Vivencias socioculturales e históricas, emociones y competencia intercultural en aulas multilingües

Mariarosa Pellicer Palacín
Profesora de español para los negocios y autora de materiales, Alemania

Resumen

Aproximación a lo que es competencia intercultural y a la importancia del componente emocional y vivencial en el desarrollo de la misma. Ejemplificación de la relación entre aspectos socioculturales e históricos y emociones. Reflejo de las emociones en el comportamiento individual o social. Direccionalidad múltiple en las relaciones interculturales y análisis de diferentes tipos de relación entre cultura y comportamiento individual. Trasvase emocional y desarrollo de emociones colectivas e identidad cultural. Amplio repertorio de estrategias para la activación de emociones socioculturales e históricas en clase de ELE.

1. Introducción

El primer paso para el desarrollo de una buena competencia intercultural es ser conscientes de nosotros mismos y de nuestra propia cultura. Este aspecto, que fue tratado también en la comunicación en este mismo foro del año 2009 (Pellicer Palacín 2010), nos servirá de base y de guía para navegar por una nueva cultura. Entenderemos mucho mejor los comportamientos de los individuos de una sociedad con la que entremos en contacto, no solamente siendo conscientes de sus vivencias colectivas, sino también siéndolo de aquellas vividas por los individuos de nuestro entorno social originario.

Al observar en nosotros mismos o en nuestra sociedad de origen la influencia de determinadas vivencias colectivas previas en actitudes, formas de comportamiento o formas de sentir y pensar actuales, nos encontraremos en una disposición más idónea para entender lo que las vivencias colectivas de la otra sociedad hayan podido desencadenar en las formas de comportamiento actuales. Estamos hablando de emociones colectivas, de emociones socio-históricas que se mantienen en el fondo de nuestro comportamiento colectivo, y de nuestro ideario y nuestra memoria vivenciales.

En la primera época de residencia en Alemania le resultaba a la autora incomprensible la frecuencia con que se tematizaba la época nazi y sus consecuencias o reflejos en la sociedad actual. Este tema aparecía por aquel entonces y sigue apareciendo en la actualidad, ya sea en la prensa o en otros medios de comunicación, con una frecuencia casi diaria. Para alguien, procedente de un país en el que la historia del siglo XX no solamente había sido silenciada durante mucho tiempo, sino donde todavía hoy sigue siendo tabú tematizar ciertos aspectos de determinadas fases históricas, el comportamiento de la sociedad alemana le puede parecer algo así como una pertinaz obstinación.

Esta situación emocional que podemos vivir en un nuevo entorno social puede analizarse desde por lo menos dos perspectivas diferentes. En lo sucesivo se plantean una serie de preguntas, al objeto de reflexionar brevemente sobre cada una de ellas:

1. ¿Sería capaz un español de entender realmente, por qué la sociedad alemana tiene el comportamiento expuesto sin tener un conocimiento de los hechos ocurridos durante la época nazi en Alemania? Y aquí nos referimos no solamente al Nacionalsocialismo o a los campos de exterminación, sino a todos los hechos en su conjunto, incluida la a menudo ignorada resistencia.

2. ¿Qué pasaría si estos hechos los conociera solamente desde una somera narración de un libro clásico de historia: es decir, explicando los hechos con un gran número de datos: fechas, hechos y nombres propios?

3. ¿Qué pasaría si el acercamiento a la historia se hiciera a través de mostrar cómo la vivieron individuos reales, pero sin conocer informaciones sobre el contexto socio-histórico concreto? Al modo como lo hacen hoy día algunos seriales televisivos o novelas históricas.

4. ¿Qué pasaría si el acercamiento se realizara a través de emociones? Es decir, si fuera capaz de entender, cómo se sentían los individuos ante y en la situación concreta. Ya sea, porque tiene experiencias similares; ya sea, porque a través de un estímulo emocional es capaz de experimentar algo parecido; ya sea, porque en una historia, imagen o símbolo puede ver reflejada esta emoción.

5. ¿Qué consecuencias tendría cada una de estas formas diferentes para el desarrollo de la competencia intercultural?

