

## Interferencias en la cultura

Agustín Corti<sup>A</sup>  
Universidad de Salzburgo (Austria)

**RESUMEN:** La pregunta de qué español enseñar se ha desarrollado poco en relación con la enseñanza de la cultura y se ha dado por sentado que materiales y docentes poseen un acceso directo a la misma. El presente artículo plantea diversas cuestiones que necesitan una respuesta si se han de enseñar contenidos culturales de manera fundada en el ámbito del español como lengua extranjera. Para ello se analiza la aparición de la cultura en un ejemplo de un manual y, a partir de las interferencias constatadas en dicho análisis, se plantea la pregunta de cómo integrar la unidad y la diversidad cultural ante la realidad de una lengua pluricéntrica.

En las siguientes líneas plantearé algunas cuestiones en torno a la pregunta de qué español enseñar en relación con el aprendizaje de contenidos culturales dentro del marco del español como lengua extranjera (ELE). El ámbito en el que se sitúan mis preguntas corresponde fundamental, aunque no exclusivamente, a la enseñanza de ELE a futuros profesores de lengua. Dentro de este campo me referiré a su vez al uso que se hace de los materiales disponibles, en concreto a los manuales. De acuerdo al espacio disponible para esta contribución desarrollaré el tema en base a un ejemplo concreto extraído del manual *Con Gusto* de la editorial Klett (Lloret, 2009), utilizado en el mundo germanoparlante. Estructuraré el artículo en tres partes. Primero presentaré algunos términos referentes al tratamiento de la cultura en ELE, luego analizaré el ejemplo para finalmente plantear algunas preguntas concernientes a la unidad y diversidad de la cultura hispanohablante. Las mismas requieren a mi entender una respuesta si se pretende enseñar contenidos culturales de manera fundada en el ámbito de ELE.

### Presupuestos para tratar la cultura en clase

La visión generalizada introducida por el enfoque comunicativo hace ya algunas décadas parte de la base de que la enseñanza de una lengua debe posibilitar la comunicación; el siguiente paso argumental cuando se trata de tematizar los elementos culturales es que no existe comunicación posible si no es dentro de un

---

<sup>A</sup> **Agustín Corti Arrás** es profesor asistente del Instituto de Romanística de la Universidad de Salzburgo (Austria). Actualmente lleva adelante un proyecto de posdoctorado (“Habilitation”) en el ámbito de la didáctica de la cultura e interculturalidad en ELE. Docente de ELE desde 2004 en el nivel universitario en la Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt y Ludwig-Maximilian Universität München de Alemania y actualmente en la Paris-Lodron Universität Salzburg de Austria. Su dirección de correo electrónico es: [agustin.corti@sbg.ac.at](mailto:agustin.corti@sbg.ac.at)

ámbito cultural concreto<sup>1</sup>. Es decir, toda comunicación está determinada por las creencias, deseos y expectativas de los participantes en dicha comunicación. Este hecho lleva a que se deban tener en cuenta varios aspectos. (1) Para comunicarse en la lengua meta (L2) es necesario adquirir también las destrezas culturales correspondientes de la L2. (2) Toda enseñanza de una segunda lengua implica desde el inicio un contacto con la cultura de la L2. (3) El acceso a una cultura no es directo, sino que una cultura se construye en los diversos actos de negociación y está determinada por dichos actos. Aclararé a continuación de forma breve estas afirmaciones.

Respecto a (1), el muestrario de destrezas culturales para poder comunicarse presenta varios niveles de complejidad, desde algunos más simples como pedir un café hasta otros más complejos como puede ser poder discutir temas propios de una realidad particular teniendo en cuenta los diversos aspectos que están en juego en dicha realidad, tanto conocimientos declarativos como intenciones, formas de interacción o expresiones particulares de ese ámbito sociocultural. Las claves para decodificar este tipo de saber requieren conocimientos culturales de diferentes tipos<sup>2</sup>.

