¿Qué cultura conocen y aprenden los futuros profesores de E/LE?

Agustín Corti
Instituto de Romanística
Universidad de Salzburgo

1. La cultura en el aprendizaje y enseñanza de lenguas

Las últimas tres décadas han aportado un gran desarrollo de la investigación y la reflexión sobre los contenidos culturales en las clases de lengua hasta el punto de modificar el antiguo paradigma de su aprendizaje y enseñanza. La integración en 2001 de la competencia intercultural comunicativa en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa 2001: 101) en tanto consciencia intercultural logró instaurar definitivamente el componente cultural comprendido como las destrezas necesarias para interactuar con hablantes de una cultura ajena a la del aprendiente. No hay lengua sin cultura y, por lo tanto, sin cultura no hay comunicación en una segunda lengua o lengua extranjera, sería la fórmula para resumir esta tendencia, que se hace eco a su vez de la influencia de los estudios sobre pragmática lingüística que impulsaron el giro comunicativo.

Si bien a primera vista el componente cultural sale fortalecido de tal traslación, este desplazamiento del énfasis trae consigo cierta ambigüedad en el uso de los términos asociados y una dificultad en la práctica del aprendizaje y enseñanza de idiomas. La ambigüedad en el uso de los términos puede leerse en planes de estudio o lineamientos, donde la cultura se comprende en diversos sentidos. Primero, como contexto desde el cual se aprende la lengua, segundo, como conocimientos asociados a prácticas socioculturales y, tercero, como parte de los conocimientos declarativos compartidos por una cierta cultura. Es decir, se encuentra implícita en las competencias interculturales y en las competencias funcionales comunicativas de diferentes maneras.

Investigadoras como Claire Kramsch (1998) o Karen Risager (2006) han intentado desbrozar dicha ambigüedad a través de una determinación de la relación entre lengua y cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Kramsch ha rescatado el aspecto discursivo de la enseñanza de la cultura, mientras que Risager se ha centrado sobre todo en la interrelación que se establece entre norma lingüística y cultura. Ambas hacen hincapié en la complejidad del fenómeno y en ciertas implicaciones de la postulada unidad entre lengua y cultura, que en algunos ámbitos se presenta como indisoluble y, en otros, muestra una mayor flexibilidad. En el ámbito del Español como segunda lengua o lengua extranjera (E/LE) no se ha prestado demasiada atención a esta interrelación, que sin embargo se presenta como un elemento clave en el contexto de una lengua hablada por tantas personas en sitios tan diferentes y con contextos de normas lingüísticas dispares. El tema es demasiado amplio para poder abarcarlo en un solo artículo y las dificultades que conlleva demasiado ramificadas como para poder desarrollarlas en base a un solo contexto. Pretendo centrarme aquí por lo tanto en un problema de-

rivado de la ambigüedad terminológica mencionada, a saber, el de la determinación, comparabilidad y función de los contenidos culturales en la enseñanza de E/LE. En el presente artículo me reduciré a discutir este problema en el contexto de la formación de futuros profesores de Español, es decir, de aquellos estudiantes que aprenden la lengua con la meta de enseñarla posteriormente. Ejemplificaré el problema en base a un estudio piloto realizado en el marco del sistema educativo austríaco. Considero que el fondo del problema va más allá de las características particulares del mundo institucional germánico.

Primero repasaré brevemente los conceptos implícitos en el contexto de aprendizaje que tematizo (2), a fin de presentar posteriormente algunos resultados de un estudio piloto llevado a cabo en la Universidad de Salzburgo (3). En base al resultado de estos dos puntos introduciré y discutiré el tema de los contenidos culturales de una lengua pluricéntrica como el español en la enseñanza de profesores (4).

