La diversidad cultural en los contenidos de los textos de las clases de ELE en Suecia

Miguel Ángel Sarmiento Salinas
Linneuniversitetet, Suecia

1. Introducción

En este breve documento nos proponemos presentar cómo se muestra la cultura de la lengua meta (español) en algunos textos de ELE de la escuela sueca. Habría que partir comentando el hecho de que ninguno de dichos textos se clasifica expresamente dentro de alguno de los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), lo que no es una dificultad menor a la hora de analizar sus contenidos.

Por otra parte, no se puede perder de vista que el español es una lengua repartida por el mundo como lengua oficial en una veintena de países (21 para ser exactos), situándose en América poco más del 90% de su población y territorios, donde no es de poca ocurrencia llamarlo *castellano* en lugar de español. Este hecho establece una primera exigencia y un enorme desafío para el profesorado al momento de presentar la cultura asociada al español o castellano. Esta exigencia y desafío no es por cierto menor para los textos escolares de ELE.

La premisa es que los planes de estudios nacionales de ELE en Suecia (o en cualquier otro país que integra la Unión Europea) tienen su fundamento en el MCER y que, por lo mismo, los textos escolares sobre la materia deben (o debieran) acomodarse al MCER.

La hipótesis de trabajo es que, no obstante que la variable cultura en el MCER aspira a exceder los límites geográficos, en los textos escolares suecos se limitan su contenido a España, salvo pocas excepciones y en todo caso reducido sólo a un par de países hispanoamericanos.

2. La cultura como parte del programa mental

Siguiendo el modelo de lo que hemos llamado *etiolingüística* (Sarmiento 2005, 2006, 2014) y que se muestra en la figura 1, podemos apreciar que la *cultura*, junto con la *lengua*, son componentes centrales de la *identidad étnica*, que a su vez forman parte del *programa mental* de cada persona. Partiendo de dicho modelo, hemos entendido la *cultura* como un "conjunto de supuestos aprendidos" (Sarmiento 2006: 40), o dicho de otra forma, como el resultado de un aprendizaje en un contexto social. La consecuencia de entender la cultura de esta forma es que sus contenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje se tornan esenciales para la configuración del programa mental de los aprendientes. De esta forma, dichos contenidos influyen decisivamente en la formación o deformación de la cultura propia del grupo étnico de la lengua meta, dando así lugar a juicios y eventualmente prejuicios sobre la misma.

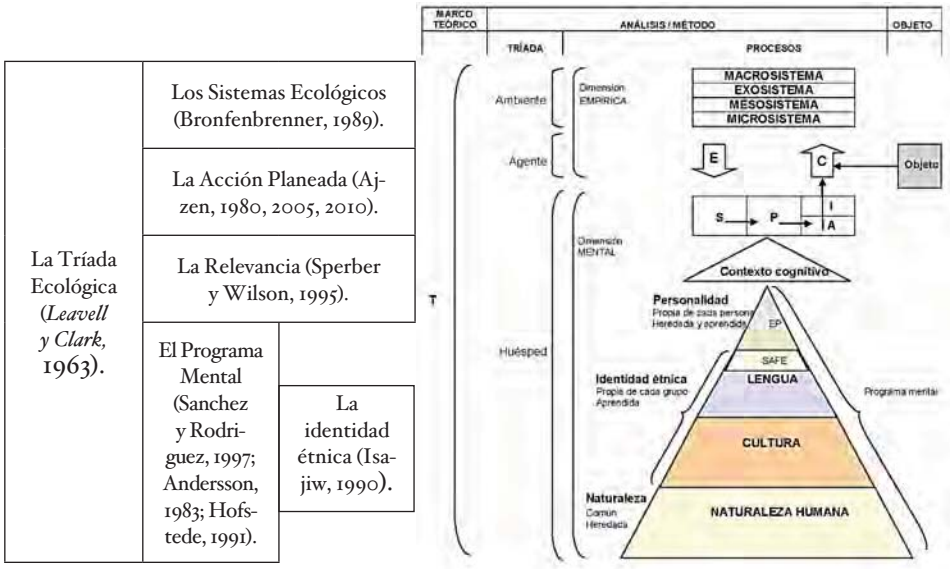

Figura 1. Modelo de la Etiolingüística y su marco teórico. Adaptado de Sarmiento (2006: 10)

La figura 1 resulta útil para precisar que la cultura la entendemos no sólo como un "conjunto de supuestos aprendidos" que se integran al programa mental de cada persona, sino específicamente como "información (conocimientos, valores, creencias y actitudes)" (Sarmiento 2006: 40), que se percibe común para un grupo étnico determinado. En el concepto *conocimientos* incluimos particularmente toda aquella información relacionada con tradiciones y costumbres.

