Planteamientos interculturales del Marco Común Europeo de Referencia en el contexto sociocultural de la India y su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje del E/LE

Marta Fuentes y Vijaya Venkataraman

1. INTRODUCCIÓN

Debido a la enorme importancia de la reciente conformación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y a la prioridad que este le confiere al uso social de la lengua, la perspectiva de este trabajo se centra en la naturaleza extralingüística del intercambio comunicativo.

Como sabemos, el MCER presenta un enfoque definido como «centrado en la acción», el cual considera a los usuarios de la lengua en general y a los alumnos que aprenden una lengua como «agentes sociales»; esto es, como miembros de una sociedad que realiza unas funciones en el seno de unas circunstancias, un entorno específico y un campo de acción concreto (García Santa-Cecilia, 2002: 44).

De este modo, el diseño de los programas del MCER, más que de un análisis de la lengua en sí, deriva del análisis de las necesidades de los alumnos basado en los rasgos sociolingüísticos de la comunicación. Por lo tanto, el alumno debe de ser capaz no solo de producir enunciados y oraciones bien construidos desde el punto de vista gramatical, sino de reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático.

En este sentido, nos preguntamos qué es lo que debe de aprender el alumno con respecto a la cultura de la lengua que se está estudiando para poder desenvolverse como «agente social» y alcanzar un buen grado de actuación pragmática. El MCER, documento del Consejo de Europa editado en el año 2001[1], y al que nos venimos refiriendo, aborda por primera vez el reto epistemológico de tener que «negociar el significado» en este orden de la enseñanza de un segundo idioma como lengua extranjera.

Cuando leemos en el MCER, concretamente en el apartado titulado «Las competencias generales», que los usuarios de este documento deberíamos de-

[1] La edición original en inglés fue publicada en el año 2001 por Cambridge University Press, con el título Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. El Instituto Cervantes se encargó de la traducción y adaptación de este texto al español y lo publicó en su página de Internet en marzo de 2002.

terminar qué conocimiento del mundo se supone que tiene el alumno o cuál se le exigirá, y qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá, los profesores de lengua extranjera nos convertimos inmediatamente no solo en uno de los vehículos de la reinterpretación y transmisión de los valores culturales del contexto social estudiado, sino en uno de los filtros que «negocia el significado», de acuerdo a la nueva faceta de profesor como mediador cultural demandada desde el propio MERC (García Santa-Cecilia, 2002: 50).

Sabemos que el nuevo perfil que van adquiriendo las distintas sociedades en un sentido global se caracteriza por el progresivo incremento de la movilidad de las personas, con el aumento del número de alumnos que realizan su formación fuera de su propio país, y en el ámbito profesional, por un aumento en la proporción de empleados al servicio de empresas multinacionales, así como por el acceso a la información a través de Internet (García Santa-Cecilia, 2002: 83). En relación con esta creciente transformación social, cuyos efectos tienen carácter universal, documentos como el MCER son el fruto y la estrategia de una política lingüística europea destinada a favorecer «la movilidad y la cooperación entre los países europeos», y «la transparencia en la comparación de los sistemas educativos» (García Santa-Cecilia, 2002: 69).

Nuestro cuestionamiento, como profesores de español en la India, estriba en lo siguiente:

En primer lugar, el MCER se define como «europeo» y obviamente Europa comparte una tradición sociocultural y económica que asemeja sus sociedades y hace al menos más factible la posibilidad de derivar del conocimiento de las mismas la «negociación de significado» estándar, o más específicamente unas «características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura», tal y como propone el MCER (Capítulo V, Apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural).

En esa «negociación del significado» necesaria estratégicamente para conseguir este modelo estándar que propone el Marco se elegirá lo que las sociedades europeas, y no otras, tienen en común, es decir, se hará una especie de mínimo común denominador cultural y lingüístico, y se excluirán aspectos considerados poco relevantes porque se refieren a una particularidad o especificación excesiva de la cultura o de la lengua; esto es, en el caso europeo las diferencias sacrificadas en pro del sentido de identidad pueden no ser notables. Sin embargo, muy distinto es el caso asiático, y concretamente el contexto sociocultural indio en el que realizamos nuestra labor pedagógica.

