

Aquí todo es cultural... Experiencias de una docente novata de ELE a sinohablantes y sus reflexiones sobre la socio-inter-culturalidad

LAURA GÓMEZ PÉREZ

El presente trabajo nace de necesidades y problemas reales, se nutre de vivencias propias e intenta servirse de cierto discurso reflexivo y teórico como de una buena combinación de ingredientes para cocinar a fuego muy lento unas clases más jugosas y enriquecedoras, de esas que nos recuerdan por qué comenzamos en esta profesión.

Si en el largo subtítulo de mi comunicación incluyo las palabras *experiencias* y *novata*, no es sólo por cubrirme las espaldas —que también—, sino por remarcar que ésta es mi única intervención posible en un foro como es éste: de especialistas, docentes e investigadores del ámbito del Español como Lengua Extranjera o segunda lengua, circunscritos —si se puede denominar circunscripción a un cúmulo de realidades tan complejo e inabarcable— al dominio lingüístico chino. Esta habría sido mi primera opción: denominar a este dominio *lingüístico*, obviando añadir que se trata de un dominio identitario, étnico, político, económico, social, geográfico... (no necesariamente en este orden). En última instancia, y como se desgrana del contenido de esta ponencia, un dominio cultural.

El presente trabajo es asimismo resultado de una experiencia concreta: nueve meses al frente —y en frente— de un grupo de jóvenes estudiantes chinos (entre 19 y 26 años), de etnias diversas, nacionalidad única y motivaciones que resultaron ser inversamente proporcionales a mis aspiraciones como profesora. Primer conflicto pragmático: la falta de reciprocidad de expectativas. Pues yo tampoco era lo que ellos esperaban de una profesora.

Una filóloga contenta de conocerse que más que sobrevalorar, hipervalora la palabra, sin conocimiento alguno de la lengua china y con un cargamento notable de estereotipos, se enfrenta a sus comienzos con humildad, devorando artículos sobre diferencias fonemáticas entre el chino y el español, pensando qué va a hacer con el artículo o con las oraciones de relativo, cómo combinar la gramática y el juego... y tirando del mencionado cargamento de estereotipos: “Los chinos son muy respetuosos, asentirán y no me pondrán demasiadas trabas en cuanto a mi actuación en el aula...”

Es gracioso como todo se nos vuelve del revés cuando tratamos con personas. La filóloga que hipervaloraba los problemas estrictamente lingüísticos y que creía firmemente que el conflicto pragmático iba a ser producido estrictamente por el desfase entre parámetros verbales, se topó con lo que de verdad suponía su trabajo: una tarea esencialmente cultural y humana (más y mejor que considerarla antropológica), donde los desfases mayores eran actitudinales y estaban codificados, sí, pero no en palabras.

Y para comenzar por lo puramente experiencial —la forma más honesta de empezar—, he de decir cómo, una de las cosas que más me impactaron y me maravillaron de China (el país-gigante de los Patrimonios de la Humanidad detrás de cada esquina), fue ver a los chinos dormirse y dormir todo lo plácidamente que puede ser posible encima de un montón de frutas (en un

mercado cerca del lago Houhai, en Pekín), entre el amasijo de bicis por arreglar, encima de un montón de vaqueros en una tienda de ropa... En las situaciones más inverosímiles, en medio del mayor de los barullos, y de manera irremediable, ellos se quedan dormidos.

Y, ¡qué alivio verlos! ¡Qué momento de iluminación, comprensión e inmediata autocensura!

No es mística pura. Resulta que uno de los temas recurrentes de conversación con mis compañeras en los descansos durante el curso pasado era “Estos chicos se me duermen encima del libro, ¡con todo el morro! ¡Será posible! ¡Qué falta de respeto!” Estas y otras frases salían de mi boca con todo lo digna que se pone una cuando se indigna (qué paradoja) creyéndose poseedora de no sé exactamente qué verdades universalmente válidas... Todo tan sencillo como que hay gente para la que *dormirse* en un contexto de interacción pública o laboral no está mal visto, sino que está codificado como un respiro en forma de *nano-siesta*, que encaja perfectamente en su dinámica laboral y social cotidiana.

