Diversidad linguística y cultural en la culinaria del español

María Celina Ibazeta
Instituto Cervantes de Río de Janeiro

INTRODUCCIÓN

La importancia que tiene la diversidad linguística y cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera es un tópico que goza cada vez de mayor consenso y aceptación en los centros de enseñanza académica y en los congresos de la lengua. Este interés aparece reflejado en los libros del alumno, pero aún de una forma incipiente. Es indiscutible que existe y persiste una norma linguística y sociocultural española, más estrictamente castellana, como variante dominante. Nos referiremos a ella como la lengua estándar. Una plausible explicación es que la mayoría de los libros utilizados son producidos y publicados en España, e incluso los que se organizan fuera, son publicados muchas veces por editoriales españolas.

Sin embargo, no podemos desestimar que con el correr del segundo milenio, se percibe un esfuerzo por mostrar el uso del español en contextos plurales y multiculturales. En escasos pero importantes temas los textos han cedido terreno al heterogéneo universo lingüístico latinoamericano. El interés de este trabajo es analizar los alcances de esta nueva política. Revisar de qué forma y a través de qué tipo de estrategias se presentan las diferentes variedades dialectales del español y cuáles son los posibles efectos de esta convivencia no solo linguística, sino también sociocultural.

El corpus de trabajo está formado por ocho libros de español publicados en España para la enseñanza de ELE. Todos los libros pertenecen al nivel básico y son utilizados como material de estudio y referencia en Río de Janeiro, Brasil (1). Ellos fueron publicados desde el año 2001 hasta el año 2005. Integran la lista: *Español. Curso de español para hablantes del portugués* (2001), *ELE* (2001), *Redes* (2002), *Rápido* (2002), *Español en marcha* (2003), E*CO Curso modular de español lengua extranjera* (2004), *Gente* (2004) y *Aula internacional* (2005).

La selección del tópico no fue aleatoria. En las últimas publicaciones, el tema de la comida ha sido uno de los contenidos más susceptible a la incorporación de vocablos pertenecientes a variedades dialectales distintas de la estándar. Este tema por sí solo ya genera curiosidad entre los propios hablantes nativos y lo mismo ocurre entre los extranjeros para quienes la culinaria es un aspecto de suma importancia a la hora de aprehender los hábitos de otra cultura. En la enseñanza de la comida el profesor se ve siempre obligado a oficiar de traductor o mediador

cultural y exponer, claro está, en la medida de sus posibilidades, sus conocimientos culinarios. Cabe entonces a este trabajo circunscribirse a los libros, principal soporte material de trabajo del profesor, y analizar crítica y sistemáticamente sus propuestas metodológicas.

LAS ESTRATEGIAS MÁS RECURRENTES: EL MENÚ Y EL PLATO TÍPICO

La estrategia más recurrente para introducir el tema de la comida es «el menú» o «la carta» de restaurante. En la mayoría de los libros, a excepción de uno, el menú es la actividad clave que presenta los platos y en muchos casos hasta los ingredientes de las comidas tradicionales. Una cuestión que causa sorpresa es que en cinco de siete menús hay una ausencia total del universo lingüístico-cultural de Latinoamérica. Este solo está presente en dos textos, que son obviamente los que analizaremos más adelante en este trabajo. Este dato nos parece relevante porque el menú permite trabajar con ejercicios situacionales en los que el estudiante puede involucrarse más afectivamente. Lo mismo sucede con la receta de cocina. Ninguna de las cuatro recetas que encontramos es sobre comida latinoamericana. Dos de ellas son acerca de la tortilla de patatas, una sobre el cocido madrileño y otra sobre el batido de plátano. De esta forma la variedad que encontramos es la castellana.

En los dos textos que trabajaremos se quiebra el rígido modelo de presentar una variante como única. En el caso de *Gente* se nota claramente un intento de concientizar sobre la diversidad en la culinaria hispanoamericana. Desde el comienzo *Gente* demarca la existencia de una «cocina española», con «productos españoles» para después hacer un constraste con la «cocina mexicana». En cada ejercicio se usa la variante propia del lugar, y esto permite al alumno ampliar su conocimiento y hacer comparaciones. *Rápido* organiza el menú del «mundo hispano». En este único menú aparecen platos de ocho países diferentes con el nombre original de sus platos y el país de procedencia.