Finalmente, entendemos como *diversidad cultural* los distintos contenidos culturales asociados a los distintos grupos étnicos que componen el mundo hispanohablante.

3. La diversidad cultural y el MCER

Lo primero que cabe preguntarse es si la diversidad cultural está o no considerada en el MCER. La respuesta es afirmativa y estaría, aparentemente, indicada para España. A dicha respuesta se llega después de la lectura de diversos pasajes del MCER, como los siguientes:

> En el capítulo 1 define los *fines*, los *objetivos* y las *funciones* del *Marco común europeo de referencia* según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del *plurilingüismo* en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea (MCER, XV);

> Se añade en la página 2: "Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa

diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos" (MCER, p. 2);

Y se agrega en la página 3: "... Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas" (MCER, p. 3).

Decimos que la limitación de la enseñanza de la cultura a España es aparente, pues ello se contradeciría con el espíritu integrador del MERC y, particularmente, con el hecho de que es un documento dirigido a las lenguas, no a un país determinado. Sería un error y no estaría acorde con dicho espíritu, que el objetivo del MCER fuera enseñarle a los europeos a comunicarse en español sólo con los españoles de España, ignorando conscientemente a los otros 20 países hispanohablantes que configuran la proporción no despreciable de poco más que el 90% de todo el mundo hispanohablante.

Así, Andion (2013: 52) afirma en este último sentido que:

Aunque no podemos olvidar que este documento se refiere a las lenguas dentro del contexto europeo y que el escenario hispano y su lengua, el español, por extensión y demografía, rebasan muy ampliamente Europa, es acertado considerar como parte de la competencia del alumno, aquellos valores, creencias y actitudes relativos a aspectos socioculturales, que en el caso del español se extienden a la cultura hispánica.

Para reafirmar su postura, Andion (2013: 52) agrega: "El Marco señala como parte de la competencia sociolingüística el «dialecto y acento» (apartado 5.2.2.5, pp. 118-119), que interpretamos como los hábitos lingüísticos comunitarios e individuales que indican la procedencia social y geográfica, es decir, el nivel sociocultural y el geolecto, dialecto o variedad. Es destacable que se cite, dentro de las capacidades de dicha competencia, los marcadores lingüísticos de la procedencia regional y el origen nacional".

Para disipar las pocas dudas que pudieran existir sobre este punto, el Instituto Cervantes explica en su Plan curricular que:

El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es solo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de notable extensión en la que las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico (PCIC, Vol. I: 59)

Partiendo del reconocimiento que se hace de que la norma centro-norte peninsular española es solo una de muchas normas cultas, se podría agregar que, en tal estado de cosas, no existe razón fundada para preferirla frente a las demás. Ello, por cierto, es motivo de otro análisis y otra discusión. Aquí nos quedamos con la común visión de los hispanistas de que el español o castellano alude a mucho más que al español del centro-norte peninsular y, en consecuencia, a mucho más que la cultura que le es propia, sino a todo el mundo hispánico y la cultura que le va emparejada.

4. La diversidad cultural y los planes de estudios suecos

Seguidamente cabe preguntarse si la diversidad cultural se encuentra o no considerada en los planes de estudios suecos. La respuesta a esta pregunta es afirmativa. Así lo podemos inducir a partir de lo expuesto en el documento "Material comentado de las lenguas moderas" del Departamento de Educación de Suecia (Skolverket 2016: 9):

> Un elemento importante en la preparación del nuevo plan de estudios en lenguas modernas ha sido que, como antes, serán incluidos en un sistema común de secundaria de los niveles generales de lengua y graduados, llamados pasos. El punto de partida de este sistema es el Consejo de Europa con su documento "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación (Skolverket 2016: 9)[1]

Y en el mismo documento luego se añade:

> Un objetivo central de la enseñanza de idiomas modernos es que los estudiantes adquieran el conocimiento y la comprensión de las diferentes condiciones de vida y de los fenómenos sociales y culturales *en las áreas y situaciones en las que se utiliza la lengua de destino*.
>
> [...] A partir de que los estudiantes lleguen a conocer más acerca de las condiciones de vida, los fenómenos sociales y culturales *en diferentes partes del mundo donde se utiliza el idioma de destino*, la oportunidad de reflexionar sobre las similitudes y diferencias en las áreas de lenguaje [...]
>
> [...] Las áreas de una lengua *no coinciden siempre con las fronteras nacionales* [...][2]

De esta forma, se puede concluir en este punto que la diversidad cultural se encuentra expresamente reconocida y fomentada en los planes de estudio suecos respecto de las lenguas modernas, entre ellas ELE. Y ello se hace siguiendo en todo momento el MCER (GERS en sueco)

5. La diversidad cultural y los textos escolares

Llegamos a nuestra pregunta central, es decir si la diversidad cultural se encuentra considerada o no en los textos escolares suecos de ELE. La respuesta a esta interrogante es que el tratamiento que se hace de la cultura en tales textos no califica como *variedad cultural*, según se demostrará a continuación.