Pensamos que esta «negociación de significado», este determinar lo que el alumno ya sabe o debe de saber sobre el mundo cuya lengua está asimilando vehicula y da homogeneidad, al mismo tiempo que restringe, (casi de manera inevitable) los conocimientos socioculturales que le serán exigidos *oficialmente* al estudiante en relación con la segunda lengua. Esto es debido a que, como se

constata en el Marco, y como dijimos anteriormente, la política lingüística europea se instala en un enfoque centrado en la *acción* del individuo en la sociedad , más que en la *reflexión* sobre esta y sobre la lengua usada en la misma, o más que en la *creación* lingüística.

Sin duda, se nos puede objetar que en el seno de la ideología del Marco, la reflexión y la creación también son *acciones* de producción cultural. Esto parece indudable; sin embargo las definiciones nunca son ingenuas y lo que se potencia según este documento europeo es la capacidad del individuo para ser una pieza en el engranaje de una sociedad cada vez más homogénea, de usar la lengua socialmente en la *praxis* del contexto laboral o de las relaciones interpersonales, grupales, etc. Pero no de reflexionar sobre el lenguaje o de recrearlo, por ejemplo, artísticamente.

No queremos afirmar con esto que este enfoque nos parezca equivocado, ni siquiera excesivamente limitado. Consideramos, por el contrario que el Marco supone un gran esfuerzo de abstracción y de síntesis, y un logro sumamente positivo en su objetivo de dar una visión global y necesariamente esquematizada tanto de las categorías socioculturales que constituyan el esqueleto de una sociedad europea (con lo cual se sientan unas bases comunes para la representación de una sociedad global europea) como del nivel de competencia que debe de tener un hablante y la compleja naturaleza de la misma; con lo cual se profundiza en la inherente e histórica relación entre pensamiento, mundo y lenguaje.

No obstante, en todo logro de abstracción y de síntesis algo se pierde. No podemos olvidar que el lenguaje es el medio simbólico primordial de representación de la cultura, a través del cual a su vez se transmiten las principales metáforas, los símbolos, y las imágenes de cada cultura específica, esto es, el modo en que el hombre aprehende, y comprende su mundo, particularmente. Los traductores conocen perfectamente las dificultades, e incluso la imposibilidad de traducir (y también de transmitir) los hallazgos lingüísticos y en un sentido gnoseológico más profundo, las aportaciones nocionales, sensoriales o emocionales, que nos ofrece por ejemplo un poema en su lengua de origen. Pero no hace falta recurrir al lenguaje literario para ser conscientes de lo que se pierde en el intento de la traducción, el lenguaje coloquial está igualmente construido con metáforas que definen nuestra relación con el mundo y el modo en el que nos ubicamos en él.

Interpretamos sin demasiadas dudas que, cuando el Consejo de Europa con este documento nos informa de la política lingüística a seguir, nos habla al mismo tiempo de la política sociocultural; y la búsqueda de homogeneidad y de *estandarización* en el plano de la lengua es traducible al plano de la sociedad y de la cultura europeas. Pero igual que no podemos traducir un poema de su lengua original a otra y respetar al mismo tiempo todas sus sugerencias y sus efectos de sentido, del mismo modo que algo importante se pierde en esa traducción, no podemos traducir una cultura a otra, sobre todo si son culturas tan dispares como la asiática y la europea, la india y la española.

