribuir a que éste desarrolle su propia capacidad de mediación y para estimular el interés del estudiante en otras culturas en general, independientemente de su relación con una lengua específica. (Pág. La traducción es mía)

Esta definición, usada para referirse a un amplio espectro de fenómenos, desde la familiaridad con otros países hasta las actitudes positivas con hablantes de otras lenguas, propone una interpretación global de la idea de conciencia cultural y respalda la creciente convicción de lingüistas y pedagogos de que la enseñanza de una cultura extranjera precede y presupone la de su lengua. Ellos son cada vez más conscientes de que es extremadamente difícil aprender una lengua segunda haciendo caso omiso de las peculiaridades de la sociedad que la

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

habla. La violación de normas culturales de comportamiento apropiado por parte de un hablante no nativo conduce al fracaso socio-pragmático, obstaculiza la comunicación y contribuye a fomentar el estereotipo del extranjero.

Quizás la conclusión más significativa a la que llegan las teorías actuales en su intento de integrar el aprendizaje de una lengua segunda junto con el de una cultura segunda es que debemos aspirar a un proceso que sea lo más parecido posible al proceso de socialización cognitiva por el que todos hemos pasado de niños al aprender nuestra primera lengua. La observación, en el campo cognitivo, de que los niños bilingües perfilan varios sistemas de conceptualización paralelos en los dos o más contextos culturales en que se crían ha redefinido los principios de aprehensión de una cultura–, y ha planteado la conveniencia de formular réplicas de algunos de los mecanismos naturales de adquisición cultural en edad temprana como estrategias didácticas en aprendizaje adulto. Es decir, si lo que ambicionamos para nuestros estudiantes es que alcancen una competencia bilingüe, tendremos que adoptar un enfoque que modifique su identidad, que los socialice como hablantes interculturales. Para nuestros objetivos, ir de tapas, guisar tortilla y leer a Cela ya no son suficientes.

Pero ¿qué se necesita cognitivamente para apropiarse de otra cultura?[2] Aunque sea posible hacer que madure la comprensión intelectual de las formas de vida presentes en otras sociedades y la tolerancia para con ellas, la cuestión sigue siendo si es factible para un adulto aprender a construir la realidad y ver el mundo a través de los ojos de otras culturas. Aquí no se trata de aculturación, es decir, aprender a vivir en otro contexto sin poner en juego la propia visión del mundo (Byram y Morgan, 1994). La cuestión es, por el contrario, descubrir qué debe ocurrir para que alguien adquiera, es decir, se apropie, de una cultura segunda. La Asociación americana de profesores de francés (AATF) estableció, en 1992, una Comisión sobre competencia cultural, como parte de un esfuerzo más amplio por llegar a un consenso en la descripción y definición de los modelos de perfeccionamiento de una lengua. El informe de la comisión es un punto de partida útil, por un lado, para definir el concepto de competencia cultural de forma mucho más concreta de como se ha estado haciendo hasta ahora, por otro, para hacer énfasis en la enorme atención que se le está prestando en este momento a la dimensión cultural. La AATF propone un marco para la competencia cultural (AATF, 1995: Singerman, 1996) que sirva para definir y describir 'el concepto y el contexto de competencia cultural'. También establece cuatro fases en la adquisición de la competencia cultural que se definen en términos de un 'conjunto de indicadores culturales que formulan los resultados deseados'. Dicho marco se compone de dos secciones:

2 Trabajando sobre la idea de comprensión intercultural propuesta por Byram y que yo he descrito arriba, Kramsch considera que en el aula es posible fomentar la formación de una cultura tercera, concebida como la intersección de múltiples discursos en vez que como un corpus de información reificada para ser memorizada.

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

1. Comprensión de la cultura –empatía hacia otras culturas– habilidad para observar y analizar una cultura.
2. Conocimiento de las sociedades francófonas.

Dejo por ahora de lado la sección dos, que atañe más directamente a áreas geográficas y destrezas específicas.