Se parte de la base de que para que este trasvase emocional se lleve a cabo, al individuo se le deben estimular ciertas emociones y al tiempo darle la oportunidad de analizarlas y de entenderlas.

2. Las emociones y sus reflejos

Jan Straßheim utiliza la ira de Aquiles narrada por Homero en la Ilíada para plantear una clasificación teórica de las emociones desde dos "intuiciones básicas" (Straßheim 2012: 49. Trad. MPP). A saber:

- Primera intuición: Las emociones están y permanecen vinculadas a perspectivas individuales;

- Segunda intuición: Las emociones son asuntos de un mundo social común (Straßheim 2012: 50 [trad. MPP]).

Aquiles ha matado a Héctor, príncipe de Troya, y en lugar de entregar el cadáver, su ira por las humillaciones sufridas lo impulsa a deshonrarlo, haciendo caso omiso del

disgusto que sienten por esta actitud sus compañeros de armas. Zeus envía a Aquiles un mensaje para expresarle su cólera y pedirle que entregue el cadáver. Zeus envía también mensaje a Príamos, padre de Héctor, rogándole llevar personalmente regalos a Aquiles para calmar su ira y rescatar el cadáver de su hijo. Príamos consigue aplacar la cólera de Aquiles recordándole los sentimientos de su propio padre. Aquiles se emociona y siente compasión por el anciano Príamos. Pero cuando este pierde la paciencia y se vuelve exigente, Aquiles siente desencadenársele de nuevo la ira y le dice a Príamos que en cualquier caso quiere entregar el cadáver, pero que no siga irritándolo, pues podría suceder que si se "empeña en despertar las penas de su alma" fuera dominado por la cólera e incumpliendo la voluntad de los dioses, lo matara a él también (Homero 2000: 489). Aquiles abandona encolerizado la tienda y la presencia de Príamos.

Con este ejemplo ilustrador, Straßheim nos muestra la estrecha relación entre las emociones individuales y las emociones sociales o políticas, pues ambos tipos de emociones interactúan y no existen, generalmente, aisladas una de la otra. Y nos muestra también como, a pesar de las intenciones que uno pueda tener, nuestro comportamiento puede venir desencadenado por fuerzas que se encuentran más allá de nuestro control personal.

Contrastando estos principios en el seno de una relación intercultural, podríamos decir que aun cuando hayamos entendido de forma racional una serie de principios, reglas y formas de comportamiento de una sociedad, nuestras emociones más profundas salen a flote de forma incontrolada en los momentos más inesperados. Con demasiada frecuencia se olvida este aspecto en las relaciones con individuos originarios de otras culturas o con individuos de nuestra cultura que hayan vivido largo tiempo inmersos en otra.

Siguiendo con los aspectos planteados en las preguntas de la introducción, el trasvase emocional de una cultura a otra presenta una especial dificultad. Cómo vamos a entender las emociones colectivas de los individuos de otra cultura sin un punto de referencia, ya sea histórico –para proporcionarnos su entendimiento intelectual–, vivencial –para facilitarnos su comprensión emocional– o emotivo –para proporcionarnos una vivencia concreta.

Los contextos educativos integrados por individuos procedentes de diferentes contextos lingüísticos –sobre todo si estos son procedentes de ámbitos culturales diferentes– ofrecen un marco especialmente idóneo para este tipo de comprensión y de trasvase emocional. Precisamente, porque cada uno de estos individuos puede aportar al grupo información sobre formas más o menos diferentes de vivir y sentir determinados hechos o comportamientos socio-históricos.

¿Podría enriquecerse un escolar español en España con las vivencias de un escolar llegado, por ejemplo, de Afganistán? Que duda cabe que sí y mucho. Aquí se entiende que el trasvase emocional intercultural no tiene un sentido unidireccional. Como tampoco lo tiene cualquier otra relación intercultural.