2. Conceptos y contexto

El papel de la interculturalidad en el español como lengua extranjera (E/LE) abarca todos los niveles y destinatarios. En el caso de los futuros docentes de lengua, se trata sin embargo tanto de una meta de su propio aprendizaje como de las metas de aprendizaje que determinarán su tarea como docentes. Si entendemos con Byram et al. (2002: 13) que la función del docente respecto a la interculturalidad va más allá de los contenidos declarativos e implica habilidades, actitudes y la conciencia de dichos procesos, los futuros docentes deberán adquirir estas competencias durante sus estudios.[1] Esto es algo que constatan los planes de estudio. Al observar por ejemplo los planes de estudio para las primeras y segundas lenguas extranjeras en las escuelas secundarias de Austria, podemos leer que en primer lugar se encuentran la sensibilización respecto a la variedad lingüística y la comprensión de otras culturas. Dentro de las competencias sociopragmáticas se presuponen igualmente diversos elementos culturales, que están explícitamente desarrollados bajo el subtítulo de "Países y culturas". Allí se dice que mediante la elección adecuada del material se debe alcanzar un conocimiento elemental de la sociedad, la civilización, la política, los medios, la economía, la ciencia, la cultura y el arte de la comunidad lingüística correspondiente (BMBF s.f.: 2).

A las competencias sociopragmáticas se suman por lo tanto la necesidad de poder acceder a los conocimientos de una cultura y la conciencia de dicho proceso. ¿Qué consecuencias tiene este requerimiento para los futuros profesores? La cultura se dice evidentemente de muchas maneras, a saber, en los mismos planes de estudio se utiliza la palabra cultura para denominar diferentes fenómenos. La ventaja de la interculturalidad respecto a la enseñanza de lenguas yace quizá en su carácter procesual, dinámico; este aspecto abrió la puerta a una posibilidad antes inexistente en la enseñanza de lenguas: la integración de diversos aspectos que están en juego cuando las personas nos enfrentamos a una nueva cultura. Es decir, ya no podemos presuponer que la elección de los contenidos que consideramos característicos de la cultura meta nos permitirá

1. Byram et al. (2002: 13) definen las competencias docentes de la siguiente manera: "to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country".

acceder directamente a dicha cultura, no basta con un catálogo de los temas característicos de tal cultura. El proceso de acceso a la misma es lo importante, el qué está determinado por el cómo. De por medio existe una interpretación que determina el objeto y que, como sabemos, nunca es neutra. Como he señalado en otra parte (Corti 2015), la cultura sólo existe a través de interferencias. La interculturalidad acentúa por lo tanto la concienciación sobre este proceso por parte del aprendiente. Según el MCER (2001: 101), "la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales".

Ahora bien, si la interculturalidad como proyecto de investigación y proyecto educativo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha modificado la enseñanza de la cultura, es decir, de los elementos socioculturales y de los conocimientos declarativos que se asocian a una lengua, no ha eliminado la cuestión de qué contenidos se utilizan para enseñar una lengua. El MCER intenta dar cuenta de este aspecto con la división entre conocimiento del mundo y conocimiento sociocultural. El primero refiere a un conocimiento factual (lugares, instituciones, personas y objetos) y el segundo denota el conocimiento de las condiciones sociales y la cultura o costumbres de una sociedad determinada (2001: 99-100). En cuanto a la enseñanza, el MCER (2001: 102) establece:

> Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:
> Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
> Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.
> Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

Es decir, se presupone por parte del docente una buena dosis de conocimiento de cuáles son las experiencias y los conocimientos relevantes de la cultura asociada a la lengua meta, así como de la cultura de partida. Este tipo de posición ha sido criticado a menudo por la homogeneidad que presenta en los dos grupos, el de la cultura de partida y el de la cultura meta. Creo que las críticas son certeras y considero que el modelo puede seguir utilizándose por mor de la comprensión sólo si se especifica qué se comprende por cultura de partida y cultura meta. También se debe esclarecer el proceso interpretativo mediante el cual se accede a la cultura meta, es decir, la situación hermenéutica que permite el acceso a la cultura.

En el caso de la formación de profesores, el primer paso a fin de precisar estos términos que utiliza el MCER es ampliar el concepto de contenido cultural o sociocultural para abarcar la realidad del aula.[2] En diversas ocasiones se ha señalado la particularidad de la situación del aula, Kramsch (2009) la ha descrito siguiendo a Homi Bhabha como *tercer lugar* o *tercera cultura*. La misma autora ha resaltado en este contexto el carácter discursivo de este proceso mediante el cual se accede a la cultura meta. Es decir, no se