La Comisión describe la 'empatía' como una competencia cultural indispensable y fundamental, 'ya que los estudiantes deben primero abrirse a otras culturas antes de que puedan asimilar y usar sus conocimientos ellas, mientras que el desarrollo de la competencia cultural conduce por sí mismo a una mayor empatía hacia la cultura en cuestión' (Singerman, 1996: 11). Esto es un poco confuso, ya que la empatía parece formar parte de la competencia cultural y, al mismo tiempo, está separada de la competencia comunicativa y en una relación simbiótica con ella. No obstante, la definición viene a decir que la empatía en sí misma consta de tres elementos: el afectivo, el cognitivo y el de comportamiento. El afectivo es dominante, 'la empatía es por encima de todo una actitud'. Se argumenta que 'el desarrollo de las cualidades afectivas no puede estar en correlación con la adquisición progresiva tanto de algunas habilidades lingüísticas como de conocimiento cultural'. Y estoy segura de que esta observación es crítica. Nadie aprende si no quiere.

La implicación es, pues, que tan sólo los componentes cognitivo y de comportamiento pueden ser organizados, y enseñados, de forma secuencial. Pero esta secuencia de componentes cognitivos y de comportamiento y de labores pedagógicas puede presentarse 'en una progresión de menor a mayor dificultad de acuerdo con la cantidad de conocimiento contextual y cultural al que recurren los estudiantes y de acuerdo con la edad y el bagaje cultural de un determinado grupo de estudiantes' (Singerman, 1996:13).

'La habilidad para observar y analizar una cultura' se propone como un medio de organización y como una inagotable fuente de información acerca de una cultura, y la tendencia a responder a la 'sobrecarga cultural' debida a estereotipos y sobregeneralizaciones. Se sugiere que los estudiantes adquieran la habilidad de llevar a cabo procesos bipartitos de observación y análisis de manera sistemática e instruida. Aunque no se menciona, es evidente que una disciplina que ha trabajado de esta forma durante muchos años es la etnografía, y las descripciones de los cuatro niveles de esta habilidad incluyen las afirmaciones que pueden describir el acercamiento de un etnógrafo, por ejemplo: el estudiante puede discutir los modos en los que las normas y los valores culturales se transmiten a través de la socialización. O, de forma similar, puede explicar cómo una acción determinada o una reacción son expresión de algún aspecto del sistema de valores subyacente de la cultura. (Singerman, 1996: 14-15)

Es evidente entonces que debemos intentar observar los mecanismos de adquisición cultural con ojos abiertos a los hallazgos de otras disciplinas. El

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

sociólogo Pierre Bordieau ha investigado ampliamente el influjo que comporta la organización mental en edad temprana sobre nuestras actitudes culturales. Según él, los individuos adquieren un hábito desde el principio de su formación cultural. Con hábito Bordieu se refiere a un conjunto compartido de predisposiciones, categorías de clasificación y esquemas generativos que se salvaguardan en las historias colectivas y son inculcados principalmente a través de prácticas pedagógicas familiares, que confían su éxito a la irreflexividad y aparente neutralidad cultural de dichos hábitos. Según este investigador, es precisamente la naturaleza irreflexiva del ordenamiento de los hábitos lo que asegura su inmutabilidad. Una vez adquirido, el hábito fundamenta y condiciona el aprendizaje ulterior.