3. Emociones en las relaciones interculturales

Una relación intercultural es en sí una situación de trasvase bidireccional o incluso multidireccional, que enriquece y transforma a todos los individuos que toman parte en ella. Nunca seremos los mismos de antes, después de conocer hechos nuevos y de experimentar emociones desconocidas hasta ese momento. Pretender que en una sociedad constituida por individuos de orígenes diferentes, como lo son la mayoría de las sociedades actuales, tanto los recién llegados como los autóctonos puedan seguir siendo lo que eran antes, se halla totalmente fuera de la realidad. Desde esta perspectiva, no existe una cultura sobre la tierra que no se haya enriquecido de algún modo con la aportación o influencia de otras culturas, si el acercamiento se ha llevado a cabo sin coacciones y sin abusos. No se analizan aquí los diferentes grados de aculturación, entendida esta como la influencia mutua entre individuos de culturas diferentes, que se trataron ampliamente en la comunicación de 2008 en este foro y que puede leerse en las actas de dicho congreso (Pellicer Palacín 2009).

Si el bagaje emocional social de un individuo es diferente del de individuos de otra cultura –hecho que por otro lado resulta inevitable–, al encontrarse este confrontado con emociones o comportamientos sociales de su nuevo entorno social que considera similares, aplicará de entrada el mismo esquema de comportamiento que aplica en su propia sociedad, a menos que haya adquirido conocimientos nuevos al respecto y, sobre todo, que nuevas emociones se hayan sumado a sus experiencias anteriores, enriqueciendo de este modo el espectro emocional individual.

El trabajo emocional a desarrollar por un individuo que establece contacto con individuos de otra cultura es muy intenso y arduo. Sin un apoyo en este sentido le resultará muy difícil reconocer si existen en la sociedad del otro emociones similares a las suyas, y fundamentalmente, aprender a delimitar con precisión estas diferencias. Si estos aspectos no se plantean en las aulas, se deja abandonados a la casualidad tanto a los individuos autóctonos como a aquellos recientemente incorporados a una sociedad determinada.

4. Relación entre cultura y comportamiento individual

Moosmüller (2004: 61 [trad. MPP]) describe dos formas de relación entre cultura y comportamiento individual:

1. Por un lado, la cultura que le "viene dada al individuo y que impregna su percepción, pensamiento y comportamiento". A este tipo de cultura que impregna al individuo, incluso cuando se encuentra en otros entornos culturales diferentes, Moosmüller la denomina "mentalidad colectiva".

2. Por otro lado, la necesidad del individuo de sentir que pertenece a una cultura lo conduce a decidir voluntariamente su pertenencia o no a la misma, entendiendo aquí cultura con una función diferenciadora en relación a otras culturas. A este tipo de cultura la denomina "identidad colectiva".

Etnólogos e interculturalistas valoran ambos tipos de relación entre cultura e individuo de forma diferente. Los primeros serían partidarios del tipo 2, mientras los segundos en muchos casos lo son únicamente del tipo 1 (Moosmüller 2004).

Moosmüller presenta una propuesta para intentar acercar las visiones de ambos grupos. Mientras para los etnólogos resulta válida únicamente la segunda de las formas mencionadas; algunos interculturalistas, sin embargo, observan en la práctica de las relaciones interculturales que son necesarias ambas visiones de cultura, aplicables una u otra, según sea el contexto de la relación intercultural, a saber: "organización internacional" –es decir, los individuos de una organización actúan en diferentes contextos culturales– y "sociedad multicultural" –individuos de diferentes culturas viven en contacto–. En el caso de una "organización internacional" estaríamos hablando de *mentalidad colectiva*, mientras en el seno de una "sociedad multicultural" lo haríamos de *identidad colectiva*. En el primer caso, las influencias culturales limitan las posibilidades de acción por lo que las diferencias son consideradas negativas y deben ser, por lo tanto, minimizadas para obtener un funcionamiento idóneo. En el caso de la "sociedad multicultural", no obstante, se maximizan las diferencias para hacer más palpable la identidad cultural (Moosmüller 2004: 61ss).

Según este planteamiento: en un caso, tendríamos a un individuo que actúa obligado por las normas culturales; y en el otro, tendríamos a un individuo que decide conscientemente su comportamiento y su pertenencia cultural. Pero como, en el segundo caso, se lleva a cabo un realce de las diferencias a fin de hacer más visible y patente la identidad cultural y delimitar así las diferencias entre culturas en el marco de una sociedad multicultural, puede ser que este mismo aspecto conduzca a algunos individuos a *sentirse obligados* a un comportamiento concreto con miras a mostrar una pertenencia cultural y no verse excluidos de la misma. La visión expuesta en los apartados anteriores debería ser ampliada, además, para poder explicar los comportamientos individuales de personas en contacto con múltiples culturas e hibridaciones culturales, como es el caso de la mayoría de los individuos en el mundo industrializado de hoy. Así como para poder contemplar la función de las emociones en el comportamiento individual.