1. Mi traducción. El texto original es: Ett viktigt inslag vid utarbetandet av den nya kursplanen i moderna språk har varit att den, liksom tidigare, ska ingå i ett med gymnasieskolan gemensamt system med generella och påbyggbara språknivåer, så kallade steg. Utgångspunkten för detta system är Europarådets "Gemensam europeisk referensram för språk, lärande, undervisning och bedömning (GERS)" (Skolverket, 2016: 6)
2. Mi traducción. Lo marcado en negrita me corresponde. El texto original es: Ett centralt syfte med undervisningen i moderna språk är att eleverna ska få kunskaper om och förståelse för olika livsvillkor samt sociala och kulturella företeelser i områden och sammanhang där målspråket används.
[...] Genom att eleverna får veta mer om livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika delar av världen där målspråket används, får de möjlighet att reflektera över likheter och skillnader i språkområdena [...]
[...] Språkområden sammanfaller inte heller alltid med nationsgränser. Språk ska ses i ett socialt perspektiv – det är tillsammans med andra människor det används och lärs (Skolverket, 2016: 9)

En un trabajo de Olsson (2005) titulado *Los países olvidados. Un estudio sobre la representación de los países hispanohablantes en los manuales de español de las series ¡Vale! y Amigos*, se presentan los siguientes resultados de estos 8 textos escolares de ELE usados en Suecia (4 de cada serie):

	Vale 1-4	
País	Total	%
España	*423*	*61,8*
México	92	13,4
Argentina	69	10,1
Chile	27	3,9
Nicaragua	19	2,8
Perú	18	2,6
Colombia	9	1,3
Cuba	9	1,3
Guatemala	5	0,7
Uruguay	4	0,6
Bolivia	2	0,3
Costa Rica	2	0,3
R. Dominicana	2	0,3
El Salvador	1	0,1
Honduras	1	0,1
Panamá	1	0,1
Paraguay	1	0,1
Ecuador		
Guinea Ecuatorial		
Puerto Rico		
Venezuela		
	685	100,0

	Amigos 1-4	
País	Total	%
España	*440*	*66,5*
Chile	58	8,8
México	39	5,9
Colombia	32	4,8
Argentina	29	4,4
Cuba	29	4,4
Perú	21	3,2
Bolivia	5	0,8
Guatemala	3	0,5
Paraguay	3	0,5
Ecuador	1	0,2
Panamá	1	0,2
Uruguay	1	0,2
Costa Rica		
El Salvador		
Guinea Ecuatorial		
Honduras		
Nicaragua		
Puerto Rico		
R. Dominicana		
Venezuela		
	662	100,0

Tabla 1. Frecuencia de mención sobre cada país en los textos *Vale y Amigos*.
Fuente: Adaptado de Olsson, pp. 14 y 18

Es poco lo que se puede agregar a estos datos, salvo que la situación no es muy alentadora para los países olvidados, salvo que son demasiados los olvidados.

Más recientemente tenemos el trabajo de Andrade (2011: 18), quien termina afirmando que:

> La serie *Caminando,* compuesta por C1, C2, C3 y C4, adopta una cierta postura de abanico, la cual busca mostrar de manera general la presencia global del mundo hispanohablante, presentando cierta variedad de países y regiones. Sin embargo, se nota una dominancia de España y algunas de sus regiones como tema de los textos a lo largo de los cuatro libros, como se ve en el cuadro anterior. En total, España y sus regiones ocupan el 47% de los textos estudiados mientras que el conjunto de países latinoamericanos el 42%" (Andrade 2011: 18)

El cuadro al que se refiere Andrade (2011) es el siguiente:

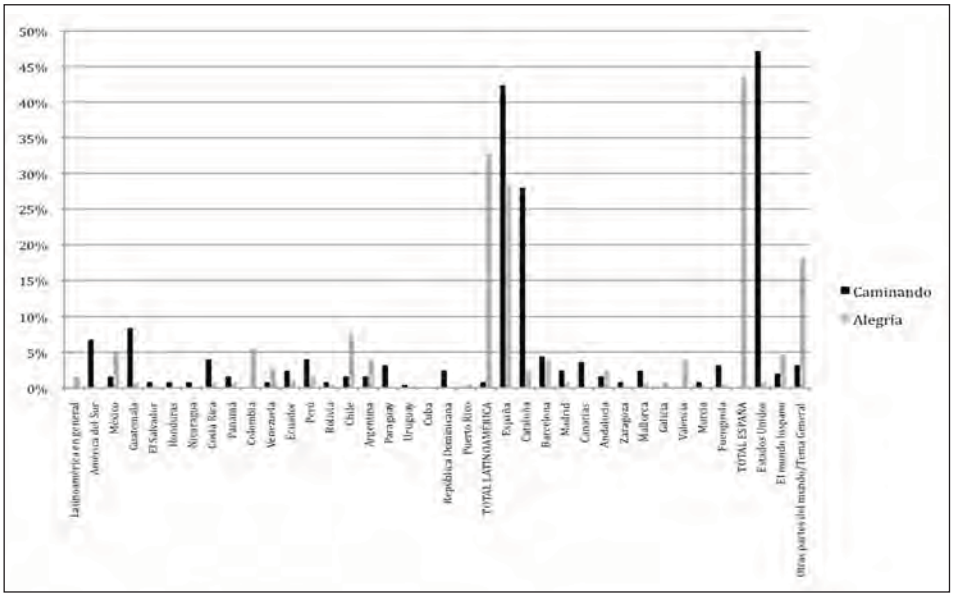

Gráfico 1. Frecuencia de mención sobre cada país en los textos *Caminando y Alegría*.
Fuente: Andrade (2011: 18)

Basta una simple mirada para concluir que en este estudio de Andrade se vuelve a confirmar lo ya exhibido en el trabajo de Olsson (2005). Los textos escolares mencionados y analizados se siguen utilizando en la escuela sueca sin mayores alteraciones.

Esta tendencia eurocentrista no parece ser exclusiva de Suecia, sino ella se extendería a otros países del mundo donde se enseña ELE. Así, por ejemplo, en un estudio relacionado con textos de ELE en Argentina y Dinamarca, las autoras concluyen que (lo marcado en negrita me corresponde):

> [...] los manuales empleados *en Dinamarca* intentan abarcar ambas costas del Atlántico (a excepción de1 que sólo cubre el ámbito ibérico), pero *recaen en un visible desequilibrio que favorece lo europeo e ibérico*, mientras que la mayoría de los manuales argentinos adopta la postura opuesta: centrarse casi exclusivamente en el elemento local, no ya latinoamericano sino aun más específicamente argentino o rioplatense. Esto surge como contrapeso y desafío a la marcada tendencia eurocéntrica del mercado internacional de enseñanza del español (Pozzo 2008: 97-126)

6. Conclusión

En este estudio indagatorio preliminar podemos concluir diciendo que, si bien los textos en cuestión recogen aspectos culturales, ello se hace en una forma extremadamente eurocentrista con una concentración excesiva en España. Ello no permite la visibilización cultural de los demás países hispanohablantes, contraviniéndose así lo que se reconoce y fomenta en los planes de estudio suecos de ELE y en el propio MCER, vale decir la variedad cultural del español o castellano.

Por otra parte, hay indicios, que permitirían aventurar la hipótesis de que esta situación eurocentrista se extendería a otros países donde se enseña ELE.

Referencias Bibliográficas

ANDRADE, V. (2005): "La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera". Examen Arbete. Grundnivå. Stockholms Universitet.

ANDERSSEN, H. LUND, K. & RISAGER, K., (eds.). (2006): *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.

BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BARTOLOMÉ, M. (2000): *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Anaya.

FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.

GARCIA, J. y MORENO, S. (1998): *Conceptos fundamentales de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

GARDNER, R.C. y MACLNTYRE, P. D. (1993): "A student's contributions to second language leaming. Part 11: Affective variables." *Language Teaching,* 26, 1-11.

GARDNER, R . C. (1985): *Social Psychology and Language Learning: the role of Attitudes and Motivation.* Londres: Edward Arnold.

GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning.* Rowley: Newbury House.

ISAJIW, W. (1990): "Ethnic-Identity retention", en R. Breton *et al.* (eds.) (1990), *Ethnic identity and equality,* Toronto: University of Toronto Press.

LOPEZ MORALES, H. (1994): *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
MADRID FERNÁNDEZ, D. (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas.* Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
MINERA REYNA, L. E. (2009): El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 6.
OLSSON, M. (2005): "Los países olvidados. Un estudio sobre la representación de los países hispanohablantes en los manuales de las series Vale y Amigos". Examen Arbete. Grundnivå. Göteborgs Universitet.
POZZO, M. (2008): "La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca. Un studio comparativo", *Diálogos Latinoamericanos*. 14, 97-126
SARMIENTO, M. (2006): "La fórmula de tratamiento usted como marcador étnico del habla. Sus correlaciones con algunos factores de la tríada ecológica en contexto de etnias en contacto". Doctoral Thesis in Spanish at Stockholm Universitty, Sweden.
SKOLVERKET, (2011): "Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk". Skolverket.
SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *La relevancia*, Madrid: Visor.