Inauguración

Raquel Romero Guillemas
Directora del Instituto Cervantes de Argel

En la didáctica de lenguas a lo largo de la historia, hablar de cultura, cuando se ha hablado de ella, ha sido como hablar de cosas bien distintas. En algunos momentos *cultura* era sinónimo de literatura, filosofía, música, arquitectura, pintura, y un largo etcétera que bien podría entrar en una categoría un tanto pintoresca pero válida: el pensamiento elevado. Pensamiento elevado, apto para diletantes que aprendían una lengua con la sana idea de usarla en las fiestas de sociedad como símbolo de su *cultura;* el lenguaje, en este contexto, se entendía como un medio de creación y se abordaba como una forma de expresión artística. Pasaron los años y el sentido práctico se impuso, así que eliminamos la cultura de nuestra cultura y aceptamos como punto de partida la idea de que una lengua es un sistema de signos y que su aprendizaje se conseguiría mediante una conducta repetitiva; el objetivo del aprendiz ya no era amenizar veladas sociales, ahora el objetivo era la producción, una producción que debía acercarse tanto como fuera posible a la de un hablante nativo. El discurso del aprendiz debía parecerse al suyo, también su pronunciación, la entonación, y así inventamos frases tan interesantes como *la lluvia en Sevilla es una maravilla*. El lenguaje se entendía como un entramado filosófico que debía ser analizado como un objeto. Hoy, sin embargo, nuestra percepción de qué es una lengua ha cambiado, la entendemos como instrumento para la comunicación entre individuos provenientes de entornos culturales similares o no y, por tanto, la analizamos desde una perspectiva social.

El profesor de español como lengua extranjera ha asumido que su rol es, como indica el nombre de su profesión, el de docente y conocedor de una lengua, lo que supone que ha de formarse en lingüística y en didáctica; nada más y nada menos, pero no se habla de su formación en el ámbito de la sociología, de la actualidad, de la sicología o de la antropología, por no decir de la pintura, la historia, la geografía, la dialectología o la gastronomía del mundo hispano. Ante esta exigencia de saber enciclopédico la postura del profesor es triple: eliminar cualquier rastro de cualquier otra cosa que no sea la lengua en sí misma y enseñar gramática y léxico, algo que no existe en la realidad pero que puede pasar por enseñanza de lenguas; o bien incorporar un saber enciclopédico al aula y perder la perspectiva de lo que ha de hacerse: enseñar una lengua, y enseñar no se sabe muy bien qué, sin orden ni concierto, sin objetivo y, lo que es peor, sin método; o bien generalizar, trivializar los temas y reducirlos a mera anécdota, dar respuestas al alumno pero sin aplicar criterios como cantidad y calidad o adecuación, necesidad y rentabilidad, caer en el tópico.

Como ninguna de las tres posturas convence, nos preguntamos por qué, qué estamos haciendo mal y qué debemos hacer para remediarlo. Es entonces cuando asaltamos la biblioteca en busca de una respuesta a qué entendemos por cultura

y cómo lo vamos a traducir en términos de proceso de aprendizaje. Buscamos respuesta en la sicología, en la historia, en la antropología, sobre todo buscamos respuestas operativas que nos permitan abordarla y que nos faciliten criterios para diseccionarla, analizarla, recomponerla y plasmarla adecuadamente en el aula y asociada a una lengua. Recurrimos a criterios diversos:

1. Perspectivas de análisis:

    a. Estética: logros artísticos;
    b. Sociológica: costumbres y ritos;
    c. Semántica: significados de la lengua;
    d. Pragmática: interacciones.

2. Definiciones relacionadas con los comportamientos y los aprendizajes:

    a. Behaviorista: comportamientos observables;
    b. Funcional: reglas de comportamiento;
    c. Cognitiva: lógica de interpretación del mundo;
    d. Simbolista: sistema de símbolos con significado preciso y compartido.

3. Catalogaciones de base cognitiva:

    a. Cultural: saber descriptivo;
    b. Saber-hacer cultural: comportamiento;
    c. Saber-ser cultural: incorporar al otro como punto de vista.

4. Disciplinas históricas de aproximación:

    a. Social: comportamientos y creencias compartidos;
    b. Histórico: producciones;
    c. Filosofía y semiótica: imaginario colectivo.