2. Cfr. por ejemplo Küster (2003).

trata como sugiere el MCER de un proceso con dos perspectivas claras y cerradas, la cultura de base y la cultura meta, sino que la cultura meta aparece en una comunicación ciertamente determinada más por las condiciones de interpretación que rigen en el aula que por lo que se caracteriza como cultura meta. En primer lugar, los participantes de las aulas actuales, al menos en lo que refiere a los referentes culturales, difícilmente pueden caracterizarse como homogéneos. En lugar de hablar de *su comunidad* considero que es mejor centrarse en ciertas condiciones de la situación institucional en la que se encuentran los alumnos y a las metas que persiguen los mismos en el marco de dicha institución. Los elementos normativos visibles y la conciencia de ciertos presupuestos compartidos permiten liberar la diversidad cultural de base para alcanzar unas metas relativamente homogéneas. En el contexto de la cultura, una de ellas es que los futuros enseñantes deberán establecer este contexto cultural o sociocultural de la cultura meta para la enseñanza de lengua en escuelas o institutos. Por lo general, el acceso que tendrán a dicha cultura será a través de diferentes tipos textuales.

Por contenidos culturales o socioculturales comprendo aquí no sólo los fenómenos que se muestran como pertenecientes a otra cultura, sino también, en el espíritu de los primeros trabajos de Byram (1989), la imagen que se crea de dicha cultura meta a través de los distintos actos de habla y textos que forman parte del aprendizaje.[3] Un contenido cultural puede ser por lo tanto una explicación de la preparación de una comida,[4] pero también la forma en que se configura una tarea, la elección de las palabras y el tema del que se habla, etc. Los criterios de elección que llevan a hablar de estos platos en particular, la importancia dada a la comida o la forma de introducir esta comida forman parte de la representación cultural tanto como el fenómeno mismo que se presenta.

Otro ejemplo más general: cuando se explica que en España algo se dice de una forma y en América Latina de otra, se está conformando un espacio, una forma determinada de comprender el mundo hispanohablante.[5] Como la construcción discursiva que es conforma la cultura que se aprende, la hace visible desde una cierta perspectiva. Esta forma que toma la cultura a nivel discursivo puede estar más o menos generalizada, nunca es, sin embargo, universal.[6] Una de sus características principales en el marco de la enseñanza de lenguas es cierta exterioridad; es decir, aquellos que interpretan los textos de la cultura meta no participan directamente de la misma. Construyen evidentemente una heteroimagen que se relaciona con la cultura meta, pero que no parece ser directamente relevante para el funcionamiento de la cultura de la que se habla.[7]

3. Altmayer (2002: 2ss.) ha señalado este punto con precisión para el caso del Alemán como lengua extranjera. Sin esclarecer qué condiciones imponen los textos en la cultura de la que se habla, la fundamentación del modelo de aprendizaje y enseñanza queda a medias.

4. Corpas et al. (2013: 92) explican, por ejemplo, las características de los tacos, tamales, anticuchos y empanadas como típicos platos latinoamericanos.

5. Es usual encontrar en los manuales un mapa de España y otro de las Américas en las contratapas a fin de ilustrar los sitios donde se habla español. Un ejemplo es el manual *Con gusto A2* (Lloret Ivorra et al. 2014). Soler-Espiauba elabora su manual de contenidos culturales del español en base a una estructura similar, donde el gran peso de los contenidos se refiere a España. Es significativo que el capítulo correspondiente a América Latina se titule *Desde otros horizontes* (2006: 373).

6. Vale la pena recordar aquí el prefacio de Foucault (1968: 6) a *Las palabras y las cosas* con su insistencia en la imposición de representaciones que se naturalizan y se presentan como el orden natural de la cultura.

7. Hannerz (1992: 10ss.) ha señalado con claridad que la distribución de la cultura no es simétrica. Este aspecto suele dejarse de lado en la enseñanza de lenguas, promoviendo una neutralidad en el acceso y la negociación de la cultura que no hace más que ocultarla.

En relación con la interculturalidad se ha señalado a menudo también que existe un cierto divorcio entre una conceptualización científicamente fundada de la cultura y la concepción de cultura en la que se basan tanto los planes de estudio como los materiales desarrollados para la enseñanza. Mientras que el paradigma comunicativo habla de cultura en tanto contexto para el uso de una lengua, como pueden ser las reglas de conducta de una comunidad, también señala los productos de un espacio cultural, como dije anteriormente, hecho que recoge el MCER.