En referencia al segundo punto (2), como ya han constatado los investigadores principales sobre el tema (Kramsch, 1998: 3; Risager, 2007: 9; Byram, 2008: 57), la mayoría de las personas que estudian una lengua extranjera ya han pasado por un proceso de enculturación, por lo que en el aprendizaje de una lengua extranjera se da desde el inicio un contacto con otra cultura diferente de dicha cultura de base (C1). No existe sin embargo unanimidad sobre la naturaleza de dicho contacto, por lo que dejo de lado aquí la posible dinámica y problemas de suponer dos polos culturales y las cuestiones de si debemos hablar en este sentido de inter o transculturalidad. Baste anotar aquí que la posición que se utilice en una clase de ELE no debe implicar un dualismo insalvable, lo que eliminaría cualquier comunicación, y que la posibilidad de operar con la continuidad existente entre diferentes construcciones culturales puede resultar pedagógicamente útil. Por el contrario, esto no puede llevar a eliminar, lo que sucede a menudo, las diferencias existentes dentro de una cultura considerada como uniforme a su vez que las similitudes evidentes entre dos culturas tomadas como diferentes<sup>3</sup>. Es decir, dentro

de una cultura C1 pueden existir diferencias insalvables y entre una cultura C1 y otra C2 puede existir una comunidad comunicativa.

La pregunta planteada en el punto (3) de cómo acceder a una cultura o cómo hablar sobre ella no es simple, más aún si se tienen en cuenta las diversas definiciones de cultura existentes. Para poder operar en este contexto quizá sea suficiente subrayar algunos aspectos aceptados de manera más o menos unánime en los estudios culturales respecto a la cultura: a) Las culturas no son homogéneas y se construyen de manera abierta; ningún discurso ni nadie determina una cultura exclusivamente, ya que se trata de un repositorio de significados compartidos y a disposición que los actores modifican constantemente; b) Una cultura no constituye una realidad que sea posible comprobar empíricamente, sino más bien un proceso de incorporación de significado fruto de la comunicación y que está a su vez a disposición de los hablantes para la producción de nuevos significados; por más que una cultura contenga hechos más o menos objetivables, estos siempre serán interpretados en un contexto de significación no unívoco; c) Una cultura posee un carácter textual que se interpreta en un acto comunicativo.

Soy consciente de que estas formulaciones poseen cierta ambigüedad, pero creo que se trata de una coíné de los estudios culturales con la que es posible pensar los fenómenos importantes para la didáctica de la cultura en ELE<sup>4</sup>. Por otro lado, considero necesario tener en cuenta estos aspectos para poder desarrollar una visión unificada de los criterios en juego a la hora de considerar la cultura en ELE. La pregunta que me interesa plantear ahora es cómo repercuten estos elementos en la interacción con un manual de ELE en el contexto de una clase.

### **La representación de la cultura en los manuales de ELE: un caso ejemplar**

Basta ojear un manual de ELE actual para observar que no sólo están presentes los elementos asociados al paradigma comunicativo, sino que se representan numerosos hechos que podemos considerar como culturales<sup>5</sup>. Ya sea una descripción de prácticas características de un lugar donde se habla el español, ya sea el intento de establecer algún tipo de mediación con la cultura de la L2 a través de comparaciones. Para poder analizar correctamente el carácter de dicha mediación es necesario tener en cuenta algunas de las funciones que pueden cumplir los manuales en la enseñanza. Cortazzi y Jin (1999) han destacado que un

manual puede hacer las veces de docente, mapa, fuente, instructor, autoridad, droga de la que se depende e ideología<sup>6</sup>. Sin entrar a analizar en profundidad estos aspectos, baste señalar que en el uso de un manual se debe partir de la base de que no estamos utilizando un elemento neutro. Entre las variables que cumplen un papel en el aprendizaje y la enseñanza, el manual está tan cargado ideológicamente como los sujetos que participan en dicho proceso. Es decir, un sujeto S (aprendiente) no accede a una cultura C2 (cultura meta) por medio de M (manual) con ayuda de D (docente), sino que utiliza M para construir C2. Es importante resaltar el terreno común donde docente, alumnos y manual se relacionan de manera multidireccional.