El libro *Gente* (2004) presenta tres menús: dos españoles y uno mexicano. Esta manera de trabajar con la comida es muy original y creativa ya que el alumno tiene la oportunidad de situarse en dos contextos lingüísticos y culturales diferentes. De allí pueden surgir reflexiones muy interesantes para nuestro tema. Por ejemplo, cuando el estudiante trabaje con el menú mexicano encontrará la opción de «chiles en nogada». Aprenderá que el chile es un producto importantísimo de la dieta mexicana y conocerá una manera de prepararlo. Según la definición de la Real Academia Española de la Lengua, chile es una palabra de origen nahua: *chilli,* que significa pimiento y es muy utilizada en América Central y México. Como los ejercicios que acompañan los menús hacen mucho énfasis en la relación entre los ingredientes y los platos, el estudiante podrá comparar el vocablo «chile» del menú mexicano y el vocablo «pimiento» que aparece en la lista de ingredientes de los menús españoles, y visualizar la existencia de dos variantes diferentes que

aluden a un mismo referente. Cada una aparece vinculada a su contexto de origen y conviven sin interferir una con la otra.

Gente ofrece al estudiante una actividad de comprensión auditiva en la cual la camarera le explica a una extranjera de origen español los ingredientes básicos de diferentes platos del menú mexicano. De este modo el propio libro trabaja con el tema de las variedades abordando las diferencias linguísticas que se producen entre distintos países. En este ejercicio el alumno debe opinar si conoce los ingredientes o los platos mexicanos profundizando en un aspecto más cultural que lingüístico.

El menú de *Rápido* (2002) es absurdamente artificial pero increíblemente pedagógico. La selección rompe con el grupo de países que ya son lugares comunes en los libros de ELE como México, Argentina y Chile e incluye a otros menos citados como Perú, Uruguay, Ecuador y Guatemala. El menú nos informa del nombre del plato respetando la variante de su país de origen y describe sus componentes utilizando la variante estándar. Esto motiva contrastes sumamente fructíferos para el aprendizaje de las diversas variedades. Un ejemplo de ello es el plato argentino presentado como «bifes a la criolla» y descripto como (bistecs con pimientos, patatas y ajos). Otro ejemplo es el plato peruano «Ají de gallina» que presenta una palabra de origen taíno muy utilizada dentro de la variante andina y que en la variente castellana significa pimiento. A esto se suma el plato español «bacalao al pil pil» descripto como cazuela de bacalao con ajos y guindillas. Según el diccionario de la Real Academia Española *guindilla* procede del diminutivo de *guinda* y tiene dos acepciones: 'fruto del guindillo de Indias' y 'pimiento pequeño que pica mucho'. Con esto, el campo semántico del pimiento se expande y se complejiza de una manera inusitada.

Otra estrategia muy utilizada para incorporar contenidos culturales diferentes de los europeos es la asociación de platos típicos con el país de origen. Presentaremos cada una en una escala de las menos a las más logradas. Nuestro criterio para evaluar el éxito en esta actividad es su capacidad para proponer situaciones que hagan reflexionar al estudiante sobre la riqueza lingüística del español.

Redes comienza el capítulo sobre la comida con el título: «Comida española y latinoamericana». Debajo de este vemos un gran mapa de América y España sobre el cual se mezclan fotos de distintas comidas. La idea es reconocer el plato y relacionarlo a un país o región. Esta excelente introducción pierde su fuerza drásticamente cuando constatamos que es en ella donde aparece la única referencia a Latinoamérica. El estudiante podrá ver las comidas en las fotos pero no hay en el resto del capítulo ningún registro escrito sobre los nombres de esos platos tradicionales de América como los tacos, el ceviche, el churrasco, las arepas, etc. Lo visual no es acompañado ni reforzado por lo escrito, entonces funciona más como un elemento decorativo que como verdadero contenido.

ELE trabaja con la asociación no solo de comidas, sino también bebidas con el lugar de origen. La actividad presenta un grupo de palabras sin ningún soporte

visual que ayude a los estudiantes en sus relaciones. Las actividades a continuación exploran la proximidad entre los estudiantes y estos platos. Las preguntas están orientadas a descubrir si el estudiante experimentó algunas de las comidas y bebidas propuestas y a aumentar la lista con otras más. Lo que resulta interesante no es la actividad en sí, sino las relaciones que el alumno puede hacer entre esta lista de alimentos y el menú que el libro presenta a continuación. La más llamativa es la que puede producirse entre la palabra «frijoles» (variante americana) de la lista y la opción de «judías blancas» (variante castellana) del menú de Casa Félix. Esto no es impensable en un país como Brasil en el que los frijoles son unas de las bases de la comida tradicional. De nuevo aquí, el libro ofrece vocablos pertenecientes a dos variedades linguísticas diferentes y cuyo contexto de producción y de uso puede ser comparado por los estudiantes. En mi opinión el concepto fríjol/judía es uno de los más ricos. En el libro de recetas *La Gastronomía en el camino de la lengua española* de la Fundación Camino de la Lengua encontramos a pie de página de la receta «Pochas con codorniz» una nota muy interesante al respecto, que dice:

> Uno de los primeros alimentos que llegaron a Europa desde la recién descubierta America en el siglo XVI fueron los frijoles, fésoles o pallares; las actuales alubias o judías. De España, se pasó a Italia, y de aquí se extendieron por toda Francia. Son muchas las denominaciones de este producto en tierra peninsular: frijoles, freijones, bajocas, chícharos, judigüelos, arvejas, habichuelas, pochas y judías, ya sean pintas, rojizas, blancas o amarillentas. (22-23)

Este producto que fue exportado de América hacia el mundo, adquirió una denominación en español que ya no pervive en España pero sí en Latinoamérica. Es común escuchar la palabra «frijol» en México, Cuba y Colombia. En algunas zonas del Caribe como Puerto Rico se le llama «habichuela» y en la zona andina y el cono sur se lo conoce como «poroto».

En *Eco* encontramos un ejercicio de asociación entre nombre del plato y su imagen. No se menciona ninguna otra información sobre ingredientes o forma de preparación además de presentar las fotos, con lo cual la actividad queda bastante desaprovechada en sus posibilidades. La imagen es un instrumento útil para atraer la atención y la curiosidad en los estudiantes. La propuesta aparece hacia el final del capítulo bajo el título de: «Mundo hispano» y en ella se mezclan los platos típicos y por ello representativos de diferentes países.

El recurso iconográfico se explota mucho mejor en el libro *Aula internacional* y *Español en marcha* que cuentan con fotografías grandes, nítidas y coloridas. Estas son acompañadas por actividades más informativas que brindan datos sobre el orígen y los ingredientes que lleva cada plato. Se menciona claramente que ese espacio concierne a la comida de Latinoamérica con títulos introductorios como «Comida latina» o «Productos de América». Estos libros crean un espacio más individualizado en el que vemos que palabras que forman parte y provienen del

universo latinoamericano aparecen dentro de un grupo de palabras que adhieren a la variante estándar.

En el libro *Español en marcha* encontramos el vocablo que viene de la voz taína «maní» que según la Real Academia significa 'cacahuete' (variante castellana), palabra derivada del nahua «cacáhuatl». En México y Honduras se conoce este producto con el nombre de «cacahuate». Esta palabra comparte el espacio con otras que son utilizadas en el continente americano y también en España, con lo cual forman parte de una variante estándar pero que también poseen otras denominaciones en las variantes de América que no fueron escogidas como piña (ananá), patata (papa) y plátanos (banana/guineo).

En *Aula internacional* encontramos la descripción del plato cubano moros y cristianos la palabra «frijoles» y no «judías o alubias» como se las denomina en España actualmente. El ejercicio respeta la variante que se utiliza en el país de origen. Lamentablemente esta incorporación de un escueto vocabulario ligado al contexto americano no es puesto en evidencia en los libros ni de una forma explícita con una explicación directa ni a través del contraste con términos de la variedad estándar en otros ejercicios. De este modo, pasan totalmente desapercibidos para el estudiante.

En el libro *Español. Cursos de español para hablantes de portugués* hallamos dos listas, una en la que se nos presentan las variedades dentro de América y otra en la que se compara la variedad utilizada en España y en América. Este es el único libro entre el grupo de seleccionados que expone de manera clara y directa las diferentes variedades, identificando los países a la que corresponden. Los cuadros presentan un contenido básico, no muy extenso porque sería muy difícil para los alumnos aprender mucho material en más de una variante dialectal. En la actividad de asociación entre plato típico y región la variedad utilizada es la castellana, que es también la variante del capítulo. Los alumnos podrán identificar esto a través del esquema divisorio que el propio texto elabora. La variante castellana es la estándar, la dominante pero su relación con las diversas variedades dialectales es de inclusión. El capítulo hace evidente la realidad de convivencia entre distintas variedades dialectales y afronta el desafío de asumirlas y hacerlas visibles.

