PARADOJA E INTERCULTURALIDAD

David Atienza de Frutos / David García-Ramos Gallego

En las páginas que siguen queremos presentar algunas soluciones terminológicas y su posible aplicación a la problemática antropológica que se suscita en el aula de E/LE al abordar en ésta el problema de la *interculturalidad*. Dicho en otras palabras: el que surge cuando el profesor centra sus esfuerzos en hacer adquirir al alumno lo que se ha venido denominando *competencia comunicativa intercultural* (Olivera, A., 2000) y recientemente *consciencia intercultural* (*Marco de referencia europeo*, 2002: 98)[18].

1.- CONTRADICCIÓN Y PARADOJA

La paradoja ha funcionado como rémora y al mismo tiempo como espoleta de la ciencia. Gracias a ella las matemáticas han seguido en camino que ha llevado al descubrimiento de los números irracionales, de la teoría de conjuntos, de la relatividad, etc. Pero lo que un día fue considerado como una *paradoja verdadera*, años más tarde gracias a un cambio de paradigma propulsado por la misma contradicción, se resolvió como *falsa*. Para mostrar cómo una paradoja considerada como verdadera puede transformarse en falsa veamos dos ejemplos.

La paradoja de los números irracionales surgió de la incapacidad de los griegos para calcular la diagonal de un cuadrado que tuviera como medida de sus lados la unidad, ya que la solución presenta un número con decimales infinitos que no muestran ninguna relación ni periodo en particular. Una vez superada la paradoja que implicaban estos cálculos, el uso de los números irracionales permitió el avance de la aritmética, de las matemáticas en general y cambió nuestra comprensión del universo.

[18] Desarrollar, como indica el *Marco de Referencia*..., un "conocimiento declarativo" amplio resulta inabarcable para un profesor de E/LE; del mismo modo la "consciencia intercultural" solo podrá aparecer, desde nuestra perspectiva, al enfrentar a los alumnos y ayudarles a salvar la contradicción de orden lógico y psicológico que se les presenta en situaciones de choque intercultural gracias las capacidades metacomunicativas.

Centro Virtual Cervantes

Otro ejemplo interesante es el de Zenon de Aquiles y la tortuga. La paradoja era presentada de la siguiente manera: Aquiles entabla una carrera con una tortuga, pero debido a la manifiesta superioridad del hombre frente al animal, el primero le concede a la tortuga cinco metros de ventaja. La pregunta es: una vez que se ponga en marcha Aquiles, ¿cuándo alcanzará a la tortuga? Dejando de lado las velocidades de ambos corredores, la respuesta desde la lógica sería que nunca, ya que para llegar de un punto A, a un punto B, por ejemplo cinco metros, es necesario recorrer previamente dos metros y medio y llegar a C, y así podríamos dividir el espacio entre dos puntos infinitas veces. De aquí los griegos extrajeron la siguiente conclusión: el movimiento es una contradicción, es decir, lo vemos, pero no podemos explicarlo desde la lógica. Siglos más tarde se descubrió que las series convergentes tienen un límite infinito, convirtiendo esta paradoja en una falsa paradoja.

Como hemos podido observar las paradojas que nacen como verdaderas fascinan y fuerzan al cambio de paradigma, o lo que es lo mismo, el hombre al enfrentarse a una contradicción que hace tambalearse sus principios lógicos y existenciales es capaz de abrir su mente a nuevos principios y a nuevos paradigmas, actitud que no parece ser posible ni necesaria sin la aparición de la paradoja.

Dejando a un lado toda la posible "historia" del término paradoja y sus distintas acepciones, ceñidos a la sencillez del sentido común que podría ofrecernos la RAE[19], tomaremos esta breve pero clara definición de Watzlawick (1997: 173): entendemos paradoja como "*una contradicción que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruentes*". De este modo dejamos de lado, de momento, las falsas paradojas o falacias que retomaremos adelante.