No estoy diciendo con esto que no se genere una situación de anormalidad en el aula para nosotros, sino que hay que tratar la cuestión como lo que es: un tema cultural, un encuentro —en este caso en la modalidad de fricción— entre esferas de sentido y valores radicalmente diversos. La contextualización de la conducta del “otro” es fundamental para contextualizar la propia, y muchas veces alivia tensiones tan inevitables como innecesarias. El tratamiento del encuentro cultural pasa por un ejercicio de conocimiento y comprensión, previos a un trabajo de adaptación, reelaboración de información cultural y asunción de patrones conductuales funcionales en el aula para ambas partes, en equilibrio (qué difícil a veces y qué fácil otras) entre la asimilación acrítica del elemento foráneo y la no aceptación sistemática de los patrones de la cultura meta.

Ni una gran obra se traduciría del chino al español en dos semanas, ni se conseguiría un buen resultado domesticándola por las bravas... al contrario, el original dejaría de serlo al perder su esencia cultural y el horizonte receptor nunca terminaría de aceptarlo como propio, porque sencillamente no lo es. Una buena traducción requiere de mucho trabajo, sensibilidad y mimo, fundamentalmente por parte del traductor. Después comprenderemos mejor la alusión a esta figura.

En este punto me gustaría introducir la primera perspectiva de estudio de esta tan compleja y pretendida “interculturalidad”, que se manosea como concepto cuando se habla de los contextos de interacción con alumnos de origen extranjero. Diferenciaré aquí la enseñanza reglada, donde un porcentaje determinado de alumnos de origen extranjero se incorpora a la enseñanza pública de un país; de la no reglada, contexto primario de la enseñanza del Español Lengua Extranjera: academias, centros de idiomas de universidades, aulas de adultos, cursos organizados por ONGs... donde el alumnado es íntegramente de origen extranjero, y por tanto el contexto es segregador de principio, es decir, son aulas específicas de y para extranjeros.

En estas aulas en las que yo personalmente me muevo, habría que hablar en principio de multiculturalidad, es decir, de coexistencia *de facto* entre individuos de grupos culturales diferentes. Esta coexistencia no implica necesariamente una convivencia, que es como podríamos definir la interculturalidad.

La perspectiva de estudio de la que les hablo se denomina Perspectiva Etnográfica, pues bebe de las fuentes de disciplinas como la Sociolingüística, la Antropología Lingüística o la Etnografía de la Comunicación. No tengo ningún afán de exhaustividad a la hora de hablarles de



este enfoque de investigación pero sí mostrarles algunos conceptos que han pivotado mis reflexiones y mi revisión de esta teoría para ajustarla a mi propia realidad.

Fue la profesora Amparo Tusón quien, durante un magnífico seminario en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo me dio a conocer esta perspectiva de investigación y acción, basada en conceptos como la *competencia cultural*: «Todo aquello que hay que saber para funcionar de manera aceptable para los miembros de una comunidad y hacerlo en cualquier papel que acepten para ellos mismos.» (Goodenough, 1957: 36 en Tusón, 2009: 227).

Este concepto, unido al de *competencia comunicativa* de Hymes —algo así como la competencia lingüística chomskyana más la competencia pragmática— nos colocaban en un nuevo marco de acción en lo referente a la enseñanza de lenguas. La lengua ya no es solo gramática, es un código de acción cultural. El emisor no es sólo un hablante, es miembro de una comunidad sociocultural dada. Hablar un idioma no es sólo emitir enunciados gramaticalmente correctos, sino adecuados a los contextos de funcionamiento sociocultural de la comunidad que lo habla.