5. Analogías:

    a. Cultura como civilización;
    b. Cultura como etnografía de la comunicación;
    c. Cultura como ajuste psicosocial;
    d. Cultura como cognición;
    e. Cultura como conciencia crítica.

Y después de todo, después de analizar la literatura al uso, de armarnos con una buena teoría, de reflexionar, analizar, experimentar y sobre todo aprender, seguimos sin respuestas a la pregunta del profesor porque no hemos buscado allá donde realmente deberíamos, en la lengua misma.

En una primera reflexión cuyo punto de partida era la lengua surgió un planteamiento que desde hoy observamos con perspectiva: me refiero a la ya mítica

propuesta de la tripe cultura que fue como el pistoletazo de salida para un enfoque nuevo en el tratamiento de la *cultura* en la clase de ELE.

Neus Sans y Lourdes Miquel propusieron en 1992 que incorporáramos al repertorio de ítems del profesor de ELE, desde un análisis riguroso, el término *Cultura,* ese otro de *cultura* y aquel último de *kultura*. Los definían como conocimiento cuantitativo, conocimiento cualitativo, compartido y operativo; y conocimiento socio operativo. Y a partir de esta catalogación, y de otras reflexiones quizá menos llamativas pero no menos interesantes de las mismas autoras (reflexiones acerca del papel de los materiales, la conducta del profesorado o la observación de las conductas del alumno, reflexiones que andan muy cerca de conceptos como interculturalidad, multiculturalidad o conocimiento del otro) se han ido explorando nuevos horizontes y se han propuesto nuevos procedimientos acordes con los enfoques y los derroteros que la enseñanza de lenguas extranjeras ha desbrozado en los últimos 25 años.

El hecho cierto, en resumen, es que Neus Sans y Lourdes Miquel iniciaron un camino con criterios precisos que, con la perspectiva de los años y con algunas lecturas superpuestas al modelo de la triple cultura, ha dado sus frutos. Después de ellas difícilmente hablamos de nuestra cultura como modelo de conducta y conocimiento; y con ellas incorporamos ideas novedosas como multiculturalidad, pluriculturalidad o interculturalidad. Añadimos términos como *aculturación o enculturación, choque cultural o deculturación y hasta triple cultura,* y nos preguntamos por las formas adecuadas de abordar una interacción comunicativa o en el modo de colocar determinadas palabras en nuestro discurso, en qué podemos preguntar y qué es tabú, en los gestos de nuestras manos, la mirada, en cómo hacemos uso de nuestro espacio vital, hasta dónde nuestra imagen condiciona nuestras interacciones o en qué momento éstas están condicionadas por las relaciones de poder.

Desde esta nueva perspectiva el docente de español como lengua extranjera ha de integrar en los objetivos de aprendizaje actuaciones, situaciones, convenciones, conocimientos compartidos y creencias que afloran en la actividad comunicativa de los hablantes de una lengua, y lo hacen en ocasiones de forma redundante (ejemplos como la indumentaria, los saludos o la expresión de sentimientos). Una parte importante de los rasgos que definen a un grupo están o permanecen en la superficie, son evidentes; otros, sin embargo, se hallan escondidos, no ocultos, requieren de una postura activa de observación y análisis.

En el mejor de los casos el ser humano se sitúa en esta posición, observa, analiza y se explica aquello que ve, pero no lo hace con el ánimo de integrar, sino con el de explicar la diferencia, es decir, con intención de mantener la separación que pueda haber entre el observador y el observado. *Los romanos están locos,* se decían Astérix y Obélix cada vez que no entendían lo que los romanos decían o hacían. Ante esta aparente evidencia uno se pregunta qué ha de pasar para que el *otro* no esté loco, equivocado o simplemente sea un descortés que no entiende y

a quien no entiendo. Y ahí es a donde quería llegar, a su forma de comunicación y a la comunicación de forma de ser.

Desde hace ya bastantes años una parte de la lingüística se ha dedicado al estudio de la comunicación entendida como interacción social; se han considerado elementos de gran trascendencia el contexto, la pronunciación y la entonación, pero también los gestos y las miradas, los colores, las situaciones, los sobrentendidos, el humor, la ironía, la cortesía y un sinfín de condiciones, ritos, situaciones y procedimientos que son información imprescindible acerca del grupo: las conductas conversacionales o comunicativas son las que lo definen o lo diferencian.