Watzlawick (1997) define tres tipos de paradojas. Las paradojas lógico-matemáticas o antinomias, que son aquellas que surgen de sistemas formalizados como los que le dan nombre. Dentro de estas contradicciones podemos encontrar aquellas que permitieron el avance de la Teoría de Conjuntos con matemáticos y filósofos como Cantor, Russel, Burali-Forti y otros, y que influyeron de forma importante en otros ámbitos del pensamiento, así como en la comprensión del siguiente tipo de paradojas.

Este segundo grupo recibe el nombre de "paradoja semántica" o "definición paradójica". Surgen de la imprecisión del lenguaje que no diferencia suficientemente conceptos que presentan la misma forma pero

[19] Etimológicamente podríamos definir paradoja como "aquello que está más allá de lo creíble". Hoy el DRAE (1992: 1526) define paradoja cómo: Idea extraña u opuesta a la común opinión y al sentir de los hombres. Aserción inverosimil o absurda, que se presenta con apariencias de verdadera. *Ret*. Figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción.

Centro Virtual Cervantes

significado análogo a diferentes niveles. Para poder trabajar sobre ellas es necesario poder hacer uso de estos diferentes niveles del lenguaje, es decir usar un metalenguaje que a su vez implicaría la existencia de un meta-metalenguaje y así sucesivamente (véase Wittgenstein: 1951).

Quizás la más famosa de estas paradojas es la del mentiroso. Yo les digo a ustedes que *"estoy mintiendo"*. Si quisiéramos decir algo acerca de esta afirmación, es decir plantearnos su verdad o falsedad, deberíamos pasar a un meta-nivel por encima del nivel semántico y posiblemente recurriríamos al nivel de las relaciones interpersonales. Esto nos permitiría pasar al tercer tipo de paradojas que vamos a tratar, las paradojas pragmáticas.

Imaginemos a un niño muy obediente al que su madre, cansada de que siempre sea tan serio, le dice enfadada *"Deja de ser tan obediente que pareces tonto"*. En este caso se dan tres factores que colocan al niño en una situación insostenible es decir ante una paradoja pragmática:

Primero.- Existe una fuerte relación complementaria (madre e hijo). Al niño le importa mucho lo que le diga su madre.

Segundo.- Dentro de este marco relacional se da una instrucción que hay que obedecer pero para obedecerla hay que desobedecerla, es decir se le plantea la instrucción "a" y "no a" al mismo tiempo.

Tercero.- El niño ocupa una posición de inferioridad que le impedirá metacomunicarse frente a la instrucción recibida por miedo a un posible castigo o a perder el cariño de su madre.

Estas paradojas implican algo más que el factor semántico. Es preciso tener en cuenta factores pragmáticos o relacionales. Este tipo de paradojas son las que pueden presentarse en nuestras aulas de E/LE. Ahora bién, ¿es preciso por ello evitarlas?, ¿Pueden crear bloqueos en el aprendizaje?

Como hemos podido apreciar hasta este punto, las paradojas ya sean falsas o verdaderas abren una brecha en la cosmovisión del ser humano. No son sólo un juego lógico, sino que en la mayoría de los casos afectan profundamente a las creencias que cada uno tiene sobre el universo y la verdad, esto es, sobre el orden y el caos.

Por otro lado, hemos visto también que mientras que las paradojas verdaderas pueden llegar a ser causa de bloqueo, y por lo tanto de incomunicación, las falsas paradojas permiten "saltar hacia delante" y avanzar integrando la contradicción como una llave que abre nuevas posibilidades explicativas, nuevos paradigmas.