En palabras más simples, el modelo descriptivo de una sociedad cuyas características debe conocer y manejar un competente hablante de español como segunda lengua debería adaptarse en muchos aspectos al de la sociedad india, ya que, de otro modo, aquél solo constituiría la pretensión de imponer la adquisición de los valores y la cosmovisión de la nueva cultura y de la nueva lengua; pretensión a todas luces insuficiente, e incluso, según creemos, imposible de ser llevada a la práctica, más aún si esta se realiza, tal y como cabe esperar, en función de la *pluriculturalidad*, según la define el Marco[2]. En otro sentido, este concepto de «pluriculturalidad» presenta en sí mismo no pocas dificultades en su *praxis*. Nos planteamos si es posible vivir la pluriculturalidad en armonía, beneficiándonos no solo económica y socialmente de la misma, sino también individualmente. Esto es, por ejemplo, imaginemos un individuo que profesa el hinduismo y se casa una española. Todos sabemos que para el hindú las vacas son sagradas, pero también sabemos que uno de los platos más apreciados en la gastronomía no solo española, sino mediterránea, es la carne de ternera. ¿Decidirán entonces que ella coma carne de ternera, mientras él come otro plato? No parece muy práctico, pero ese no es el problema. ¿El hombre hindú no se sentirá profundamente ofendido si su propia esposa ingiere delante de él la carne de un animal que su religión considera sagrado? ¿Qué harán entonces? ¿Renunciará ella a su manjar preferido por no herir a su esposo? ¿Cómo se vive y se negocia la pluriculturalidad en este, aparentemente, anecdótico ejemplo? Por otra parte, a ninguno se nos escapa que estas cotidianas maneras de comportamiento, aparentemente inocuas, oponen directamente creencias y formas de entender el mundo mediante representaciones simbólicas arraigadas profundamente en las culturas, y que son estas las que encienden las mutuas animadversiones, los odios, y la incomprensión, origen no solo de crueles estereotipos, sino de guerras aún más crueles.

Este es solo un ejemplo de los muchos posibles que muestran cómo, a menudo, y en ámbitos tan distintos como el asiático y el europeo, «el encuentro cultural se convierte en un des-encuentro» (José M.ª Martín Morillas, 2000: 2). En definitiva, el reto que impone nuestro mundo de «conjugar la necesidad de sentirnos diferentes con la necesidad de tener identidades comunes» (Martín Morillas, 2000) es mucho más fácil en el contexto europeo.

Debido a esta situación, los profesores debemos de trabajar sobre las formas de crecer, pensar, sentir, comunicarse y actuar que inciden sobre todo negativamente en el encuentro inter-cultural, pero sin soslayar las que inciden positivamente. En

[2] «El Marco de referencia sitúa el concepto de plurilingüismo desde la perspectiva más amplia de lo que denomina "pluriculturalismo". Del mismo modo que un individuo plurilingüe puede, a partir de sus conocimientos y experiencias en varias lenguas, aunque sean parciales, expandir su propio horizonte lingüístico y sacar partido de las posibilidades que le ofrecen las relaciones de todo tipo que puede establecer entre lenguas que conoce y las que no conoce, la competencia cultural le permitirá relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede y alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. Estas distintas culturas no se limitan, por tanto, a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo activo hasta configurar la competencia pluricultural, de la que la competencia plurilingüe es un componente más que a su vez se relaciona con otros componentes» (García Santa-Cecilia, 2002:71).

esta tarea no podemos olvidar que la interculturalidad es un encuentro y que en este encuentro surgen una multiplicidad de fenómenos: identidades en juego, desconocimiento e ignorancias, estereotipificación y prejuicios.

2. DESARROLLO

Con el objetivo de desarrollar los fenómenos que acabamos de citar, de constatar la existencia y las particularidades de una posible idealización y/o estereotipación de la cultura española entre nuestros estudiantes, hemos realizado una encuesta a 56 de los alumnos de español de Delhi University, prácticamente el total de los tres cursos de Diplomatura comprendidos entre los cursos B.A. I, B.A. II, y B.A. III, cuyas edades estriban entre 18, 19 y 20 años, respectivamente.

Se dieron 74 respuestas posibles en 11 preguntas de opción múltiple, en las que se podía elegir el número de opciones deseado.

Hemos valorado solo las opciones que ha elegido la media o más de la media de los estudiantes de los tres cursos encuestados. Han sido seleccionadas 29 opciones por la media o más de la media del curso B.A. I; 21 fueron elegidas por la media o más de la misma del curso B.A. II; y 34 opciones fueron seleccionadas por B.A. III. Esto significa que, como mínimo, han sido obviadas por la media de los estudiantes de cada curso aproximadamente la mitad de las 64 opciones posibles, cuando muchas de estas, como pueden comprobar, no son contradictorias con respecto a la realidad que intentan reflejar, sino, muy al contrario, forman parte de la misma y son el producto de la complejidad de cualquiera de los aspectos de la realidad humana planteados.