En este contexto, Amparo Tusón introduce la figura del profesor-embajador en el aula de lengua extranjera, según este planteamiento se debe

[...] considerar el aula de lengua extranjera como un contexto de comunicación donde confluyen, al menos, dos mundos, dos realidades socioculturales. Por una parte, la de los alumnos (que puede ser, a su vez, internamente diversa) y, por otra, la que el profesor o la profesora de la lengua extranjera, a modo de embajador o maestro de ceremonias, presenta —o representa— a través de la lengua objeto de enseñanza y aprendizaje (Tusón, 2009: 230).

Y fue esta denominación, la de embajador, la que suscitó la revisión de estos presupuestos teóricos, que por otra parte comparto en líneas generales. El embajador es una figura que, además de representar una determinada entidad nacional y cultural, promueve y defiende los intereses de dicha entidad. Comprendamos la vuelta de tuerca: claro que el profesor puede *representar* una realidad cultural ante sus alumnos, la cuestión es a qué parte de esa realidad nos referimos. Si hablamos de los usos pragmáticos como vertiente cultural, no puedo estar más de acuerdo. Es competencia del profesor presentar y representar los elementos lingüísticos y extralingüísticos que garanticen el éxito de sus alumnos en el mayor número de eventos comunicativos posibles cuando se estén moviendo en situaciones reales de la cultura meta. Si por el contrario nos referimos a hechos culturales (codificados, como veremos después, en el imaginario de la colectividad), que para el alumnado de origen extranjero se convierten automáticamente en contenidos, debo discrepar de la propuesta y plantear alternativas. En otras palabras: ¿Es cultura la festividad del toro de Tordesillas? Sí. No considero sin embargo dentro de mis competencias presentar —ni mucho menos representar— dicho contenido cultural a mis alumnos.

Una vez desarrollada esta crítica, relativizada por otra parte, a la figura del profesor embajador, pasaré a plantear el enfoque alternativo que puede venir a complementar esta perspectiva etnográfica, basada como hemos visto en la competencia en la praxis y en la práctica



lingüística del análisis del discurso como elemento activo de la actividad docente en la enseñanza de lenguas.

Este enfoque alternativo se enmarca en la disciplina de la Semiótica de la Cultura, que nos acerca a la cultura desde una perspectiva más cercana a la Lingüística que a la Antropología, aunque quizá esto sea tan sólo aparente.

El semiólogo ruso Yuri M. Lotman expresó la noción de cultura como «conjunto de la información no hereditaria acumulada, conservada y transmitida por los diferentes colectivos de la sociedad humana» (Lotman, 1999: 84). Todo lo que no se transmite por los genes, sino por los procesos de endoculturación en el seno de la comunidad, es cultura.

Mucha información *a priori*, y sin embargo, es toda aquella que manejamos cotidianamente para organizar nuestro mundo, desde la más simple transacción comercial hasta la más compleja y conceptual de las obras de arte.

Así, Lotman considera la cultura como una suma de códigos, en la que el sistema modelizante primario es la lengua natural, y a ella se superponen infinitas de sistemas modelizantes secundarios: rituales, estructuras de parentesco, mitologías, arte... O lo que es lo mismo, un *universo de sentido*, aquella esfera donde el mundo cobra sentido de representación e información, donde las cosas que vivimos y asumimos como ciertas se integran en estructuras. Como asumimos que el sentido de las cosas y su organización varían con los parámetros culturales (que son parámetros desde puramente geográficos hasta legales o artísticos), asumimos también que nuestros estudiantes vienen dentro de sus *esferas* de sentido —que podemos intentar homogeneizar pero son tan diversas como los individuos—, y que nuestras esferas se van a juntar en una especie de intersección múltiple según la teoría matemática básica de los conjuntos.