Finalmente, queremos recalcar que como hemos mostrado las paradojas pragmáticas, que son las que más interesan en la enseñanza de E/LE,

Centro Virtual Cervantes

provienen de factores no sólo lógicos o semánticos, sino también de pragmáticos o relacionales. Las aulas en donde impartimos clases son, como bien sabemos todos, pequeños microsistemas sociales en donde entran en juego una serie de relaciones de complementariedad, jerarquía, etc. El rol del profesor juega aquí un papel crucial que debe evitar ciertas paradojas potenciando la aparición de otras. Y si las paradojas pueden aparecer en sistemas de relaciones monoculturales[20], imaginemos en un contexto pluri o multicultural. Las antinomias, las paradojas semánticas así como las pragmáticas deben, por lógica, ser abundantes.

Para ilustrar este punto recurriremos a un espacio histórico privilegiado, los primeros contactos entre americanos y europeos, también llamado "el descubrimiento de América". En él, varias culturas chocaron enfrentándose a paradojas que en muchas ocasiones desembocaron en la incapacidad para la comunicación y por lo tanto en la violencia, expresión máxima del no entendimiento.

Proponemos tres ejemplos que esperamos basten para acercar el concepto que tratamos de exponer. Nuestra intención con estos ejemplos no es exponer un conflicto moral sino simplemente un problema de comunicación.

En 1532, dos pueblos y dos culturas se enfrentaron cara a cara en Cajamarca. Los españoles dirigidos por Pizarro y los peruanos bajo el mando del Inca Atahualpa[21].

Estando el ejercito de los españoles frente al cortejo del Inca Atahualpa, Pizarro envía a fray Vicente de Valverde a *requerir* al Inca y a trasmitirle las verdades de la Fe católica. Este último al tener en sus manos las Sagradas escrituras las arroja al suelo provocando el ataque de los españoles que reducen de forma violenta al Inca y a su séquito. La historiografía tradicional presenta el episodio como una provocación sacrílega del Inca, pero en realidad, según nuestra interpretación, nos encontramos con una paradoja pragmática resuelta en términos de violencia.

Oesterreicher (1998) comenta que la denominación del episodio como coloquio se debe a que el padre Valverde promulgo el tradicional *requerimiento*, fórmula jurídica por medio de la cual se invitaba al mandatario indígena a adquirir las verdades de la fe católica así como al rey de España como soberano. En el caso de que los indios rechazasen el dicho *requerimiento* era lícito atacar al pueblo rebelde siendo la guerra considerada

[20] No estamos seguros de que se pueda hablar de "monocultura" ya que incluso en un mismo país, en una misma ciudad, e incluso en una misma familia la cultura de sus miembros puede variar gravemente. Por otro lado sería preciso, antes de hablar de mono, pluri o multicultura, definir en profundidad el concepto de "cultura", pero este punto excede nuestros propósitos para esta breve comunicación.

[21] El relato se puede encontrar en varias fuentes, en la *Carta a los Oidores de la Audiencia de Santo Domingo* (1533) de Hernando Pizarro, en la *Historia general de las Indias* de Gómara (1552) y en otras muchas crónicas de testigos e historiadores que dejaron escritos los sucesos.

Centro Virtual Cervantes

justa; en caso de acatamiento cualquier acción contra el indígena sería castigada por el monarca.

Según se deriva de la lectura de las fuentes la comunicación era prácticamente imposible. Posiblemente ambos bandos calificasen a sus contrarios como salvajes, como animales sin lógica. Cuando esto sucede se aplica la fuerza y una violencia que carece de lógica y bloquea la comunicación. La relación es en este momento paradójica, y la resolución absurda para aquellos que viven el rol de perdedores.

En segundo lugar, sabemos que el primer siglo de los conquistadores dio paso a los siglos de las misiones (s. XVII y s. XVIII). Sin embargo, tras un siglo de bautismos colectivos, de fervorosa predicación y numerosas conversiones, los frailes y sacerdotes misioneros se percataron de que tras las aparentes devociones a los santos, a Cristo y a la Virgen se encontraban cultos tradicionales paganos. Por ello comenzaron las grandes campañas de extirpación de la Idolatría en América.