Teniendo en cuenta la mitad aproximada de las opciones posibles que han sido consideradas por la media o más de la media de los encuestados, hallamos una significativa coincidencia en las siguientes respuestas, que exponemos a continuación, sin olvidarnos de reseñar también los notables puntos de divergencia que se han producido entre los tres grupos:

La gran mayoría del total de los encuestados relaciona la vida española con la felicidad, en segundo lugar con las oportunidades laborales y en tercer lugar con el individualismo, desechándose mayoritariamente los aspectos conflictivos, como pueden ser en determinados casos, la inmigración, o los directamente negativos de la misma, como el racismo, y el egoísmo. Asimismo, se ha visto ignorado el tema del ateísmo, que no ha sido juzgado por los encuestados como un elemento descriptivo de la sociedad española.

En cuanto a un segundo aspecto, la mayoría de los encuestados, pero solo de los que tienen ya conocimientos de la lengua española, es decir de B.A. II y B.A. III, piensan que la mayoría de los jóvenes trabajadores en España pueden permitirse el lujo de viajar al extranjero a menudo, sin embargo, los del último curso consideran al mismo tiempo que viven en un piso compartido por no

poder comprarse una casa o alquilar un piso solos, parece que estos idealizarían más la posibilidad que tienen los jóvenes españoles de viajar fuera de sus fronteras; mientras que el curso de principiantes de español, presenta una gran variedad en sus respuestas y casi en la misma proporción responden tanto a que los jóvenes españoles pueden comprarse un coche y una casa, comprarse un piso solos, vivir en un piso compartido, sostener económicamente a una familia o aportar dinero en casa de sus padres.

En cuanto al otro aspecto de la misma pregunta en la que se interroga sobre la vida estudiantil española, volvemos a encontrarnos con una homogeneidad destacable en las respuestas: la mayoría piensa que los estudiantes españoles tienen que trabajar los fines de semana y que la mayor parte de ellos encuentra un trabajo en aquello para lo que han estudiado. Esta visión, en cuanto al segundo aspecto, supone una notable idealización de la situación española.

Completando más este apartado, los alumnos del curso de principiantes consideran que en España el profesor es como un padre o un hermano mayor y que a los profesores les interesa la vida personal de los alumnos; hecho que, como sabemos, no es una práctica frecuente en absoluto en el ámbito universitario siquiera europeo, pero que sin embargo existe en no pocos casos en el ámbito universitario indio, en el que, unido al respeto, y al sentido de autoridad que el profesor despierta en los alumnos, o quizá por esto mismo, no es extraño encontrar entre los docentes la figura materna o paterna, o la de amigo confidente, que cabe en las expectativas de los estudiantes con respecto a aquéllos, y que algunos demandan, en especial los principiantes. Este dato, los diferenciaría en actitud de los cursos superiores, los cuales quizá no han contestado en este punto proyectando un reflejo de su propia realidad o de cómo les gustaría que la realidad española fuera, sino motivados por un conocimiento más realista de la misma.

La tercera pregunta planteada se refiere a cómo creen los encuestados que pasan los jóvenes españoles los fines de semana. La mayoría considera que lo hacen en la discoteca tomando copas y bebiendo, en un primer lugar; y en segundo lugar, viajando y haciendo excursiones. Una vez más, se destaca la idea de que la juventud española tiene la oportunidad de viajar mucho. Sin embargo, los principiantes de español aparte de estas respuestas consideran que muchos españoles se quedan en casa con la familia o en casa de un amigo, circunstancia que más que ser característica de la juventud española tan dada a «salir» supone de nuevo una identificación con su propia situación y modo de divertirse, transferido automáticamente al ámbito español.

La cuarta pregunta planteada es un buen ejemplo de cómo nuestros alumnos indios proyectan algunos de los aspectos de su propia realidad sobre la realidad española. De este modo, la mayoría juzga que los jóvenes españoles van a la iglesia a menudo. Sin duda, porque el hecho de ir al templo en la India es una práctica habitual e inherente al ser social. En este punto, una vez más, hallamos que los principiantes tienen una visión de la cultura que empiezan a estudiar

sumamente apegada a la propia y, en este caso, apartada de la situación real, al considerar también que la religión es muy importante en la vida cotidiana de los jóvenes españoles.