Los investigadores de la cultura saben por el contrario al menos de Clifford Geertz (1973) que la cultura es un producto discursivo fruto de la interpretación. Algunos elementos que se resaltan son los siguientes (Byram 1989; Kramsch 1998; Altmayer 2004; Risager 2006; Rössler 2010):

(1) La cultura carece de homogeneidad.
(2) No constituye una realidad empírica.
(3) Aparece en procesos de comunicación en variadas formas textuales.
(4) Es supraindividual.
(5) Ofrece esquemas interpretativos para comprender y dar sentido a la realidad.

La cultura no empieza por lo tanto con cada individuo de cero y no es algo que las personas posean. Se participa de, se refiere a, se conforma respecto a, se utiliza para, pero no se dispone de ella.

Dado el carácter interpretativo de la cultura y el rol activo del intérprete en la comprensión de los contenidos, es necesario saber cómo determinan los conocimientos previos, la precomprensión de la cultura meta, aquello que se enseñará en clase. Si al fenómeno de la cultura accedemos mediante la interpretación, es necesario entonces saber si es posible explorar algunas condiciones de dicha interpretación, en tanto estas puedan ser visibles. Dada la complejidad e inabarcabilidad de un fenómeno tal, conviene empezar por aquellos elementos que puedan identificarse de manera común para un cierto grupo determinado. Este conocimiento debe posteriormente evaluarse en relación con las metas que deben alcanzar estos estudiantes como futuros enseñantes que tomarán decisiones respecto a los contenidos que aprenderán sus alumnos en los institutos de enseñanza. ¿Por qué resulta relevante esta concienciación? Porque los futuros enseñantes tienen sobre sus espaldas la tarea de determinar qué materiales utilizarán, dónde centrarán su atención y cómo presentarán el espacio cultural. No parece ser que esta decisión esté determinada solamente por el material lingüístico. En las líneas siguientes presento un esbozo de cómo se podría intentar esclarecer algo más este aspecto en el marco de la enseñanza de profesores.

3. Estudio sobre la precomprensión de la cultura asociada al idioma español

A fin de saber algo más sobre la imagen y concepción de la cultura meta de los estudiantes de español en el contexto que me ocupa, realicé un estudio cualitativo exploratorio en el semestre de verano de 2015 con 21 estudiantes de Español de la Universidad

de Salzburgo. El cuestionario parte de la sospecha de que los contenidos generales que se suelen estudiar en la carrera docente respecto a la cultura y la interculturalidad no dan cuenta de las características propias del español como una lengua pluricéntrica. Por qué, se puede preguntar, paso a hablar ahora de un concepto utilizado por la Lingüística, cuando hasta ahora estaba trabajando conceptos asociados a la cultura. Porque dada la interrelación del concepto de norma lingüística y contenidos socioculturales, se puede aclarar tanto el nivel en el que se trata la cultura, como su asociación al material lingüístico que se enseña.

Resaltaré aquí, en consonancia con lo que he dicho hasta ahora, los resultados de dos preguntas de dicho estudio. La primera pregunta era: "¿Qué comprendes por cultura en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras?". Las respuestas pueden resumirse en dos grupos:

- Contexto o punto de partida para la enseñanza de una lengua.

- Costumbres y valores que caracterizan a una sociedad, un grupo o un país diferenciándolo de los demás.

La segunda tarea era: "Brinda uno o dos ejemplos de aspectos culturales que creas que pueden ser relevantes en una clase de Español como lengua extranjera (E/LE)". Aunque en este caso las respuestas resultaron más variadas, resaltan sobre todo:

- Las costumbres (comida, música, literatura, historia, etc.).

- Las particularidades socioculturales de los países donde se habla la lengua.

Es decir, en ambos casos se constata que los alumnos poseen una cierta concepción de lo que significa cultura en el marco de la enseñanza de lenguas. Dicha imagen coincide con la idea del paradigma comunicativo, es decir, la cultura es el contexto en el que se realizan los actos de habla. Por otro lado la cultura implica costumbres y valores de sociedades, grupos o países. En este sentido interesa el carácter diferenciador que resaltan los estudiantes respecto a grupos, sociedades o países. No obstante, la mayoría de las respuestas insiste en *países*, es decir, en unidades políticas. España ocupa en dicho rubro un rol preponderante, siendo el otro término de comparación Latinoamérica o los países de América Latina. Es decir, se constata un cierto carácter de otredad respecto a la cultura meta (carácter diferenciador de prácticas y contextos). El contexto a su vez se asocia fuertemente a un país, España, que se diferencia por su parte de un subcontinente o una serie de países con una determinación mucho menor, pero que funciona como un término de comparación y establece cierta continuidad.