Fundada en una tradición científica distinta, también la sicología sociohistórica concibe cultura y mente como dos sistemas funcionales organizados semióticamente e insiste en la intrínseca relación dialéctica entre ambas, de forma que durante la ontogénesis las capacidades mentales de los niños, biológicamente especificadas, se modelan en patrones definidos una vez que se encuentran en contacto con las estructuras culturales del medio en el que están aprendiendo. Vygotsky y su equipo de psico-lingüistas, por ejemplo, delinean este proceso de apropiación para lo que concierne a el desarrollo de las facultades de habla: en un principio, los niños construyen réplicas de fragmentos del discurso que escuchan para comunicar funcionalmente con el exterior. Progresivamente, esta comunicación práctica activa un proceso de internalización del lenguaje que pasa por un período de habla egocéntrica, en el que los niños, dirigiéndose a sí mismos como interlocutores, producen un discurso sólo en apariencia social, pero en realidad dirigido a la ordenación y estructuración del mapa de pensamiento mental. La peculiaridad de esta habla íntima, que, con el paso del tiempo, se internalizará como discurso interior, es su contenido semántico. Morfosintaxis y fonética se ven reducidas a un mínimo, y el contenido significativo de las palabras adquiere importancia preeminente. A medida que el niño madura su competencia de habla social, el discurso interior evolucionará hacia pensamiento verbal o puro significado. Así, independientemente de la acepción generalizada que una palabra tendrá para el uso compartido, esa acepción que encontramos en los diccionarios, cada uno de nosotros la proveerá de otras acepciones personales que provienen de nuestro discurso interior, las cuales, frente al significado léxico fijado, tienen un significado psicológico fluido. Pongamos por caso la palabra *alcohol*, cuyo acepción más común, para el Diccionario de la Real Academia, es: "bebida que contiene alcohol, en oposición implícita a las que no lo contienen". Es evidente que su significado sicológico varía de persona en persona y de comunidad en comunidad, dependiendo de sus respectivas experiencias con el concepto y la realidad del alcohol.

La relación de interdependencia entre las estructuras culturales y el desarrollo sicológico del discurso interior ha sido tratada recientemente por Shore

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

(1996). Según Shore, los conceptos, definidos como conjuntos de creencias que ordenan sistemáticamente cómo nos movemos, lo que percibimos y cómo nos relacionamos con el mundo, se distribuyen en nuestro pensamiento partiendo de dos matrices diferentes: una produce módulos mentales personales; la otra, módulos culturales. Éstos últimos son recursos cognitivos establecidos convencionalmente y compartidos por una comunidad entera, y se forman y se transforman como consecuencia de las perpetuas negociaciones que acontecen entre los miembros de la comunidad en su interacción cotidiana. Para garantizar la pervivencia de la comunidad, tales módulos han de ser depositados en las mentes de cada nueva generación, donde se reactivan como si fueran recursos cognitivos propios de cada individuo. Así, cimentados como representaciones mentales, funcionan de guías socioculturales, una vez que, como miembros de una comunidad, hemos seleccionado lo que es *destacado* de nuestro mundo.

Los módulos mentales personales, en cambio, se forman en cada individuo como consecuencia de experiencias exclusivas suyas en el mundo. Aunque, en su ámbito de estudio, la sicología cognitiva haya privilegiado el análisis de los mecanismos de adquisición de los módulos personales, relegando la exploración de los módulos culturales al dominio de los antropólogos, el trabajo de Shore muestra convincentemente que ambas matrices conviven en estrecha correlación, ya que los conceptos culturales apropiados durante la niñez ejercen una presión moldeadora en la formación y modificación de los conceptos personales. Según Shore, entre el significado léxico fijo y el sicológico fluido se debe distinguir un significado cultural, formado pero moldeable, que restringe la comprensión de la palabra y lo connota para una comunidad de hablantes específica. Volviendo al ejemplo del alcohol, éste se asociará a ideas de moralidad en una comunidad de mormones, mientras sugerirá alegría y festejos entre muchos españoles.

En su clasificación de módulos conceptuales culturales, Shore distingue entre módulos funcionales, que yo tan sólo mencionaré de paso, y son los de orientación, de expresión y de cometido o tarea y módulos estructurales, que, a su vez, incluyen tanto submódulos lingüísticos como pragmáticos. Es decir, que, si bien las estructuras culturales influyen también en el desarrollo de la atención voluntaria, de la memoria lógica y de la volición, en lo que concierne al estudio de la apropiación de una segunda cultura, es el proceso de adquisición del pensamiento lingüístico conceptual el que nos ofrece más estímulos comparativos.

Los módulos lingüísticos, que son los que nos interesan aquí, son léxicos (y entre ellos se encuentran la ordenación de campos semánticos, taxonomías, y grupos de palabras relacionadas), y verbales, entre los que podemos contar proverbios, dichos, plegarias, tropos y metáforas.