Más allá de las posibles asimetrías que puedan existir en materia de autoridad, dependientes de las culturas de aprendizaje y enseñanza, el docente suele tener una cierta preeminencia en el proceso. A nivel estructural sin embargo, el acceso a C2 no está a disposición de ninguno de los actores, tampoco del docente, ni yace escondido en el manual. No existe una representación neutra de una cultura que pueda ser evaluada de manera idéntica por los diferentes aprendientes y enseñantes o que esté plasmada en el manual.

Si se tiene en cuenta este aspecto, un elemento poco tematizado y sin respuestas concretas en las investigaciones sobre la cultura en la enseñanza de lenguas adquiere una importancia central: me refiero a los diferentes ruidos o interferencias que existen en el acceso al fenómeno cultural a través de los manuales y materiales. Con interferencias no me refiero a que sujetos diferentes defiendan creencias opuestas que impidan la comunicación, sino a las variables que cumplen un papel en la comunicación e inciden en el trabajo en el aula. Se trata de interferencias o ruidos que, al contrario de los malentendidos, no pueden eliminarse sin que la comunicación misma se vea en peligro. Las denomino interferencias no porque impidan la comunicación, sino porque, como la misma definición de interferencia lo sugiere, se cruzan en medio de lo que se presenta y se comprende como cultura. La falta de su tratamiento en clase o la omisión de dichos aspectos facilita una idea de cultura que adolece de diversas carencias, de los cuales los más importantes son quizá la uniformización y el olvido de la propia perspectiva. Por un lado, la uniformización se plasma a nivel temático –aparición de elementos sancionados por el interés de ciertos grupos sociales, pero no aparición de otros

pertenecientes a otros grupos—, y por otro lado en la perspectiva —generalmente dirigida a un lector implícito relativamente joven y de clase media interesado en el otro y con espíritu viajero y, a veces, hasta aventurero, presentado desde una perspectiva análoga—.

Para ilustrar estos aspectos analizaré un ejemplo concreto de representación de una cultura extraído del manual *Con gusto*, nivel A1, publicado en Stuttgart por la editorial Klett (Lloret, 2009: 71).

El ejemplo pertenece a la sección que lleva el subtítulo de *Cultura* (*Kultur* en alemán) y, a su vez, forma parte de una subsección llamada *Panamericana*. Como el nombre lo sugiere, la unidad está determinada por la ruta Panamericana que atraviesa el continente americano y por los sitios por los que pasa la misma. La estructura enunciativa elegida por los autores consiste, como se puede ver en el ejemplo, en que una persona cuenta algo sobre el país del que proviene y por el que atraviesa la ruta Panamericana.

7



el volcán Cayambe (5.700 m)

**Panamericana**

**En Ecuador con Héctor.**  
¡Hola! Me llamo Héctor Inca y soy ecuatoriano. Vivo en Alemania y soy profesor de español. Me encanta presentarles mi país.

Ecuador es el segundo productor de cacao en Latinoamérica. Tenemos varios tipos de cacao de muy buena calidad. Es la base del chocolate, que me gusta mucho, sobre todo el chocolate puro con 70% de cacao.

■ *Y ahora usted: ¿Le gusta el chocolate? ¿En qué momentos lo come?*

En muchas regiones del país se puede hacer turismo rural en las "haciendas". Son casas tradicionales que ofrecen alojamiento y además muchas posibilidades para hacer excursiones. También hay haciendas en "la ruta del cacao" con visitas guiadas para ver su producción. Creo que es una idea muy buena estar en la naturaleza y además aprender cómo se produce el cacao.

■ *Y ahora usted: Usted está en una hacienda, pero no sabe si tiene desayuno. ¿Cómo preguntar?*

Si quiere pasar unos días inolvidables: las Islas Galápagos son un paraíso. Son catorce islas que están en el Océano Pacífico a casi 1.000 km del continente. Allí se pueden observar animales fabulosos como iguanas y tortugas. El 97% del territorio es parque nacional. Las islas son un tesoro que tenemos que proteger.

■ *Y ahora usted: Usted quiere reservar una noche de hotel en las Galápagos. Llame por teléfono al hotel y ¿qué dice?*

Otro lugar que siempre recomiendo y que a mí me gusta mucho es el mirador de Catequilla. Por Catequilla pasa el meridiano cero, el ecuador, que divide el mundo en dos hemisferios. Allí hay un monumento de nuestras antiguas culturas que tiene más de nueve siglos. Es un observatorio natural a 2.800 metros de altura. El cielo toca la tierra, ¡maravilloso!