Llevar a la práctica este ideal implicaría una lengua con un centro, España, que posee como agregado una serie de contextos comparables o asimilables a dicha lengua. Pongamos por caso que ya hemos solucionado el tema de qué norma lingüística enseñar, ¿debemos entonces utilizar únicamente dicho contexto? ¿El contexto de la cultura española? ¿A qué nos referimos con ello? ¿Cómo elegiremos los contextos? ¿De acuerdo

a situaciones donde es posible encontrar constatado el material lingüístico que se quiere practicar? ¿No se partía de la base de que el material lingüístico estaba a su vez determinado por el contexto? Buscando una realidad auténtica, es decir, un contexto que dé sentido a los actos de habla, surge un problema didáctico metodológico complejo si lo observamos desde el punto de vista de las afirmaciones de los futuros enseñantes. No interesa saber aquí el origen de esta precomprensión –es decir, si se trata de imágenes adquiridas en el primer contacto con el idioma, si provienen de los manuales con los que han aprendido o de otras fuentes–, sino cómo se puede integrar la misma en las metas a alcanzar. Como las metas varían con el grupo, las medidas no podrán evidentemente generalizarse. En un grupo con una relativa homogeneidad como es el de los futuros docentes de secundaria, las medidas curriculares parecen realizables.

Al analizar el segundo aspecto recogido en los cuestionarios, es decir, el de los aspectos culturales relevantes para una clase de E/LE, los estudiantes subrayaron costumbres como la comida, la música u otras prácticas socialmente extendidas, así como particularidades socioculturales. Nuevamente hay, por un lado, un grupo de elementos concretos, en el caso de la música, por ejemplo, el tango, en el de las costumbres, por ejemplo, la siesta. También se encuentra, por otro lado, la particularidad y comparabilidad de estas costumbres. La distancia geográfica y política se observa como un rasgo de otredad que se abre al contraste. La diferencia toma en este sentido importancia. Nótese además que la ambigüedad propia del término cultura respecto al carácter supraindividual de una experiencia subjetiva vuelve a encontrarse aquí. La diferencia de un yo, un nosotros, se alza frente al otro. Existe una fuerte tendencia a comprender el contacto intercultural en el sentido comparativo de aseveraciones del tipo *En México, a es el caso* (Xa), mientras que *En Austria, b es el caso* (Yb), etc. Esta estructura enunciativa, muy arraigada en el habla cotidiana para describir costumbres, posee un carácter ambiguo. En cierto sentido posee un carácter inmediato y universalmente extendido —eliminarla sería borrar gran parte de las adscripciones culturales de los individuos—, pero en otro sentido resulta peligroso basarse en adscripciones de este tipo a fin de tratar la cultura en clase.[8] El impulso pionero de Byram intenta en gran parte borrar el esencialismo que caracteriza la descripción de las culturas de la lengua meta. Existe una tensión entre la comunicación que tiende a esencializar los fenómenos de la cultura propia y la ajena para hacerlos visibles y compararlos y su carácter ontológico. Se suele dejar de lado el hecho de que los fenómenos culturales que se comparan aparecen dentro de un marco discursivo, es decir, en un contexto de habla que determina dicho contenido. Obviar el discurso en el que están inmersos equivale a no comprenderlos. Pongamos el ejemplo de la música que señalaban los estudiantes: *En Argentina se baila tango*.[9] Una afirmación de tal tipo es indefectiblemente verdadera, pero trivial. Su valor de verdad es concomitante a su carencia de valor informativo, porque si bien en Argentina sí se baila tango, en Austria también se practica y en todos los sitios habrá alguien que lo haga. Lo que se pretende afirmar con aseveraciones de este tipo es sin embargo que ese predicado es característico de un cierto lugar, que hay mucha gente que lo practica, que es parte de la identidad de los habitantes de ese sitio. Conviene distinguir por