5. Desarrollo de emociones colectivas e identidad cultural

Al compartir con otros una experiencia o vivencia en el seno de un grupo o sociedad se desencadenan en nosotros emociones que, al ser estas compartidas, nos producen sentimientos de pertenencia a un grupo o colectivo.

Las experiencias de éxtasis colectivo en ciertos rituales, como por ejemplo, un partido de fútbol o un concierto musical, son "momentos de fusión y de mancomunación situacional" en un "todo, en una comunidad cultural, en una nación" (Leistner y Schmidt-Lux 2012: 318. [trad. MPP]).

Para sentirse integrados, los grupos o comunidades necesitan tener un sentimiento de unión, que viene representado por el "sentimiento de nosotros", por la existencia

de sentimientos y emociones compartidos o por el sentimiento de pertenencia. Estos tres tipos de sentimientos suelen aparecer a menudo unidos (Schnabel y Knoth 2012: 336 [trad. MPP]).

"Mientras pocos ponen en duda la fuerza de integración social de los sentimientos, sigue abierto si son las emociones las que producen integración o cohesión grupal o si la mancomunación es una condición previa para las emociones comunes" (Schnabel y Knoth 2012: 339 [trad. MPP]).

Es este sentimiento de pertenecer a un grupo lo que contribuye a definir nuestra identidad social o cultural. En una relación intercultural esta identidad social o cultural sufre por naturaleza una transformación, pues como se ha apuntado antes, después de haber estado en contacto con individuos de otras culturas nunca seremos los mismos de antes. Ni seríamos lo que somos si nuestra sociedad no hubiera asumido en un pasado innumerables influencias que la han convertido paso a paso en lo que ahora es. Pretender que una sociedad, como son las sociedades europeas actuales, tenga unas características estables va en contra de su propia naturaleza.

6. Para una activación de las emociones socio-históricas en la clase de ELE

En el trabajo de largos años dedicado a la enseñanza del ELE, y a la investigación y experimentación metodológica; en la experiencia de aprendizaje de diferentes lenguas, y después de haber vivido en la infancia y como persona adulta en diferentes países, la autora ha ido forjando paso a paso una serie de planteamientos metodológicos: algunos de ellos publicados, otros en estado de gestación y de experimentación, de los que se presentan a continuación algunos conceptos básicos.

Algunas estrategias metodológicas para una activación de las emociones socio-históricas en la clase de ELE:

Estimulación de emociones:

Estimulación emocional mediante recursos capaces de provocar en los aprendices determinadas emociones. Estos recursos pueden ser de índole muy variada: visuales, musicales, poéticos, etc. Por ejemplo, utilización de fotografías, poesía o música para estimular y desencadenar emociones concretas.

Esta estrategia ha sido puesta en práctica ampliamente en el método "Luciérnagas" (Pellicer Palacín 2002), donde a través de fotografías, poesía, música y biografías de sus autores, se fomenta el acercamiento vivencial y emotivo a las vivencias socio-históricas de los españoles del siglo XX.

Ejemplos emocionales o vivenciales, y simulación de vivencias:

Los ejemplos emocionales o vivenciales, como el ejemplo citado anteriormente de la

Ilíada, facilitan la comprensión de las emociones, pues describen un comportamiento o una forma de actuar contextualizados y que son consecuencia de un momento social o histórico concreto. Estos ejemplos pueden a su vez ser de dos tipos: reales o ficticios.

Para utilizar esta estrategia, se ha hecho uso, por ejemplo, de biografías de personajes reales que ilustran en su trayectoria vital una serie de vivencias socio-históricas de la sociedad de su tiempo. Estos ejemplos de vidas reales canalizan emociones vivenciales. Este tipo de recurso ha sido utilizado también en "Luciérnagas" (Pellicer Palacín 2002), que recoge una serie de biografías de autores de poemas, fotografías o canciones utilizadas en el método para estimular emociones y vivencias fundamentales de la España del siglo XX.