■ *Y ahora usted: ¿Ha estado alguna vez en un lugar extraordinario? ¿Dónde?*

Quito, la capital, es visita obligatoria porque forma parte del Patrimonio Cultural de la Humanidad. En Quito les recomiendo el museo Capilla del Hombre, donde están los cuadros y las esculturas de Oswaldo Guayasamín, un artista de fama internacional.

■ *Y ahora usted: En el museo ofrecen una visita guiada a las 11 de la mañana. Pero el guía llega tarde y se disculpa. ¿Qué dice? ¿Y cómo reacciona usted?*

**Una postal de Ecuador.**  
Usted pasa las vacaciones en Ecuador. Con las informaciones de Héctor, escriba una postal a un/a amigo/a.



setenta y uno ■ 71

Figura 1: Narración de Héctor Inca sobre su país en el manual *Con Gusto 1*

El personaje del ejemplo se llama Héctor Inca y afirma ser profesor de español en Alemania, así como oriundo de Ecuador —hecho posiblemente biográfico, ya que en el libro se agradece a las personas a cargo de la subsección *Panamericana* su colaboración—. A nivel gráfico hay 5 imágenes: el volcán Cayambe, una foto de Héctor, un cartel de la latitud 0, una trabajadora recogiendo cacao y una iguana.

Se trata de una narración en primera persona singular y plural: “¡Hola! Me llamo Héctor Inca y soy ecuatoriano. Vivo en Alemania y soy profesor de español. Me encanta presentarles mi país” (Lloveras, 2009: 71). En la narración misma se encuentran cinco párrafos con informaciones declarativas: *Ecuador es ...*, *En muchas regiones del país...*, *Si quiere...*, *Otro lugar...*, *Quito...*. Tales informaciones no están sin embargo presentadas como objetivas, sino que se encuentran mediadas por comentarios del personaje: *me gusta mucho*, *Creo que*, *siempre recomiendo*, *les recomiendo*.

El texto posee igualmente llamadas a los lectores (a los que se trata de usted) para comentar o dar opiniones sobre lo que afirma el texto. Existe un lector implícito al que se trata de usted, y al que se formulan ciertas preguntas para contrastar con la realidad de Héctor (*¿le gusta el chocolate?*, *¿ha estado en un lugar extraordinario?*) y al que se dan indicaciones para realizar actividades como pedir un desayuno o disculparse.

La dinámica que introduce la presentación de Ecuador debe considerarse en el contexto de su posible uso, es decir, ante un grupo para el cual este contenido constituye un elemento más de la interacción en torno a la cultura que se pretende aprender. Se debe resaltar la existencia —mencionada ya antes— de una continuidad entre los materiales, el docente y el alumno respecto a la cultura meta. Ninguno de los actores posee una mirada privilegiada ni yace en el manual una autoridad que exceda a los actores o que los sujetos no puedan contrastar rápidamente con informaciones similares. Si se atiende a la estrategia utilizada en el libro para presentar la cultura teniendo estos aspectos en cuenta, podemos observar lo siguiente:

- Las unidades culturales están constituidas por países (Ecuador en el ejemplo, otros en el resto de las páginas correspondientes a *Panamericana*). Por diversas razones, los análisis y las teorías sobre la cultura han llamado la

atención sobre lo problemático de utilizar las unidades de los Estados nacionales para describir culturas. Se puede señalar aquí quizá la objeción más general de que en un país no existe una, sino que hay diversas culturas y de que las fronteras son más permeables de lo que una descripción formal o geográfica expresa. Este caso es particularmente llamativo en el caso del español. Esta situación aporética plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo determinar entonces qué perspectiva utilizar? ¿Es lícito presentar una referencia nacional muy utilizada en la vida cotidiana, pero inaceptable desde un punto de vista científico y argumentativo? Si esta perspectiva es natural, ¿en qué contextos y para quién lo es, qué grupos se retrotraen a esquemas conceptuales nacionales en qué situaciones? Es decir, ¿qué función cumplen los discursos cuando se usan los países como referencia?