La causas de estas falsas conversiones se deducen de múltiples factores y entre ellos estaría la exposición a paradojas pragmáticas. Por ejemplo, el adoctrinamiento en la Santa Trinidad (tres personas en una) requiere un control semántico profundo en la lengua en la que se expone el misterio. El indígena se encontraba con una auténtica paradoja pragmática ya que se daban los tres factores arriba expuestos: una relación de complementariedad (sacerdote y feligrés); la instrucción es "a" y "no a" (cree en la trinidad que son tres y no son tres); y al indígena posiblemente le fuera imposible metacomunicar sobre las razones teológicas del Dios Trino[22] sin caer en una nueva herejía. Consecuentemente, la comunicación fue complicada, salvando algunas excepciones, y las instrucciones paradójicas dadas por los misioneros bloquearon el proceso de aculturación.

Por último una tercera paradoja, esta vez falsa, que potenció el acercamiento y la apertura de paradigmas para ambos pueblos. Lévi-Strauss (1952:49) comenta que «en las Grandes Antillas, algunos años después del descubrimiento de América, mientras que los españoles enviaban comisiones de investigación para averiguar si los indígenas poseían alma o no, estos últimos se empleaban en sumergir a los prisioneros blancos con el fin de comprobar por medio de una prolongada vigilancia, si sus cadáveres estaban sujetos a putrefacción o no».

Ambos pueblos se habían enfrentado a una paradoja: los otros son hombres y no los son. Para salir de la misma emplearon bien la filosofía, bien

[22] A un nivel teológico, la Trinidad es pseudo-comprensible a través de un desarrollo lógico (ver *las Confesiones* de san Agustín por ejemplo) aunque siempre quedará algo fuera de la lógica humana y que sólo es aprehensible por medio de la Fe es decir de la experiencia religiosa.

Centro Virtual Cervantes

la experimentación y ambos pueblos concluyeron la humanidad de los contrarios y ampliaron su conocimiento del mundo.

Hemos visto que se pueden dar paradojas pragmáticas interculturales –verdaderas– que bloquean la comunicación mientras que existen otras –falsas paradojas, así como paradojas lógicas y semánticas – que potencian el aprendizaje. Para simplificar a partir de ahora nuestra exposición denominaremos a las primeras simplemente paradojas y a las ultimas contradicciones.

2.- LA PARADÓJA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL Y E/LE

En primer lugar tendremos que evaluar los contextos en que se producen bloqueos comunicativos debidos al tipo de paradojas que estamos tratando de definir. La moderna teoría pragmática ha demostrado sobradamente, y desde diferentes enfoques y perspectivas, la importancia del conocimiento del contexto de uso de las estructuras lingüísticas en el desarrollo de la competencia comunicativa del hablante o del aprendiz (Miquel, L., 1997: 4). Nuestra propuesta contribuiría a poner este hecho aún más de relieve, orientando su estudio hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas que el profesor debe destinar a solventar las situaciones de bloqueo señaladas.

Si nuestra propuesta parte de la psiquiatría sistémica, no se nos podrá objetar nada ante un enfoque que haga especial hincapié en las relaciones interindividuales. Es algo que está implícito en la problemática que señala Lourdes Miquel (Ibid.): “Pero las cosas se complican cuando nos adentramos en el terreno de los comportamientos”. La autora se refiere a los comportamientos culturales, pero nosotros nos referimos a los comportamientos, a las actitudes, expectativas, presupuestos, etc., que se dan en un aula. Querríamos aportar la visión de un antropólogo al tiempo que la del psiquiatra, tomando el aula como campo de estudio etnográfico.