Así, cuando dos *semiosferas* —universos de sentido con sus parámetros culturales— se unen, aparece por fuerza un espacio de intersección. A este espacio Lotman lo llamó frontera semiótica. En un orden de concreción, hay numerosos espacios que pueden identificarse con una frontera semiótica: desde cualquier sede de Naciones Unidas hasta un control fronterizo cualquiera, o el trabajo individual de un traductor literario. ¿Por qué no considerar el aula de Español Lengua Extranjera como una frontera semiótica? No como un espacio de representación/transmisión cuasi-unilateral de conocimientos sobre una lengua y una cultura, sino como un foro de intercambio donde ambas partes han de dar, recibir y reelaborar información nueva y filtrar y retratar la ya conocida o malinterpretada si es su caso. Y alguno me dirá: “Pero si ya sabemos la clase es ese tipo de foro...” Por si acaso, lo verbalizo y formalizo en una propuesta concreta. No pasa nada por decirlo e intentar actuar cada día en clase según estos principios.

«La función de toda frontera [...] se reduce a limitar la penetración de lo externo en lo interno, a filtrarlo y elaborarlo adaptativamente» (Lotman, 1996: 26). Esta cita ilustra suficientemente lo desarrollado anteriormente.

En la frontera semiótica conviven una serie de *traductores-“filtros” bilingües*, que son los agentes de la intersección y adaptación intercultural. Aquí cobra algo más de sentido la alusión primera al traductor y sus talentosos ejercicios de equilibrio entre la domesticación y la extranjerización de un texto; y una asimilación relativa a la figura del profesor de lengua extranjera —en el fondo del paralelismo, conviene recordar que ambas, la traducción y la enseñanza de lenguas, son tareas que derivan del ámbito teórico de la Lingüística Aplicada—. El



profe *filtro-traductor*, que proponemos y preferimos al *embajador*, tendría como competencia traducir y hacer asimilables a sus estudiantes (el elemento foráneo), códigos de su propia cultura. Estos códigos, para mayor claridad podrían dividirse en: *códigos de actuación* en diversos contextos comunicativos (nos referimos a la dimensión pragmática ya analizada desde los presupuestos de la perspectiva etnográfica), y *contenidos socioculturales*, información sobre manifestaciones diversas de la cultura en el ámbito hispanico. Ahora bien, en lo que se refiere a la incorporación de los contenidos socioculturales, propongo una serie de pautas de actuación a las que nos referiremos más tarde, y que me parecen de útil aplicación especialmente con el colectivo sinohablante.

Asimismo, es responsabilidad del profesor la búsqueda de un equilibrio adaptativo en el aula respecto a ciertas actitudes y conductas (también codificadas en una especie de macro-texto cultural). Estas actitudes y conductas provienen de las dos esferas: tanto por parte de los chicos, el dormirse o el estirarse sin miramientos durante una explicación; como por parte del profesor, si no comprende que el rebasar las distancias o el imponer el elemento lúdico en la clase puede generar incomodidad o descontento entre el alumnado sinohablante en este caso. Por tanto, el cuidado en la convivencia es responsabilidad de ambas partes, si bien está dentro del rol del profesor el tomar ciertas iniciativas, por ejemplo: introducir de manera práctica y natural patrones de conducta de la cultura meta y preguntar, recabar información, acerca de las semejanzas y diferencias en cuanto a dichos patrones (u otros) en la cultura de origen, siempre desde el respeto y la equidad.

Paso ahora a plantear tres vías que considero fundamentales a la hora de generar un equilibrio de adaptación intercultural en el aula. Son:

- Conocer las estrategias de aculturación.
- Atender al tratamiento de los estereotipos.
- Revisar críticamente los materiales relacionados con los contenidos socioculturales y proponer alternativas según las necesidades de nuestro(s) grupo(s).

Según Herskovits, la aculturación se define como los «fenómenos resultantes del contacto directo entre grupos de individuos de culturas diferentes». Entre los modos de aculturación estarían: la *espontánea*, que se da de manera natural entre poblaciones fronterizas; la *inevitable*, derivada de cualquier modalidad de migración, sería el modo que nos afecta a nosotros y a nuestros estudiantes; y la *forzada*, basada en procesos de colonización, que se resume en «desde ahora, esto se va a hacer de esta manera, porque nosotros ya lo hacíamos así, y es la mejor manera de hacerlo».