Preguntados en la quinta pregunta sobre cómo se imaginan la vida familiar española, los tres cursos presentan coincidencia en el siguiente aspecto: los miembros de la familia no se ven entre ellos casi nunca y cada uno es independiente. No obstante, en igual número que en la opción anterior un grupo de entre los principiantes considera la familia española como hogareña, en la que se habla de los problemas personales, y en la que los abuelos viven con la familia. Sin duda, esto último no parece ser el fenómeno más frecuente, ya que hay una tendencia muy generalizada a llevar a los ancianos a las residencias de la tercera edad, aspecto que sí han registrado mayoritariamente los alumnos del último año, al pensar que los abuelos viven solos o en residencias de ancianos. Esta situación no es generalizada en India, en donde muy frecuentemente tres generaciones conviven y permanecen juntas en el mismo hogar.

La sexta cuestión pretendió desarrollar el tema de la familia, ya que esta estructura social es tan relevante en el contexto indio, y nos centramos concretamente en la evolución de la misma en España. Las respuestas fueron homogéneas. En primer lugar se destacó que los jóvenes viven en pareja sin casarse; otro fenómeno que contrasta intensamente con el contexto indio, donde, como sabemos, estos casos no son frecuentes y donde la mayoría de los matrimonios son concertados por las familias. En segundo lugar, se destacó que hay muchos casos de divorcios y, en tercer lugar, que se dan casos de parejas homosexuales.

Encuestados en la séptima pregunta por la educación sentimental y sexual de los jóvenes españoles, todos destacaron en primer lugar que los jóvenes hablan abiertamente entre ellos de sus relaciones sexuales, y que tienen relaciones sexuales sin casarse. Comportamientos que no están declaradamente admitidos o interiorizados como una práctica habitual en la sociedad india. Con el tema de la concepción amorosa, dimos un giro a nuestra encuesta dando a nuestros alumnos una pausa en el esfuerzo de imaginar lo «otro», lo «extranjero», e incluso «lo extraño», para intentar enfrentarlos a su propia sentimentalidad. Así, nos sorprendimos ante las respuestas coincidentes de los dos últimos cursos y las notables diferencias con respecto a los principiantes. Nos pareció que los primeros, los mayores, tenían una visión más idealizada del amor (y quizá ¿menos realista?), pero nuestra interpretación aquí no puede sino ser tremendamente subjetiva. Los datos nos dicen que mientras los principiantes de español privilegian en una relación amorosa la afinidad y la comunicación de la pareja junto con la libertad de elección, por encima del matrimonio, la protección, la seguridad, el enamoramiento, etc., los mayores se decantan por destacar en primer lugar el enamoramiento, seguido en segundo lugar por la comunicación. De ambas inclinaciones, sin embargo, destacaríamos que solo la mitad de los encuestados en el grupo de los más mayores ha escogido la atracción física como un factor relevante de la relación amorosa. Quizá no sea extraño este dato si tenemos en cuenta, como hemos esbozado

antes, que las relaciones sexuales antes del matrimonio no están bien consideradas ni explícitamente admitidas socialmente y que la sexualidad sigue siendo un tema tabú.

También quisimos preguntar a nuestro alumnado sobre la situación social y familiar de la mujer en España. A esta cuestión la mayoría optó por la idea de que, aunque trabaja fuera de casa, sigue ocupándose de las tareas domésticas, a lo que B.A. I y B.A. II añadieron que la mujer lo hace todo bien: es esposa, madre, y buena en su profesión. Esta notable idealización de la figura femenina nos resultó llamativa, pero igualmente comprensible en un entorno en el que la mujer juega un importante papel matriarcal en el seno de la familia y a la que se le exige y/o se le supone, como en toda sociedad falocéntrica, una serie nunca agotada de virtudes y de perfecciones que suelen ir acompañadas de restricciones en el espacio público y de una pobre consideración de la misma como ente «individual e independiente».

Igualmente, los tres grupos coinciden en que el hombre español participa en las tareas domésticas y en el cuidado de los niños y piensan que al hombre le da igual que sea la mujer la que mantenga económicamente a la familia.