Está claro que la organización de los conceptos, y en consecuencia el pensamiento conceptual, varía según la cultura. Entidades designadas una palabra en una cultura determinada no se corresponden necesariamente con las identificadas por la palabra que teóricamente traduce aquélla, suponiendo que la

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

haya, en otra sociedad. Es famoso el hecho de que los Bororo de Brasil se incluyen a sí mismos en el concepto de *papagayo rojo*, por ejemplo. Los Wantu de California del Norte no distinguen entre el concepto de *yo* y de *otro*; además, su concepto de individualidad está codeterminado por el de cuerpo en su integridad. Así, para ellos, el referirse a *mi cara, mis manos,* o la diferencia entre *me voy* y *nos vamos*, no tienen absolutamente ningún sentido. Por supuesto, de aquí se deriva que conceptos tan importantes en la cultura occidental como el de subjetividad y espacio personal no tienen relevancia alguna para los Wantu.

El caso es que, en el proceso de apropiación de una segunda cultura, la arquitectura de los modelos culturales que se poseen en la lengua nativa es decisiva para determinar nuestras actitudes y nuestra identidad frente a la realidad adquirida. Es nuestra cultura primera la que en última instancia guiará la formación de modelos de experiencia personal en la segunda. Aquí hoy no puedo embarcarme en tratar la problemática cognitiva que supone la formación de modelos personales durante la adquisición de una segunda cultura. Quiero, en cambio, insistir en el papel decisivo desempeñado por los modelos culturales nativos en el aprendizaje adulto de una nueva cultura, pues creo que, si somos conscientes de la dinámica que éstos generan en el aula, sabremos guiar más provechosamente la adquisición de la cultura ajena por parte de cada estudiante en un proceso individual/particular.

La investigación de Ushakova, sus colegas y sus estudiantes indica que "los elementos base del discurso interior no permanecen aislados sino integrados, unidos por múltiples conexiones temporales, formando un amplio sistema de estructuras interrelacionadas" (Ushakova, 1994:145). El sistema verbal del discurso interior consiste en múltiples conexiones creadas entre las señales verbales que forman la base de los conceptos verbales que aparecen como palabras (*ibid.*:146).

En una serie de experimentos sobre el aprendizaje de una segunda lengua construida artificialmente, llevados a cabo por el grupo de investigación de Ushakova, se llegó a la conclusión de que la forma en que varios sujetos agrupaban palabras en la segunda lengua viene determinada por la "fundamentación semántica llevada a cabo en el sistema de lo adquirido anteriormente o primera lengua" (*ibid.*:151). Es más, también se llegó a la conclusión de que las palabras recién aprendidas "se clasificaban de acuerdo con la clasificación de la primera lengua" (*ibid.*:152). Ushakova argumenta que la principal fuerza motriz de la ontogenia de la primera lengua es el desarrollo interior –que se organiza al escuchar y apropiarse de las palabras de otros en la cultura–. Por esto, las estructuras del discurso interior durante la ontogénesis se localizan en un nivel psicológico muy profundo y tienden a resistirse al cambio, de manera que se puede observar un claro paralelismo entre el hábito inmutable de Bourdieu y el discurso interior.

Según Ushakova, la adquisición de una segunda lengua por parte de un adulto no está motivada por ningún mecanismo de autoconstrucción, sino por la interacción con aquellos que usan la segunda lengua. Este resultado se aprecia

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

en la conexión de nuevas estructuras, incluidas las palabras, dentro de las estructuras anteriormente desarrolladas o, tal y como Ushakova lo presenta metafóricamente, en que "la segunda lengua mira a través de las ventanas abiertas por la primera" (*ibid.*: 154). De igual manera, John Steiner (1985, p. 365). afirma que el aprendizaje de una segunda lengua conlleva un entramado de significados nuevos dentro de la estructura del pensamiento verbal ya existente en la primera lengua. Aunque esta concepción del aprendizaje de una segunda lengua pueda considerarse válida cuando el aprendizaje se desarrolla dentro del aula, algunas de las pruebas que se consideran en este capítulo parecen mostrar que, en determinadas circunstancias (como, por ejemplo, la inmersión cultural), los adultos son capaces de apropiarse de nuevos modelos culturales y modificar así su organización conceptual.