8. Altmayer (2007: 11) ha hecho hincapié en este punto rechazando este tipo de adscripciones como punto de partida de una cultura para el aula.
9. Cfr. *Perspectivas* 1: 35, donde un dibujo de a dos personas bailando con trajes asociados al tango se les adscribe en un bocadillo "Nosotros vivimos en Buenos Aires".

lo tanto el valor que poseen afirmaciones de tal tipo en la comunicación y con relación a los textos que se tratan en clase. No creo por lo tanto que la interculturalidad, como subraya algo excluyentemente el MCER, deba abocarse a eliminar imágenes estereotipadas de otras culturas —característica que permea tanto la auto como la heteroimagen—, sino de dar cuenta del carácter discursivo en el que se inserta la cultura y, por ende, las afirmaciones que se hacen sobre ella en el aula.[10] Sobre todo, no puede dejarse de lado que en la clase de E/LE rigen parámetros discursivos propios, ajenos a los de las culturas meta. La interculturalidad y la enseñanza de la cultura respecto a la formación de futuros profesores no tendría que insistir tanto en la situación de una comunicación directa cara a cara, relevante sin duda en otros contextos, sino en el carácter textual e interpretativo de las culturas del español, ya que una buena parte del acceso a ellas tiene lugar o está determinada por la interpretación que tiene lugar en el aula, o, al menos como centro organizador de dicho aprendizaje. Si la clase ha de guiar la autonomía de los aprendientes, deberá hacerlo de una manera reflexionada y crítica. Las culturas del español son suficientemente complejas como para merecer una reflexión. A continuación señalaré algunos puntos que me parecen importantes en este sentido.

4. Culturas del español

La simple constatación de que el español es una lengua hablada por más de 450 millones de personas en numerosos sitios posee consecuencias inmediatas para el aula de E/LE. Respecto a la norma lingüística, Francisco Moreno Fernández ha resaltado los desafíos y propuesto una solución pragmática que responde a la pregunta de qué español enseñar de acuerdo a las metas que se persiguen y al contexto en que se imparte la docencia. No obstante, a la hora de tomar una decisión tal reaparecen una serie de dificultades, entre las cuales se encuentra en un rol preponderante la cultura. Eva Bravo, por ejemplo, hace referencia en su libro *El español internacional* (2008: 86) al reclamo de filiación de la variante que se aprende o enseña, ya que del contexto se esperan referencias –históricas, sociales, culturales– concretas.

Partir de que el componente cultural es contexto para la práctica lingüística trae consigo el problema de que una variante determinada obligará a un contexto determinado. Si elijo una norma central ibérica, como lo establece por ejemplo el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2007), debo entonces bajo esta premisa referirme al contexto correspondiente. Este paso natural, no lo es tanto. La norma lingüística es en sí misma una abstracción fruto de la descripción, es decir, se encuentra en un plano descriptivo que abstrae del contexto concreto de realización. Pretender extraer una cultura de la norma consiste, como ha señalado Risager (2006), en realizar una doble abstracción y, por lo tanto, caer en una falacia argumentativa.

La división al uso en E/LE: España + Hispanoamérica/América Latina + Estados Unidos + Guinea Ecuatorial plantea unidades y variaciones que son altamente problemáticas.

10. Si comprendemos con la RAE *estereotipo* como "Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable", bastaría con aclarar en la primera clase que la cultura no puede comprenderse de esta forma. Por el contrario, como ya han resaltado numerosos estudios, los estereotipos pueden ser utilizados en el aula como disparador de la autoconciencia sobre los lugares desde los que se percibe la cultura.

Incluso dejando de lado el acento colonial que posee una división tal, establece unidades que apelan a diferentes grados descriptivos. España o Hispanoamérica denotan unidad en muy diferentes sentidos. El término Hispanoamérica describe todos los países de habla hispana del continente americano por su filiación lingüística; América Latina constituye un término más aceptado, pero a su vez más cargado ideológicamente y con una unidad formal más vaga, ya que la latinidad propuesta carece de referente geográfico.[11]

Postular una unidad en el plano de la cultura es ya elegir una perspectiva. Lo que los estudiantes austriacos de la muestra plantean como natural, es decir, una adscripción inmediata a España con agregados del resto de países hispanohablantes, es una construcción propia de su perspectiva. Basta observar cualquier manual de E/LE para constatar que estas filiaciones se adscriben de manera variada de acuerdo a metas y origen de los materiales. La perspectiva unitaria funciona como una lupa en ciertos espacios geográficos, mientras que refleja otros desde la lejanía. La perspectiva no es algo que se pueda eliminar, pero sí se puede integrar como parte de la enseñanza. No otra cosa propone la interculturalidad. Sin embargo, como hemos visto hasta ahora, con la necesidad de matizar sus descripciones.