Orientados de nuevo hacia la reflexión sobre su propia existencia, la mayoría responde que elegiría estudiar más años y vivir con el dinero justo para realizar su vocación, antes que tener un trabajo temporal que no les motivara mucho, sin embargo, todos presentan una gran preocupación por el trabajo, cuya obtención es la principal motivación por la que se quedarían a vivir en el extranjero, seguida por la de mejores condiciones de vida, y después por la de espíritu de aventura.

Invitados a elegir entre la doble opción de casarse por amor con quien quisieran u obedecer a la familia con un matrimonio concertado, los principiantes contestan afirmativamente al hecho de cumplir con la obligación familiar, mientras que los mayores se decantan por la idea de casarte por amor. Significativamente, algunos de ellos, enfrentados a este dilema que habrán de resolver en su inminente futuro, han optado por no responder, siendo esta la única pregunta en la que se ha producido este silencio.

3. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, queremos mencionar la circunstancia de que nuestros estudiantes de español no están en España, o en un contexto europeo. Este dato, tan evidente que a ninguno se nos escapa, no pretende provocar la sonrisa de ustedes (aunque, si lo hace, bienvenida sea). Por el contrario posee una gran trascendencia. Por mucho que el enfoque comunicativo nos inste a enseñar la lengua en situaciones reales, que privilegian los significados en los actos de habla y la implicatura conversacional, todos sabemos que la atmósfera de un aula no nos apremia con la misma urgencia que una situación decididamente *real*.

La realidad es que somos los profesores nativos los que nos hemos desplazado a la India. Nuestra responsabilidad y la de los profesores indios que han vivido largo tiempo en España, como vehículos transmisores de las imágenes de lo español y de su cultura, es grande, pero afortunadamente relativizada por la multiculturalidad que cada vez de manera más intensa presentan universalmente las sociedades debido a desarrollos tecnológicos nada desestimables como Internet, o a factores como la movilidad geográfica, la globalización, etc.

Retomando la idea inicial de este apartado, la ausencia del contexto sociocultural cuya lengua se está aprendiendo redunda negativamente en lo que el Marco denomina «conocimientos declarativos» constituidos entre otros por los conocimientos derivados de la experiencia (conocimientos empíricos). La ausencia de estos conocimientos empíricos determina en buena medida el aprendizaje de la cultura y lengua españolas en la India, y pensamos que esto ocurre, en este país asiático, de manera mucho más radical de lo que lo sería en el caso de un país europeo. La falta de proximidad con la cultura de la lengua estudiada, la ausencia de referencias en el orden de la experiencia, no puede ser sustituida por la imaginación, por mucho que la potenciemos o la demandemos. Esta falta, unida al propio sustrato cultural y económico de la India, es lo que origina en la mente de nuestros alumnos visiones de una cándida idealización tales como considerar la felicidad como patrimonio del pueblo español, u otras que, sin embargo, no nos hacen sonreír (pues se originan por la propia situación económica india), como dar por hecho que en España las mejores condiciones de vida están al alcance de la mano de todo el mundo, o que la mayoría de la gente encuentra trabajo en lo que ha estudiado, o, en otro ámbito, que la mujer es cuasiperfecta y cumple a la perfección con sus roles sociales.

Somos conscientes de que esta idealización no se realiza solo a cerca de la vida española; no hay en ninguna de estas visiones idealizadas nada de lo típico o lo propio de la cultura hispana; es, ante todo, la imagen de Occidente como tierra de promisión. Por el contrario, los rasgos distintivos con los que se intenta abarcar mentalmente esa construcción abstracta que denominamos «cultura», suelen comprenderse y representarse mediante estereotipos, incluso pudiendo disfrutar de la inmersión en la vida cotidiana del contexto que se estudia, surgen estas preconcepciones de tinte negativo.