- El discurso sobre la cultura de un país (Ecuador en este caso) pretende validarse con el relato de un miembro de dicho país que presenta su propio país. Se está frente a una unidad cultural determinada políticamente que se describe desde un integrante de la misma. La cuestión que se plantea en este caso es: ¿En qué medida puede representar una persona un espacio cultural? Seguramente si tenemos diversos actores tendremos entonces diferentes imágenes. ¿En qué argumentos se puede sostener una preeminencia de un miembro frente a los demás, más aún si no son miembros de un grupo asociado a tal unidad? Si atendemos al aspecto de la construcción cultural, no se puede defender en términos absolutos la autoridad de un discurso sobre otro. ¿Cómo puede sostenerse entonces la autoridad de una persona que posea una experiencia en un sitio sobre el discurso de otra persona que no posee una experiencia, digamos, de primera mano en ese sitio? ¿Cómo funciona este aspecto de selección de la perspectiva en una clase de ELE? ¿Qué papel cumplen los diferentes discursos sobre una unidad cultural elegida y cómo se interrelacionan las perspectivas discursivas? Evidentemente se trata aquí de un aspecto normativo que cumple un papel dependiendo de en qué cultura se está aprendiendo.
- Gran parte de los contenidos expresados en el ejemplo forman parte, a pesar del tamiz subjetivo introducido por el personaje, de un conocimiento declarativo. Se pueden formalizar las oraciones de la manera siguiente: En

Ecuador a, b, c. Se utiliza la fórmula común de que en un país (P) determinado (X) algo (a) tiene lugar (PXa) o, lo que es lo mismo, de que un país (P) determinado (X) es de cierta manera (a) (PXa). Este esquema o fórmula tan usual que utilizan cotidianamente los hablantes para determinar una cultura, no por ser común, resulta menos problemático. Más aún si lo encontramos en un manual para referirse a la cultura que se ha de aprender. En este sentido se debe preguntar: ¿En esta presentación marcada por el enfoque comunicativo no se encuentra el mismo conocimiento declarativo y autoritativo que se pretendía abandonar? ¿Es suficiente introducir una nueva perspectiva didáctica para modificar este aspecto? O, más fundamental, ¿ha logrado el enfoque comunicativo un acceso diferente a la cultura al proclamar la equivalencia de que toda comunicación es cultura? Este ejemplo llama la atención sobre la necesidad de volver a analizar cuidadosamente aspectos que se creían solucionados con la sola aplicación del enfoque didáctico. Pero, como sugeríamos al inicio, parece ser que si bien la comunicación requiere de la cultura, la introducción de aspectos concebidos como culturales en la comunicación no permite obtener la claridad que se necesita para desarrollar una didáctica adecuada de la lengua y la cultura.

- Por medio de una estrategia que se podría resumir bajo la fórmula del “esto es digno de ver”, el narrador construye en el ejemplo una cultura posible; pero la cultura aquí presentada no varía sustancialmente de la que podría formar parte de una guía turística. Se trata de una estrategia muy utilizada – ¿consciente o inconscientemente?– por los manuales de lengua e incluso por los profesores mismos a la hora de elegir materiales. Sin entrar a discutir la justificación y adecuación que tal estrategia pueda poseer con referencia a la didáctica de la cultura, la pregunta más inmediata sería: ¿Cómo se puede trabajar en clase con la perspectiva que determina la presentación de un fenómeno cultural? ¿Cómo evitar enseñar y aprender pensando que se trata de un aspecto neutro? Tanto los enseñantes como los aprendientes deberían saber que si presentan la cultura de un país como un destino turístico, lo que obtendrán estará determinado por dicha perspectiva. Se puede objetar por ejemplo que una perspectiva turística, más allá de sus ventajas, convierte dicha cultura en un objeto y no le deja espacio para expresarse como sujeto.

Además se echa de menos la variedad de voces que representen grupos distintos, generalmente ajenos al turismo. Pero estas objeciones no alcanzan a solucionar ni a contestar la pregunta planteada.