En nuestro encuentro inevitable, como en todos los encuentros inevitables de cualquier migrante en su nuevo país —independientemente de que venga por nueve meses, diez años, o se quede para siempre—, se han de tener en cuenta una serie de estrategias que pueden regir la actuación del individuo que llega.

Para no detallar todas las estrategias, considero relevante que el profesor comprenda el binomio asimilación/integración, para no utilizar—como yo misma hacía— la palabra *integración* a la ligera.

En una estrategia de *asimilación*, el alumno de origen extranjero —en este caso, el chino— consideraría más importante establecer y mantener relaciones con los otros grupos que conservar

su propia identidad cultural.

En las antípodas de la asimilación estaríamos ante una estrategia de *segregación* —el cierre de filas en torno a su comunidad en lo que se refiere a la inmensa mayoría de las actividades cotidianas—, que es de lo que se acusa a la comunidad china, tomando como base un resistente estereotipo social, asunto que tocaremos a continuación.

Un punto intermedio, de nuevo en el seno de ese equilibrio deseable y tan deseado, estaría la *integración*, conjugando de manera sana la conservación y cuidado de la propia identidad cultural con relaciones fluidas de convivencia con los grupos coexistentes en la cultura meta.

Debemos tener en cuenta antes de asumir cosas como: “estos chicos no se integran”, a qué estamos llamando integración —si los chinos no están tomando cañas a las dos semanas, no están integrados...—, qué tiempos hemos de calibrar y respetar para este proceso, y también intentar informarnos de las dinámicas de integración y convivencia que manejan los extranjeros que viven en China. Cuanto más informados estemos —y más pacientes seamos—, seremos más competentes y ayudaremos mejor a nuestros alumnos.

La cuestión de los estereotipos impregna cualquier estudio sobre interculturalidad y es asimismo un caballo de batalla constante en nuestra dinámica social. Estereotipos tenemos todos sobre todo, pues se trata de un mecanismo cognitivo de organización y etiquetado sin el que nuestra memoria difícilmente podría funcionar. Sin embargo, los estereotipos sociales se tornan peligrosos en tanto son creencias generalizadoras y simplificadoras, muchas veces exageradas, que se asocian con las costumbres o atributos de un grupo social determinado. Como el estereotipo “los chinos son muy cerrados”, que comentábamos anteriormente.

Entre las funciones del estereotipo social se cuentan: simplificar la realidad para clasificarla, justificar mediante racionalización la conducta de un determinado grupo, o atribuir a sujetos particulares las supuestas características del grupo. Esta última función es la que debemos tener más presente, porque es la que nos va a ayudar más a transgredir el estereotipo, a romper toda su resistencia.

Aún recuerdo a un alumno de mi compañera Mercedes que hace unas semanas me contaba: “Yo, por las mañanas, me voy a algún bar, me tomo un cafetito, leo el periódico gratis y charlo con algún español...” ¡Cosa que yo nunca hago!

Quisiera compartir también otra vivencia de un alumno mío del año pasado, que muestra la cara más resistente y menos amable de un estereotipo social. Este estudiante, de etnia Uygur, carece del rasgo étnico por antonomasia que se asocia al *chino*: los *ojos rasgados*, y tampoco cuenta con rasgos tártaros que le pudieran asociar al Asia Central. El caso es que me contaba cómo algún español le decía “Tú no eres chino”, y le preguntaba por qué estaba siempre con “chinos” (sus compañeros, de mayoría han o manchú). Este chico intentaba explicar que sí era chino (nacional chino), pero cuando quiso hablar de su etnia y pronunció el adjetivo “turco”, la respuesta de su interlocutor español no se hizo esperar: “Ah, bueno, turco sí pareces...” Es curioso, y triste a la vez, cómo se puede poner en jaque la identidad de una persona, hostigándola con un *qué eres*, en vez de un *quién eres*.