No es extraño por tanto que una mayoría de los alumnos indios se imaginen al joven español tomando copas y bailando todos los fines de semana, que consideren que los miembros de la familia no se ven apenas entre ellos y que la actitud predominante sea el individualismo. Bien pensado, todo lo que acabamos de exponer es bastante cierto, pero el asunto es ¿qué valoración le dan los jóvenes indios a estos estereotipos, inmersos aquellos en un contexto en el que estos modos y actitudes no están generalizados? ¿Los aprueban? ¿Los rechazan? Suponemos que su inclinación es una y otra (con toda su gradación de matices), muy a menudo en función de las expectativas ideológicas y de comportamiento que se les exige desde su propia cultura. El sustrato cultural, como el lingüístico, predetermina el

modo en que cultura y lengua son aprehendidas. El repudio y/o la no comprensión en su dimensión contextual, o el deseo de la nueva realidad *encontrada*, se traducirán en estereotipos negativos, en el caso de la primera, o en idealizaciones, en el caso de la segunda. Pero, en su aspecto positivo, el estereotipo (incluso el negativo), si se supera a tiempo, si se relativiza y entiende en su contexto, puede ser un modo rápido de acceder inicialmente a la cultura estudiada. En un mismo sentido, las idealizaciones son manifestaciones del deseo, canal de transferencia cultural muy rentable pedagógicamente porque denotan una notable empatía con la cultura estudiada, y si se saben presentar, al igual que los estereotipos, en su justo medio, no solo son útiles desde el punto del conocimiento *realista* que aportan, sino incluso desde un punto de vista más constructivo contribuyen a *enseñar a pensar* al alumno, a afinar su sentido crítico y su capacidad de análisis.

Por su parte, la falta de vivencias en el contexto real de la cultura estudiada se llena de representaciones de la misma, originadas a partir de la propia experiencia en la cultura de origen. Según esto, se supone que lo «otro», es lo propio, responde a las mismas motivaciones y contempla las mismas leyes que la propia vivencia. Esta actitud se apodera de nuestros alumnos principiantes identificando su propia experiencia en muy distintos ámbitos con la de la cultura de acceso, de cuya experiencia carecen. De este modo consideran que el profesor universitario en España es como un padre o amigo confidente, que los jóvenes españoles se quedan mayoritariamente los fines de semana en casa con la familia y que la religión es muy importante en sus vidas cotidianas.

Como han podido comprobar, nuestro trabajo no ha pretendido ser un muestrario de cuáles son las idealizaciones o estereotipos de lo español entre nuestros estudiantes, pues esto nos llevaría a un detallado estudio antropológico que no entra en nuestras expectativas, sino constatar, como ven en la encuesta, que estos realmente existen y que si bien son un modo de empezar a conocer la realidad que se estudia, cuando estos aparecen enquistados en generaciones o son el fruto de una campaña comercial con la que cada país promociona imágenes de sí mismo, no facilitan la tarea educativa que debe de pretender penetrar en la complejidad y los matices de cualquier realidad humana. Estereotipos e idealizaciones apenas son reclamos para muchos, urgidos por la necesidad de justificar su propio contexto, de sentirse protegidos y seguros en su propio medio, de encontrar un paraíso al otro lado del océano; reclamos rentables para el capitalismo en el que nos hallamos inmersos, pero débiles maneras de construir una verdadera pluriculturalidad con la que parece soñar Europa.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Blanca. (1998). «Comunicación y cultura en situaciones profesionales: saber ser, saber estar y saber hacer». *Frecuencia-L* 7: 19-24.

CABALLERO, Julia. (1998). «La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura». *Frecuencia-L* 7: 3-11.

CABALLERO, Julia. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. (2002). «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas». *El español en el mundo (Anuario del Instituto Cervantes)*. Barcelona: Plaza y Janés.

IGLESIAS CASAL, Isabel. (1998). «Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación». *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Eds. Francisco Moreno, María Gil Bürmann y Kira Alonso. Universidad de Alcalá, pp. 463-472.

MARTÍN MORILLAS, José M.ª (2000). *La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

MIQUEL, Lourdes. (1997). «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español». *Frecuencia-L* 5: 3-14.

MORENO LÓPEZ, Isabel. (1998). «La enseñanza de cultura en la clase de español». *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Eds. Francisco Moreno, María Gil Bürmann y Kira Alonso. Universidad de Alcalá, pp. 593-598.

VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Ruth y Bueso Fernández, Isabel. (1998). «La cultura con minúscula; propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural». *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Eds. Francisco Moreno, María Gil Bürmann y Kira Alonso. Universidad de Alcalá, pp. 833-839.