Las metodologías que, por tanto, podríamos aplicar son incontables. La que puede resultarnos más cómoda, por conocida y sencilla, sería la Teoría de Actantes de Greimas (1983), de decidido corte semiótico estructural. De ella nos serviríamos para fijar los roles que se establecen en un aula, los temas, los objetos, etc, y las funciones que cada uno de ellos desempeñarían. A partir de este punto restaría sólo establecer el conocimiento y aceptación que cada individuo tenga de todo ello. Es en este punto en el que encontramos la conexión con la psiquiatría sistémica y sus posibles aplicaciones al problema que nos ocupa.

Desde la experiencia personal en la didáctica de lengua española me he percatado de un problema fundamental que tiene lugar siempre que se aborda

Centro Virtual Cervantes

la práctica del análisis sintáctico. Independientemente del punto de partida adoptado, llegamos siempre a un par de situaciones similares de cuya resolución dependerá el éxito pedagógico. Son las siguientes:

1. Ante un ejemplo descontextualizado propuesto para ejemplificar el concepto-función suplemento me parece necesario proponer un contexto en el que los alumnos sean capaces de comprender que es un tipo de complemento exigido por el verbo. Las posibilidades son varias: bien proponer un ejemplo extra-aulario, bien intentar implicar al alumno en el proceso comunicativo que les lleva a descubrir la exigencia verbal. Suelo optar por ofrecer al alumno la siguiente situación:

– Entro en clase, a primera hora, el primer día, diciendo: "ya he convencido a Mamen"; si el alumno es capaz de aceptar su condición de interlocutor dentro del acto comunicativo propuesto, debería responder con la pregunta: "¿de qué?", que inevitablemente les debería conducir a un conocimiento, si no completo, sí al menos parcialmente intuitivo de lo que se está intentando explicar: el concepto de suplemento.

Las dificultades surgen en el momento en que el alumno ante mi teatral representación es incapaz de responder de la forma en que espero que me respondan. Ello se debe a que el alumno ni reconoce ni acepta los roles propuestos para construir el contexto comunicativo del ejemplo. Espera que el profesor realice él mismo la parte del interlocutor imaginario. En este punto el alumno y el profesor no pueden avanzar. Cada uno espera del otro una respuesta que no llegará. Se produce una contradicción de tipo pragmático.

El rol que el alumno está atribuyendo al profesor obliga a éste a contestar él mismo, a completar el marco comunicativo que proponía como ejemplo. El profesor ha realizado por su parte una distribución de roles diferente, así que espera a su vez que sea el alumno el que responda. La mirada interrogativa del profesor y el violento silencio que sigue plantean la paradoja para el alumno: 'a' (quiere que conteste) y 'no a' (tiene que contestar el profesor en su rol de profesor 'a la antigua', *ex cathedra*, y por tanto no contesto). El alumno, según su 'competencia pragmática', intuye que tiene que elaborar una respuesta exigida por el silencio y la mirada interrogativa del profesor. Al mismo tiempo la situación en el aula implica la unidireccionalidad de la comunicación, con una preeminencia del profesor como único emisor.

2.- Cuando, debido a la excesiva simplificación del modelo de análisis, es posible dar por válidas dos tipos de solución opuestas o al menos excluyentes, el alumno se enfrente a una paradoja de carácter cognitivo: es posible aceptar a y no a como opciones válidas de análisis. El alumno con un

Centro Virtual Cervantes

dominio alto de la materia será capaz de metacomunicarse con el profesor y comprender las razones pedagógicas que le llevan a plantear ambas soluciones como válidas. Sin embargo, un alumno con un nivel algo más bajo será absolutamente incapaz de comprender las razones del profesor e incluso de reflexionar sobre ello. Él cree que el profesor tiene que ser una especie de guardián del Arcano y maestro de llaves del Conocimiento. No concibe la dinámica que implica la contradicción.