Grabois (1997) ha extendido el paradigma de investigación de Szalay al estudio comparativo de la formación de conceptos entre aquéllos que desarrollan un aprendizaje natural y aquéllos que lo desarrollan en el aula. En su estudio Grabois analiza la asociación léxica de 16 nativos hablantes de inglés, 16 nativos hablantes de español, 16 hablantes que han aprendido la segunda lengua de forma natural, y de la que tienen un nivel muy avanzado de conocimientos (lengua materna inglés) y 16 alumnos con un nivel intermedio de español desarrollado en el aula (lengua materna inglés), con respecto a una serie de conceptos abstractos, entre ellos "poder", "amor" y "felicidad". Grabois, de forma no demasiado sorprendente, descubrió que las asociaciones léxicas de hablantes nativos de español diferían significativamente de aquellas formuladas por los correspondientes anglohablantes. Cabe destacar, sin embargo, que él pone de manifiesto el hecho de que los sistemas de los que han aprendido español de forma natural y están en un nivel muy avanzado difieren significativamente tanto de los hablantes de inglés como primera lengua (L1) como de los alumnos de español en el aula (L2), pero no demuestran una diferencia significativa cuando se comparan con hablantes de español como primera lengua. Es más, los sistemas de los estudiantes que trabajaban en el aula eran significativamente diferentes de los correspondientes a los hablantes avanzados de español como segunda lengua y a los hablantes nativos españoles, pero no de los que ofrecían los nativos ingleses. Una conclusión importante de esta investigación es que los alumnos del aula, al menos en un nivel intermedio, no muestran rastros de que haya una reorganización de su estructura conceptual nativa, mientras que los que han aprendido mediante una experiencia de inmersión extensiva (el tiempo medio de residencia en España de los hablantes avanzados de español fue de aproximadamente 10 años) sí que manifiestan con toda claridad dicha reorganización, que, aunque no coincide completamente con la estructura conceptual de los nativos de esa cultura, no es estadísticamente diferente de la suya.

Estas pocas observaciones deberían haber mostrado la importancia de los estudios sobre adquisición cognitiva para entender los mecanismos que subyacen

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

a la apropiación de nuevos códigos y conceptos y, por tanto, la conveniencia de incluir estos hallazgos en la investigación y metodología de la enseñanza de una segunda cultura.