La pragmática como parte del estudio del lenguaje se caracteriza por centrarse en el análisis de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, el estudio de los condicionantes que determinan tanto el empleo de un enunciado como su interpretación por parte del destinatario. El principio según el cual una lengua es un sistema de signos asociados a significados convencionales ya no es tan cierto y universalmente válido como parecía. Entonces, ¿cómo conseguimos entendernos? ¿En qué consiste decir sin decir? ¿Por qué interpretamos de forma adecuada los mensajes y cómo lo hacemos, mediante qué mecanismos? Pues en parte –EN PARTE– por la carga *cultural* que los hablantes de una lengua, en una zona concreta, comparten, es decir, porque la *cultura* presenta códigos de comportamiento que se reflejan en la lengua, o bien porque la lengua refleja en sus manifestaciones códigos de comportamiento.

Volvamos a la idea inicial del lenguaje como instrumento de comunicación, como herramienta para la interacción. Las interacciones se hacen en contextos determinados, mediante fórmulas concretas y respondiendo a patrones de conducta y a condiciones que se repiten en interacciones de características similares. Una de esas condiciones es el principio de colaboración, según el cual los hablantes ponen todo de su parte para que exista y perdure la comunicación entre ellos, saltando por encima de convenciones gramaticales o significados (si es necesario) y utilizando estrategias que les permitan comunicarse evitando el conflicto o bien mitigando sus efectos cuando es inevitable. Diríamos pues que la cortesía, así llamamos a los usos y costumbres rituales y a la estrategia conversacional que nos permite no generar conflictos o, en su defecto, minimizarlos, es una de las más generalizadas formas de cooperación en la relación social del ser humano y que dicha relación social está basada en el respeto a ciertas normas y rituales además de estrategias de relación que cada sociedad establece a lo largo de su desarrollo. Y si las establece una sociedad es porque forman parte de su forma de ser, vienen de su herencia y son una de sus manifestaciones colectivas, una de sus manifestaciones culturales más cotidianas. Y si la lengua las refleja en sus interacciones, entonces hay una relación directa entre la conducta social que define a un grupo y el uso que del lenguaje hace ese grupo.

Comunicarnos supone realizar actos de habla que tienden a mantener o establecer algún tipo de contacto con el otro, para ello debemos mantener un equili-

brio entre aquello que queremos decir, cómo debemos decirlo y en qué medida ese contenido modificará la actitud de nuestro interlocutor. El equilibrio entre los mecanismos lingüísticos empleados en el acto de habla y las convenciones sociales o rutinas que cada grupo impone garantiza el éxito de nuestras interacciones comunicativas y de nuestras aproximaciones al universo cultural del otro. Hablamos, por el momento, de la *cortesía* del acto mismo, no de la cortesía estratégica.

Siguiendo el razonamiento, el aprendizaje de una lengua extranjera se basa en el principio de la comunicación y de la colaboración, entonces la *cortesía* o, lo que es lo mismo, una parte de la *cultura* de la lengua meta asociada, es indisociable del aprendizaje y han de buscarse procedimientos adecuados para su enseñanza. En términos prácticos podríamos decir que el valor significativo del gesto va asociado al valor del mensaje, forma parte de él y lo condiciona, luego ha de formar parte del proceso de aprendizaje como una competencia más, la competencia cultural. Necesitamos trasladar el concepto *interlengua* al ámbito de la cultura, y en esta línea se ha hablado de *tercera cultura* como espacio intermedio o independiente en el que establecer criterios analíticos y explicaciones a las conductas observadas de forma independiente y con el objetivo de entender las diferencias.

Tres son, para terminar, las ideas a destacar:

1. Hay una relación estrecha entre lengua y cultura. El lenguaje da forma a la cultura y a su vez es el medio por el que se transmite.

2. El aprendizaje del otro se hace imprescindible en estos tiempos. El otro es su lengua y, según 1, su cultura.

3. Interculturalidad es participación en y de diferentes comunidades culturales; uso de herramientas comunicativas ajenas de forma correcta, adecuada, y apropiada con el fin de establecer contactos efectivos e intencionadamente activos.

Muchas gracias.