La simulación de vivencias o ejemplos ficticios han sido utilizados de dos modos:

Por un lado, en el libro "Don Quijote y el mar" (Pellicer Palacín 2005) –concebido para acercar a la España del siglo XVI-XVII a los lectores de El Quijote de Cervantes e iniciarlos a su vez en la lectura de la versión original de la obra–. Los pasajes de esta obra de Cervantes que reflejan vivencias de la historia de la época son en este caso ficticios, pero relativamente cercanos a realidades concretas de la España cervantina.

En diversas lecturas graduadas –como "Recordando La Movida" (Pellicer Palacín 2008a) o "La fiesta de La Transición" (Pellicer Palacín 2008b)– se han creado historias ficticias que reflejan vivencias o emociones de la España del siglo XX, en parte relacionándolas con la historia del Cono Sur de América durante la misma época.

Extrapolación de una vivencia a otro contexto:

Después de conocer una vivencia de otra cultura o de experimentar una emoción relacionada con ella, esta estrategia consiste en plantearse si nuestra propia sociedad ha experimentado a lo largo de la historia experiencias o vivencias similares.

Esta estrategia ha sido utilizada reiteradamente en "Luciérnagas" (Pellicer Palacín 2002) y en parte, también en las lecturas graduadas.

Consciencia de universales culturales:

Este recurso es una consecuencia del anterior, pues al realizar el contraste de las vivencias de otra cultura con las de nuestra propia sociedad sale en muchos casos a la luz la existencia de ciertos universales culturales. Por ejemplo, el temor en la guerra, la incertidumbre, la añoranza y el dolor en el exilio o en la migración son experiencias vitales que, aun con todas sus posibles diferencias entre vivencias concretas, tienen todas ellas un componente emocional que se puede calificar de universal.

Desarrollo de estrategias de comunicación intercultural y de mediación:

Tener competencia intercultural es algo muy diferente del conocimiento de un repertorio de formas de comportamiento de una sociedad concreta. Tener competencia

intercultural consiste en disponer de una serie de estrategias que nos permiten negociar el significado de una situación o comportamiento concretos y que a la vez nos predisponen para una percepción de la actuación del otro de forma diferente. No vale, apoyarnos en estereotipos. Si somos competentes interculturalmente, entre otras muchas estrategias de comportamiento y de relación social, seremos capaces de apreciar también las diferencias que existen entre un comportamiento individual y uno colectivo –y como consecuencia no generalizaremos a partir de ejemplos individuales–, o seremos capaces de llevar a cabo una mediación para facilitar la comunicación entre terceros.

Por otro lado, en la sociedad del siglo XXI, el alto número de interferencias culturales a las que nos vemos sometidos nos convierte en entes híbridos. En realidad dejamos de ser hijos de una cultura concreta y nos convertimos en "bastardos", utilizando el término de Zachary (2000). "Bastardos" de nuestra cultura originaria y "bastardos" también de cualquier otra cultura.

En las lecturas graduadas mencionadas se pueden encontrar un numerosas actividades de este tipo, para facilitar el desarrollo de estrategias que conduzcan a los lectores y aprendices de E/LE hacia una buena competencia intercultural.

Exposición y explicación de informaciones socioculturales e históricas:

Este recurso es el más comúnmente conocido y utilizado, fundamentalmente para narrar hechos, acontecimientos o realidades culturales. Es, sin embargo, el recurso menos efectivo para proporcionar una comprensión de una vivencia histórica o sociocultural. Puede, sin embargo, unido a otras estrategias mencionadas resultar eficaz.

Se puede encontrar en "Don Quijote y el mar" (Pellicer Palacín 2005) y en las informaciones culturales de las lecturas graduadas (Pellicer Palacín 2008a, 2008b) para proporcionar informaciones que facilitan la comprensión de lo que ocurre en la narración de ficción.