El siguiente paso, claro está, es el de delinear una estrategia que nos permita sacar el máximo provecho de estos mecanismos de aprendizaje en el ámbito de la clase, para verlos transformados en destrezas culturales por parte de nuestros alumnos. A este fin creo que es muy útil la teoría de los *rich-points* desarrollada por Michael Agar: Agar parte de la base, que creo haber demostrado ampliamente en las páginas anteriores, de que la lengua no puede ir separada de su cultura. Cada acto de habla arrastra consigo una serie de hilos asociativos, o, en la pintoresca metáfora de Agar, a cada elemento discursivo se le adhieren otros fragmentos de significación como pegotes de plastelina. El receptor del discurso modela los pegotes según *marcos interpretativos*, *conceptos* en la terminología de Shoren, *esquemas* en la de Byram, que son ajenos al acto de habla en cuestión, los cuales tienen que ver en cambio con los conocimientos del receptor en cuanto a contextos culturales, situaciones y comportamientos. Agar insiste, por un lado, en que el estudio teórico de los *marcos interpretativos* es fundamental para estudiar una lengua y, por el otro, en que el concepto de *marco* presupone un mundo de autoanálisis consciente y sistemático por parte del receptor. No pasará desapercibido que esta observación es hace eco al segundo de los postulados enumerados por Byram en su definición de dimensión cultural en el contexto de la enseñanza, postulado que subrayaba la importancia de estimular la capacidad del hablante extranjero para reflexionar sobre su propia cultura, sobre cómo ésta es vista desde fuera y qué conexiones se pueden establecer entre la suya propia y la cultura de un nativo. Para Agar, cada expresión lingüística se inserta en un marco, definido como estructura de expectativas relacionadas entre sí, que proveen a la expresión de un contexto de sentido y de unas coordenadas de discusión. De nuevo se notará la coincidencia entre la nociones de concepto léxico y concepto verbal desarrolladas por Shore en sus estudios de socio-cultura cognitiva y la definición de marco propuesta por Agar. Agar sostiene que, cuando ponemos dos lenguas en contacto, somos capaces de forjar sin dificultad algunas de sus interrelaciones, mientras otras se le escapan al más ducho de los herreros. En otras palabras, si imaginamos las lenguas como terrenos accidentados que intentamos atravesar, nuestra trayectoria resultará similar a la de una carrera de moto cross. Algunos puntos serán fáciles de superar, otros comportarán un mayor esfuerzo y el que nos pongamos de barro hasta la cintura, y unos pocos representarán obstáculos insuperables. Lo ideal, en el aula, sería atraer la atención sobre estos obstáculos menos numerosos, pero cruciales. Éstos son difíciles de captar porque en una de las dos lenguas, o tal vez en ambas, son elementos que se presentan cubiertos de una gruesa capa de plastilina, cuyas estratificaciones ahondan en una compleja red de asociaciones y situaciones de uso. Agar los identifica como localizadores lingüísticos (*language locators*)

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

y les da el nombre de *rich points*, ya que rich en inglés connota riqueza material, espesor, sabor, amén de algo que engorda. Los rich points aparecen en la relación de una lengua con otra: por ejemplo, el concepto de individualidad es un rich point entre el inglés y el wantu, pero no entre el inglés y el alemán. Sin embargo, a través de la comparación con varias otras lenguas, podemos identificar ciertos aspectos tan específicos y tan entretejidos en la estructura significativa de la lengua, que los identificamos como rich points de tal lengua sin más. Además, en su dimensión sicológica, los rich points son algo que los hablantes nativos de una lengua reconocen instantáneamente como tales, pero, al discutirlos, no pueden ponerse de acuerdo sobre su significado. La condensación y la extensión de los significados del rich point lleva a diferentes hablantes nativos a elegir senderos interpretativos divergentes. En este sentido, podríamos identificar los rich points con los conceptos de discurso interior en su dimensión cultural, tal como los identifica Shore. Al igual que éstos, los rich points tienen una dimensión social y otra individual, y permiten al nativo identificarse con su cultura salvaguardando al mismo tiempo su experiencia individual.

Como significados semánticos y también estructuras sintácticas que condensan una diferente conceptualización cultural, los rich-points fuerzan los hábitos culturales de los estudiantes de una segunda cultura. Ya que eluden la traducción literal, y puesto que no tienen correspondiente directo en la lengua primera, el reconocimiento y el uso de los rich-points implica la apropiación de un fragmento de cultura de forma personalizada, individual, interactiva y dialéctica. Los rich-points obligan al estudiante a construir su propio modelo interno, y de tal modo lo obligan a asumir su papel intercultural. Para el español hay un campo semántico que puede brindar ejemplos perfectos, el del tiempo cronológico (que, además, proporciona la oportunidad de encontrar diferencias geográficas en la forma, aunque, en mi opinión, no en el contenido): "un momentito" / "ahorita", "ahoritica": el diminutivo sirve para expresar 'inmediatez'. En una lengua centroeuropea, no existe nada equivalente a "quedamos hacia las seis", lo que libera al hablante del compromiso de estar en un sitio a una hora concreta (ya casi nadie dice en español, por lo menos en España, que *son las seis en punto*: *las seis* parece implicar una responsabilidad menor). Un hecho histórico: *luego* significaba 'inmediatamente' en clásico, pasó a valer 'momento algo alejado en el tiempo desde el presente del hablante', ahora ya ha pasado a indicar un 'momento lejano' (*hasta luego*, e incluso *hasta ahora*, están sustituyendo a *adiós*). Todo ello nos informa de que una característica fundamental de las indicaciones cronológicas en español, sea cual sea la sociedad hispánica de la que tratemos, es no ya su "indefinición" (= fácil pérdida de los valores semánticos propios de las palabras que realizan ese tipo de indicación), sino que esa indefinición se traduce en su alejamiento cada vez mayor del aquí y ahora del hablante, y no en la aproximación a éstos. ¿Por qué? La respuesta es, claramente, un rasgo diferencial frente a las sociedades que hablan inglés, francés, alemán... Podríamos,