LA HISTORIA

Una forma de resaltar las diferencias culturales y linguísticas es la incorporación de textos históricos sobre los intercambios e influencias culturales entre territorios aledaños y distantes. Lamentablemente, pocos libros elaboran una contextualización histórica. El libro más completo es *Español. Curso de español para los hablantes del portugués*. La introducción al tema de la comida se hace a través de un texto sobre los hábitos y horarios alimenticios en España y en Latinomérica. Más adelante observamos una breve cronología sobre el uso de los cubiertos en Europa en comparación con China e India. El capítulo concluye con una detallada

descripción sobre los sucesivos pueblos que habitaron en España y su legado culinario, con la grave excepción del árabe que dominó la península durante ocho siglos. Habla también de los préstamos entre América y Europa para conformar lo que hoy es la gastronomía hispánica.

Redes ofrece un apartado donde enfatiza que la variedad de la cocina española se debe a tres acontecimientos claves: la dominación romana, la árabe y el descubrimiento de América. Este sugerente comienzo se debilita en los datos ambiguos y difusos de la parte final: «algunas verduras como las espinacas, las berenjenas, el tomate, la patata o el pimiento proceden de África, Asia o América» (49).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

A través de este breve y sencillo análisis de un corpus pequeño de libros queda claro que todavía falta bastante trabajo por hacer en relación al estudio de la diversidad lingüística y cultural de la lengua española en libros de ELE. Percibimos que son tres las etapas importantes en la inclusión de las variantes dialectales, todas están intrínsecamente relacionadas con un objetivo cultural que va a allá de lo lingüístico. La primera etapa es la incorporación de universos de sentido diferentes al del contexto de producción. Este paso es un objetivo cumplido en todos los libros. No hay ningún libro que no haya incorporado algún aspecto de la comida hispanoamericana. La segunda etapa es la incorporación de las variedades linguísticas correspondientes. En este punto casi todos los libros han adoptado los nombres típicos de las comidas y bebidas de su lugar de origen. Ejemplos de ello son: las arepas, el cebiche, el mate, el churrasco, las empanadas, los tacos, ají de gallina, chajá, etc. El problema se presenta con los productos e ingredientes que en casi todos los casos se mencionan utilizando la lengua estándar. La etapa final es la concientización en el estudiante de la existencia y convivencia de diversas variantes linguísticas. Como ya dijimos, solo pocos casos dan cuenta de esta heterogeneidad. En algunos, la diversidad lingüística está ligada a situaciones fortuitas. Como observamos, de dos ejercicios diferentes se puede llegar a la deducción de que dos vocables tienen un mismo referente. Este descubrimiento corre por parte de la curiosidad o sagacidad de los estudiantes y los profesores y no es un objetivo buscado por el libro.

Las causas de esta ausencia parecen responder al común imperativo de los libros de ELE de ofrecer al estudiante una forma práctica y eficaz de llegar a ser un hablante competente. Es obvio que se debe elegir una variante como dominante y que no podemos trabajar la diversidad a lo largo de todo el libro. No obstante, en algunos temas de vocabulario como la ropa, los medios de transporte y la comida valdría la pena incorporar actividades que trabajasen las variedades linguísticas como recursos válidos que posibilitan al estudiante moverse con comodidad en contextos variados.

CONCLUSIÓN

La reflexión sobre las variedades dialectales nos terminan llevando siempre al terreno de la historia de la lengua, y por ende, a la historia de las mutuas influencias y préstamos lingüísticos que se sucedieron en los períodos de colonización, dominación y migración en España y en Latinoamérica. Apelar en ciertos momentos al camino difícil de abordar la complejidad léxico-cultural de los pueblos nos prepara y prepara a nuestros alumnos para entender mejor a las culturas que comparten, con todas sus diferencias, una lengua común.

BIBLIOGRAFÍA

Barbieri Durão, A., 2001. *Español. Curso de español para hablantes del portugués*. Arco: Madrid.

Borobio, V., 2001. *ELE Curso de Español para Extranjeros*. Ediciones SM: Madrid.

Castro Viudez, F., 2003, *Español en Marcha*. Editorial Alcobendas: Madrid.

Corpas, J.; Garcia, E.; Garmendia A., y Soriano, C., 2005. *Aula Internacional*. Editora Difusión: Barcelona.

Gonzales Hermoso, A., y Romero Duenas, C., 2004. *ECO Curso Modular de Español Lengua Extranjera*. Edelsa Grupo Didascalia: Madrid.

Martins Peris, E., y Sans Baulenas, N., 2004. *Gente*. Editora Difusión: Barcelona.

Miguel, L., y Sans Baulenas, N., 2002. *Rápido*. Editora Difusión: España.

Quinones, M. J., y Oliva, C., 2002. REDES. S. M: Madrid.