En otro orden de cosas, y para finalizar mi intervención, me voy a referir al tratamiento de los contenidos culturales —de la cultura con mayúsculas y minúsculas— en el aula con sinohablantes.



No sé si comparten mi opinión pero parece que muchos manuales de ELE están diseñados para europeos de entre 18 y 40 años. No voy a entrar aquí en cuestiones de mercado, me refiero simplemente a que se integra en ellos un conocimiento del mundo y se presuponen ciertas inquietudes de conocimiento cultural que no siempre van a adecuarse con las de estudiantes del ámbito asiático en general y chino en particular.

De ahí la revisión constante de materiales: si en la sección de cultura de un manual de nivel A2 aparece un texto sobre cierta festividad inca que no se adecua al nivel de interlengua de los alumnos ni a sus motivaciones, habré de prescindir de él sin muchos remordimientos y buscar otro tipo de contenidos en otro tipo de formato.

Con esto no quiero decir que haya que renunciar a contenidos de CULTURA (literatura, por ejemplo) ni de cultura (fiestas o gastronomía), sino que hay que seguir un análisis de necesidades constante, sondear e integrar el conocimiento del mundo de los estudiantes y buscar contenidos que les impliquen. Cosas tan simples como tener en cuenta que los personajes famosos que salen en las fotos de los libros no son famosos para todo el mundo, nos ahorrarían bastante tiempo y algo de frustración, y teniendo como aliados a Internet y a las grandes estrellas del deporte globalizado también nos puede ayudar a conectar.

Una primera propuesta de tarea alternativa de contenido intercultural serían los trabajos de contenido geográfico, desde simples murales hechos a partir de un mapa, cartulinas, fotos de sus lugares de origen... hasta las actividades más sofisticadas que se pueden llevar a cabo con Google Earth.

En el estupendo blog *Cuaderno Intercultural*, encontramos una enorme cantidad de actividades específicamente interculturales, tanto para enseñanza reglada como no reglada. De entre ellas destacaré los recetarios interculturales o los *Cuentos de debajo de la Luna*, del centro virtual Cervantes, que además cuenta con una bellísima leyenda china entre sus relatos, y que es una muy buena manera de compartir el imaginario y la cosmogonía de nuestros estudiantes chinos.

En suma, todas estas reflexiones, estas propuestas y muchas otras, creo que nos encaminan a intentar disfrutar más de las clases y a aprovechar la belleza de la experiencia de una enseñanza y un aprendizaje siempre mutuos: aunque sean los chicos los que estén en España, nosotros podemos llevarnos a casa cada día un trocito de China, de sus historias, sus gentes, hasta de sus refranes... Considero que somos muy afortunados de poder enriquecernos lingüística y culturalmente, además de estrechar lazos humanos con gente de la otra esquina del mundo. No desaprovechemos la oportunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lotman, Yuri M. (1996): «Acerca de la semiosfera», en *La Semiosfera I, semiótica de la cultura y del texto*, Madrid, Cátedra [1ª ed. en castellano de 1984].
- ____ (1999): *Cultura y explosión: lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*, Barcelona, Gedisa.
- Tusón Valls, A. (2009): «El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español



como lengua extranjera», en *Monográficos marcoELE*, nº 9, pp. 223-235 (versión de la conferencia pronunciada el 1 de Abril de 1996 en Expolingua).

Nota: para la elaboración de esta comunicación, especialmente en lo que concierne al tratamiento de la aculturación y los estereotipos, han sido de ayuda inestimable los materiales de la asociación Málaga Acoge para los cursos de formación del voluntariado en inmigración. A pesar de que dichos materiales no están publicados, son fruto del esfuerzo de voluntarios y profesionales de la mencionada asociación, por lo que considero deben ser mencionados como referencia.