3.- Los dos ejemplos propuestos se resolverían desde una perspectiva pragmática con la aplicación de las capacidades metacomunicativas, sea por parte del alumno, sea por parte del profesor. Éstas capacitarían al alumno para enfrentarse con éxito a las contradicciones ya señaladas. Los ejemplos propuestos se completarían con un tercero, esta vez orientado a la enseñanza de E/LE a un nivel todavía sintáctico. Se trata del aprendizaje de los diferentes usos del verbo ser y estar según los contextos e intenciones comunicativas que se presenten en cada caso. El clásico y divertido ejemplo:

(1) Maruxa es muy buena

(2) Maruxa está muy buena

sitúa al profesor y al alumno ante errores comunes que carecen de una aplicación de explicaciones formalistas en el aula de E/LE. Al alumno se le presentaría una contradicción expresable como uso o no uso del verbo ser, o del verbo estar. El carácter de (2) promete una situación en la que el choque intercultural sin duda se producirá si lo que el hablante intenta es el elogio de las virtudes de Maruxa. Ante el desconcierto del marido de la misma, a quien va dirigida tan aplastante afirmación, el aprendiente de español tendrá que escoger entre las siguientes cuatro posibles soluciones:

1) uso ser (a)

2) uso estar (no a)

3) no elijo e intento explicarme con otro tipo de expresiones

4) ambas a la vez, es decir, decido metacomunicar, preguntando al marido sobre la causa de su desconcierto, y si ello se debe a un uso incorrecto de la lengua.

Sería necesario señalar aquí, sea desde la psicología sistémica, sea desde la Teoría de los actactes de Greimas, la importancia de la distribución de roles y estatus de cada uno de los participantes de la comunicación en la decisión que finalmente vaya a tomar el aprendiente.

Si trasladamos esta discusión, que por ahora ha discurrido por los caminos de la sintaxis y del análisis semiótico pragmático, al ámbito de la interculturalidad que se nos propone como tema en este congreso, lo que

Centro Virtual Cervantes

deduciremos será lo que sigue. A saber, que una cultura "x", cultura meta para el aprendiente, plantea un uso, costumbre, o solución pragmática ante una determinada situación, que denominaremos "a". Y que otra cultura, llamémosla "y", cultura de origen del aprendiente, plantea ante esta misma situación una solución diferente, en el mejor de los casos, cuando no contradictoria o simplemente inexistente denominada "no a". La competencia metacomunicativa que venimos planteando desde el inicio permite comprender por qué "a" requiere ciertos usos de la lengua de la cultura "x" que desde "y" son intraducibles, al presuponer "no a". La comprensión desde "x" es lógica, puesto que el uso "a" encuentra una conexión deducible a partir de ciertas reglas de carácter pragmático y sociocultural que hasta este momento venían constituyendo el objeto fundamental de análisis y definición de lo que la literatura al respecto denomina 'competencia cultural', o 'comunicativa', o, en el mejor de los casos, 'intercultural'[23]. La posibilidad de metacomunicar en el aula permite que el profesor desarrolle estrategias para "enseñar la cultura" de la lengua meta, capacitando al alumno para *funcionar* de forma autónoma. permitiría que el aprendiente fuese capaz de entender lo que Humboldt (1991) llamó "el espíritu del pueblo", expresado en la lengua, pero separado también de ella.

El gran alemán intuía ya las difíciles relaciones entre lengua y cultura que tantos quebraderos de cabeza han dado y siguen dando a nuestros más egregios pensadores. Desde la postmodernidad es posible acercarse al fenómeno de la lengua allá donde más nos puede preocupar: al cómo la cultura condiciona los usos lingüísticos, y al cómo la lengua condiciona nuestra visión del mundo, nuestra cultura.