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

estoy segura, pensar en muchos más. Pero, además, los rich-points, que condensan en unidades léxicas mínimas la visión de un entero mundo, tienen la tremenda ventaja de ser portátiles, es decir, de ser puntas de iceberg culturales dentro de la lengua misma, sin tener que irnos a la cocina o a los museos. En consonancia con el postulado de cultura velada descrito por Byram, el rich-point siempre está en la clase. No tenemos que ir a buscarlo al final del capítulo, ni necesitamos medios audiovisuales para presentarlo. Nos permite reconocer la coexistencia de lengua y cultura, incluso la precedencia de la cultura sobre la lengua, sin tener que salirnos de ésta.

Para la enseñanza del español como lengua extranjera, la identificación e introducción en la clase de algunos rich-points que nos permiten a todos los hispanos reconocernos mutuamente como hablantes nativos de una misma lengua, salvando las barreras geográficas y étnicas, que son muchas, contribuirá a la formación de un hablante capaz de desenvolverse en los distintos marcos culturales peculiares de las comunidades de hablantes en las que se emplea nuestro idioma; esa operación tiene valor en sí misma, independientemente de los procedimientos que se usen para mostrar los rich-points (entre los que, por cierto, pueden estar también los tradicionales a los que he aludido antes, como la lectura de un periódico o una excursión urbana para degustar tapas, pero ya no como fines en sí mismos o para la adquisición de unidades léxicas y fraseológicas o construcciones sintácticas, sino como ocasiones para formalizar contenidos quizá más abstractos, pero, desde mi punto de vista, decisivos en la captación y comprensión de los rasgos básicos de una colectividad).

Sin embargo, a pesar de que en mi exposición yo haya insistido en los aspectos lingüísticos de la adquisición conceptual, no se puede olvidar que nuestra inculturación durante la niñez nos provee de un amplio espectro de instrumentos para la mediación y la comunicación, que van desde los gestos a los esquemas visuales, modelos de sonido, listas, rituales, etc., y cada uno de estos aspectos necesitaría ser analizado e incorporado en una teoría de la enseñanza cognitiva de una segunda cultura. 'La comunicación en un contexto cultural' se refiere tanto a la comunicación verbal como a la no verbal. Esto se describe en términos de habilidades sociolingüísticas e incluye el lenguaje verbal y proxémico (distancias conversacionales entre los hablantes), el kinésico (gestos, expresiones faciales y movimientos corporales) y el paralenguaje (sonidos significativos que no son palabras en sí mismas). Si bien existe trabajo de campo sobre las implicaciones de la formación conceptual global en niños nativos, estos experimentos no han sido aplicados, que yo sepa, a la teorización sobre la enseñanza de segundas lenguas. Algunos ejemplos de comunicación en un contexto cultural incluyen: saber qué comportamiento verbal es apropiado en las diferentes rutinas de saludos y despedidas; reconocer algunos gestos de fácil interpretación; estar al corriente de las diferencias de conducta en contextos sociales formales e informales; ser capaz de funcionar de forma apropiada en una gran

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...
Centro Virtual Cervantes

variedad de contextos sociales y profesionales; poder comprender y explicar el humor y la ironía dentro de un contexto cultural; poder usar gestos y sonidos típicamente españoles (en su caso, argentinos, mejicanos, cubanos...).