Es también utilizado en un trabajo en vías de experimentación de la autora. Se trata de un trabajo para canalizar la comprensión de las interacciones culturales entre los diferentes núcleos culturales del mundo de habla hispana y facilitar de este modo la comprensión histórica y social de los mismos.

7. Conclusión

El bagaje vivencial que hayamos adquirido en nuestra sociedad de origen nos sirve de patrón mental y emocional en el análisis de la nueva sociedad a la que intentemos incorporarnos. Para un desarrollo consistente y efectivo de la competencia intercultural deberemos tener en cuenta estos aspectos vivenciales, pues de lo contrario, subyacerán en lo más profundo de nosotros imágenes y emociones que filtrarán las vivencias que experimentemos en la nueva sociedad o en nuestras relaciones con individuos de entornos sociales diferentes. Por lo que la impresión que nos forjemos de su realidad será forzosamente distorsionada.

En definitiva, no podemos entender plenamente una sociedad de adopción ni tampoco una sociedad extranjera, si no somos conocedores de las vivencias sociales e históricas que sus miembros hayan experimentado; del mismo modo que el conocimiento de estos aspectos de nuestra sociedad autóctona es lo que nos permite ser conscientes de su realidad social, política e histórica, y por ende de todos aquellos aspectos que conforman nuestra identidad como ente social.

Las aulas multilingües son marcos ideales para fomentar estos aspectos de la competencia intercultural, pues al tiempo que facilitan el desarrollo de la consciencia de la propia sociedad y de la propia identidad social, el contrastar estas con otras realidades vivenciales será precisamente lo que, mediante la observación de las vivencias del otro, nos brindará la capacidad de su comprensión y de una mejor comprensión de nosotros mismos. Marcando estos aspectos un buen camino para el desarrollo de una competencia intercultural arraigada y consistente.

La cohesión de una sociedad con individuos de procedencias diversas dependerá en gran medida de la consciencia de estos aspectos de la competencia intercultural, tanto por parte de las personas autóctonas como de aquellas que hayan sido recientemente incorporadas a la misma.

Bibliografía

HOMERO y E. AGUADO (trad.) (2000): *Ilíada*, 13ª ed., Madrid: Edaf.

LEISTNER, A. y T. SCHMIDT-LUX (2012): "Konzentriertes Fallenlassen. Ansätze einer Soziologie kollektiver Ekstase", en A. Schnabel y R. Schützeichel (eds.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 317-333.

MOOSMÜLLER, A. (2004): "*Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht*", en H.-J. Lüsebrink (ed.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation*, St. Ingbert, Alemania: Röhrig Universitätsverlag, 45-67.

PELLICER PALACÍN, M. (2010): "Lo que decimos sin palabras o aspectos no verbales en la comunicación intercultural", en *Actas del XX congreso de ASELE*, t. II, Comillas: Fundación Comillas, 815-826.

PELLICER PALACÍN, M. (2009): "La diversidad cultural en las aulas: un reto, una oportunidad", en *Actas del XIX congreso de ASELE*, Cáceres: Universidad de Extremadura, 699-707.

PELLICER PALACÍN, M. (2008a): *Recordando La Movida*, Barcelona: Editorial VIS-A-VÍA.

PELLICER PALACÍN, M. (2008b): *La fiesta de La Transición*, Barcelona: Editorial VIS-A-VÍA.

PELLICER PALACÍN, M. (2005): *Don Quijote y el mar*, Barcelona: Editorial VIS-A-VÍA.

PELLICER PALACÍN, M. (2002): *Luciérnagas*, Barcelona: Editorial VIS-A-VÍA.

SCHNABEL, A. y A. KNOTH (2012): "Wie sind geteilte Emotionen möglich? Ein Problemaufriss", en A. Schnabel y R. Schützeichel (eds.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 335-354.

STRAßHEIM, J. (2012): "Emotionen nach Alfred Schütz", en A. Schnabel y R. Schützeichel (eds.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 49-73.

ZACHARY, P. G. (2000): *Die neuen Weltbürger. Einwanderungsgesellschaften gehört die Zukunft*, München: Econ. Título Original: ZACHARY, P. G. (2000): *The Global Me. New Cosmopolitans and the Competitive Edge. Picking Globalism's Winners and Losers*, New York: Public Affairs.