La adquisición y dominio de la competencia intercultural que nos proponía más arriba Oliveras (2000: 32) como método universal aplicable a cualquier lengua y cultura debe contemplar, a nuestro entender un completo dominio de la capacidad metacomunicativa. ¿Dentro de qué facultad humana inscribiremos esta capacidad o competencia? Evidentemente dentro de las cognitivas (López García, 2002: 12), pues parece que, como quedó demostrado en la primera parte del artículo, está íntimamente relacionada con nuestro avance en el conocimiento del mundo. Nos gustaría apuntar desde aquí, sin embargo, la posibilidad de que se trate de una facultad humana general y no específica de un solo modulo mental. En cualquier caso y dejando este punto a posteriores desarrollos, la propuesta, que a continuación presentaremos de forma completa, nos parece especialmente aplicable al aula de E/LE dado que en ella se dan cita elementos de índole lingüística, psicológica, antropológica, social, etc, ese largo etcétera que solemos

[23] Para un estado de la cuestión reciente, así como numerosos ejemplos de choques interculturales, véase Oliveras (2000). Sin embargo, el concepto de malentendido que aparece en este trabajo no es igualable al que hemos presentado aquí de contradicción o paradoja, debido al origen que éstos dos términos tienen para nosotros: la lógica filosófica y la psicología sistémica.

Centro Virtual Cervantes

incorporar a ese cajón de sastre indefinible que llamamos cultura. La metacomunicación, así sería el lazo que uniría todos los retales que llamamos ciencias humanas, o sociales, o, simplemente, humanidades.

Queremos realizar dos propuestas. En primer lugar incorporar la contradicción, en los términos que hemos expresado, dentro de los programas didácticos de E/LE. Las tendencias actuales de las gramáticas didácticas tienden a la simplificación, cuando no a la exclusión, de las molestas excepciones. Esto provoca, desde nuestro punto de vista, una asimilación de la lengua y cultura metas fundamentalmente desde la memorización. Y en segundo lugar, dotar al alumno de lo que hemos denominado competencia metacomunicativa, que le permitirá salvar la contradicción ampliando así su horizonte cognitivo cultural y lingüístico, es decir, aprender.

En todo caso creemos que el concepto de interculturalidad encubre una paradoja pragmática. La instrucción que reciben aquellos que persiguen el ideal intercultural es la siguiente: sé tolerante y respeta todas las culturas; y no seas tolerantes ni respetes todas las culturas. Esta afirmación es fácil de entender cuando nos encontramos con prácticas culturales que atentan contra los Derechos Humanos: la ablación, el famoso velo, el esclavismo, etc.. Nos olvidamos fácilmente de que los Derechos Humanos son una creación occidental, nacidos de una cosmovisión judeocristiana teñida de visos anglosajones y protestantes. Cuando afirmamos respetar la interculturalidad, testificamos nuestro apoyo a todas las culturas pero no a aquellas que no son como la nuestra. La paradoja está servida.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2002): Marco de referencia europeo para el parendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, www.cervantes.es.

Greimas, A. J. (1983): *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos : análisis de un cuento de Maupassant*, Barcelona, Paidós.

Humboldt, W. (1991): *Escritos sobre el lenguaje*, Barcelona, Península.

Levi-Strauss, C. (1952): Race e histoire. UNESCO. Traducido en (1986), Madrid, Cátedra.

López García, M. P. (2002): "Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural", Frecuencia L, nº 20, 12-15.

Miquel, L. (1997): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", Frecuencia L, nº 5, 3-9.

Oesterreicher, W. (1998): "Aspectos teóricos y metodológicos del análisis del discurso desde una perspectiva histórica: el Coloquio de Cajamarca 1532", I Simposio Internacional de análisis del discurso, Madrid, Universidad Complutense.

Centro Virtual Cervantes

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

V.V.A.A. (1992): Diccionario de la Lengua Española, Vigésima Primera Edición. Madrid, Real Academia Española.

Watzlawick, P. (et al). (1967): Pragmatics of Human Communication, W.W. Norton & Company, Inc. Traducido en (1997), Barcelona, Herder.

Wittgenstein, L. (1951): Tractatus Logico-Philosophicus. New York, Humanities Press. Traducido en (1999) Madrid, Alianza.

Centro Virtual Cervantes