Llegamos al final. Espero haberlos interesado en una forma de traer a primer plano los elementos culturales dentro de la clase de una segunda lengua (en este caso, el español). Esa forma intenta reproducir, *mutatis mutandis*, la que el niño tiene de adueñarse de la realidad circundante cuando está aprendiendo la lengua de la comunidad a la que pertenece. En el caso de la segunda lengua, ello es posible en la medida en que, por inseparables que sean lengua y cultura particulares (y, gracias a ello, la cultura siempre sale por donde menos se espera en la clase de lengua), hay siempre un punto de referencia, la estructura mental común a la especie humana, que asegura no la posibilidad de traducir de una lengua a otra, sino la receptividad ante lo nuevo y la capacidad para entenderlo, incluso aunque no se asimile por completo. El profesor de una segunda lengua debe, por tanto, potenciar al máximo la reacción admirativa ante lo desconocido que, como ya vio Aristóteles, está en la base de cualquier actividad cognoscitiva del ser humano. Decía Kant que las intuiciones sin conceptos están vacías y que los conceptos sin intuiciones están ciegos. Algo de eso pasa en este terreno. Los métodos utilizados hasta ahora carecen, a mi juicio, de un objetivo claro y, por lo tanto, tienen un alcance limitado; están ciegos. Hay que buscar los criterios que los justifiquen; algunas de las nociones expuestas aquí pueden ser las intuiciones que los hagan operativos en una dinámica global dentro de clase de la segunda lengua.

Referencias bibliográficas

AATF (American Association of Teachers of French) (1995), *Framework for Cultural Competence,* National Bulletin.

Agar, M. (1997), "The Biculture in Bilingual", *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*, N. Coupland y A. Jaworski (eds.), London, MacMillan.

Bordieu, P. (1991), *Language and symbolic power*, Cambridge, Harvard University Press.

Byram, M. (1991), "Teaching culture and language: Towards and integrated model", *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, D. Buttjes y M. Byram (eds.), Clevedon, UK, Multilingual Matters; 17-32.

Byram, M. y Morgan, C. (1994), *Teaching and learning language and culture*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.

Byram, M. y Risager, K. (1999), *Language teachers, politics and cultures*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.

Flowerdew, J. y Miller, L. (1995), "On the notion of culture in L2 lectures", *TESOL Quarterly*, 29 (2), 345-373.

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...

Centro Virtual Cervantes

Grabois, H. (1997), *Love and power: Word associations, lexical organization and second language acquisition*, Tesis doctoral, Cornell University, Ithaca, New York.

Gumperz, J. (1972), "Introducción". *Directions in Sociolinguistics*, J. Gumperz y D. Hymes (eds.), New York, Holt, Reinhart and Winston; 1-25.

Hall, E. (1976), *Beyond culture*, Garden City, NY, Doubleday.

Hymes, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Kaplan, R. (1966), "Cultural thought patterns in inter-cultural education", *Language Learning, 16*, 1-20.

Kramsch, C. (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Rosaldo, M. (1984), "Toward and anthropology of sense and feeling", *Culture theory*, R. Shweder y R. LeVine (eds.), Cambridge, Cambridge University Press; 137-157.

Sapir, E. ([1921] 1961), *Culture, language and personality*, Berkeley, University of California Press.

Scollon, R. (1995), *Intercultural communication*, Oxford, Blackwell.

Shore, B. (1996), *Culture in mind. Cognition, culture and the problem of meaning*, New York, Oxford University Press.

Singerman, A. J. (1996), *Acquiring cross-cultural competence: Four stages for American students of French*, Champaign, IL, National Textbook Company.

Ushakova, T. N. (1994), "Inner speech and second language acquisition: An experimental-theoretical approach", *Vygotskian approaches to second language research*, J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), Norwood, NJ, Ablex; 135-156.

Vygotsky, L. S. (1986), *Thought and language*, Cambridge, MIT Press.

ASELE. Actas X (1999). LUCIA BINOTTI. Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en ...

Centro Virtual Cervantes