Ahora bien, a modo de conclusión, la clase de lengua no constituye una clase de teoría de la cultura o análisis cultural. Se podría objetar que los niveles que se alcanzan en la secundaria, lugar en el que enseñarán estos futuros docentes, no necesita de una reflexión sobre qué cultura enseñar, ya que los materiales y medios utilizados proveen de por sí una perspectiva que puede servir de guía.

Pero como vimos, en el marco de lo que establecen los planes de estudio, los docentes están obligados a tomar decisiones que los convierten en actores de políticas educativas concretas. La puesta en práctica de esta autonomía depende en gran parte de las destrezas que los estudiantes reciban en su formación. La reflexión sobre qué cultura enseñar y sobre las perspectivas desde las que se puede abarcar el español son, a mi modo de ver, de las más importantes. No hay fomento de la interculturalidad sin competencias que vayan más allá de la interculturalidad e integren una fuerte y variada dosis de contenidos culturales. Abarcarlos todos es por definición imposible. Pero preguntarse cuáles y por qué, constituye un deber del docente y de la formación que reciben.

Referencias Bibliográficas

ALTMAYER, C. (2002): "Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6 (3).* https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm [Consultado: 19/10/2015].

ALTMAYER, C. (2004): *Kultur als Hypertext*, München: Iudicium.

ALTMAYER, C. (2007): "Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?" *Germanistische Mitteilungen, 65*, 7-21.

11. Es interesante observar la total ausencia del rico discurso sobre la identidad y sus filiaciones que acompaña a los países americanos desde sus inicios como naciones independientes en materiales y programas de E/LE.

BAUER-GREINÖCKER, R. et al. (2012): *Perspectivas A1-A2*, Linz: Veritas Verlag.
BRAVO GARCÍA, E. (2008): *El español internacional*, Madrid: Arco Libros.
BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (s.f.): *Lehrplan Lebende Fremdsprache* (Erste, Zweite) (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch) https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [Consulta: 24/07/2015].
BYRAM, M. (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
BYRAM, M. et al. (2002): *Developing the intercultural dimension in language Teaching*, Strasbourg: Council of Europe.
CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MCED.
CORPAS, J. et al. (2013): *Aula Internacional A1*, Stuttgart: Klett.
CORTI, A. (2015): "Interferencias en la cultura". *RedEle. V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/Numeros_especiales/V CONGRESOFIAPE.html [Consulta: 23/10/2015].
FOUCAULT, M. (1968): *Las palabras y las cosas*, México: Siglo XXI.
GEERTZ, C. (1973): *The interpretation of cultures*, Nueva York: Basic books.
HANNERZ, U. (1992): *Cultural complexity. Studies in the social organization of Meaning*, Nueva York: Columbia University Press.
HU, A. y BYRAM, M. (eds.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
KRAMSCH, C. (1998): *Language and culture*, Oxford: Oxford University Press.
KRAMSCH, C. (2009): "Third Culture and Language Education", en L. Wei y V. Cook (eds.), *Contemporary Applied Linguistics*, Vol 1, Nueva York: Continuum, 233-254.
KÜSTER, L. (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
LLORET IVORRA, E. et al. (2014): *Con gusto A2*, Stuttgart: Klett.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco Libros.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f): 'Estereotipo'. En *Diccionario de la lengua española*. Edición del tricentenario. http://dle.rae.es/?id=GqSjqfE&o=h [Consulta: 17/10/2015].
INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/] [Consulta: 19/10/2015].
RISAGER, K. (2006): *Language and culture*, Clevedon: Multilingual Matters.
RÖSSLER, A. (2010): "Interkulturelle Kompetenz". En F.-J. T. Meissner, B. Tesch (eds.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, Fulda: Klett, 137-149.
Soler-Espiauba, D. (2006): *Contenidos culturales en el español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.