Para volver al ejemplo tratado, la estrategia de dinamizar un texto con información declarativa e integrarlo en una acción comunicativa no logra, con la simple variación del modo en que se construye la realidad mediante la comunicación, eliminar el peso de los contenidos de dicha construcción. Estos están determinados en buena parte por los elementos que suele contener un manual de lengua, marcado por ciertos intereses compartidos por un grupo de personas que puede aspirar al plurilingüismo (los destinatarios del texto). Que en este ejemplo tratado tenga un carácter turístico y, por lo tanto, implique una construcción con una referencia a alguien que mira desde fuera (el alumno como turista potencial), no debe llevar sin embargo a una simple crítica. Más bien se trata de plantearse la cuestión de cómo movilizar en el aula la consciencia de que estos contenidos que el narrador elige dicen menos sobre una cultura en cuestión que sobre la forma de construir dicha realidad cultural. A pesar del marcado avance establecido por el enfoque comunicativo no existe una gran distancia respecto a una visión exótica de la cultura meta con la que los profesores de español tanto han tenido que luchar en algunos ámbitos internacionales. La diferencia es más bien de grado, a pesar de que el paradigma didáctico imperante haya cambiado.

Lo anterior es relevante porque quien utiliza este material construye a su vez una cultura meta a partir de esta presentación. La dinámica podría esquematizarse de la siguiente manera: un hablante construye como representante de un grupo cultural (A) una realidad (r1) de acuerdo a las expectativas (e) de otro grupo (B) (Ar1Be). Lo representantes de este grupo (B) construyen la realidad (r2) en base a la realidad (r1) construida por (A) (Br2Ar1). No se trata entonces de buscar una realidad cultural preexistente y seleccionar los elementos que sean “dignos de ver”, sino que de alguna manera hay que tratar de adaptar las propuestas didácticas a esta dinámica que yace en la base del proceso de contacto cultural que se establece a través de los manuales y, por extensión, de los materiales seleccionados para el curso.

### **Las dificultades en torno a una cultura pluricéntrica**

A continuación expandiré las preguntas planteadas hasta ahora a un aspecto central en la enseñanza del español, pero lo intentaré hacer en relación con la cultura. Se

trata del pluricentrismo del español y de lo que se podría caracterizar como la precomprensión que los aprendientes poseen de una cultura. A nivel lingüístico existen herramientas para describir la manera en que los hablantes se comprenden y comportan respecto a la norma lingüística –por más problemático que esto pueda resultar en sus detalles– y a su vez reflexiones sobre la didáctica de la lengua en relación con la norma y con qué español enseñar<sup>7</sup>. No existe sin embargo ninguna herramienta heurística similar para el caso de la cultura del español. Los aportes de la interculturalidad tanto en relación con el español, como sobre todo con otras lenguas, han significado un gran avance respecto al esclarecimiento de lo que sucede en un aula a la hora de enseñar elementos culturales. Baste nombrar aquí a Byram, Zarate, Kramersch o Hu. En el caso del español existen también numerosos tratamientos del tema, algunos muy claros como el de Oliveras, pero por lo general existe poca investigación respecto a las particularidades de la lengua española, las culturas concomitantes y las consecuencias de dichas particularidades en la didáctica de ELE. En consecuencia me interesa señalar a continuación algunos problemas que considero relevantes y que se desprenden de lo tratado hasta ahora.

Señalaba antes que si uno abre un manual de lengua actual verá tanto la presencia del enfoque comunicativo como los contenidos culturales que se pretenden desarrollar. En el caso de que se trate de un manual de ELE y pertenezca al mundo germanoparlante, se encontrará por lo general en el lado interno de la tapa y la contratapa un mapa: en el primero, el de España, en el segundo, uno de América. Si bien esta representación puede tener algún tipo de justificación –geográfica, de diseño del libro–, refleja desde el inicio una decisión sobre los espacios culturales a tratar. En Alemania y Austria, donde se utilizan fundamentalmente estos manuales, no se encontrará seguramente un libro que tenga el mapa de Colombia, por poner un ejemplo, y luego la ilustración de otras áreas geográficas de América, Europa o África y Asia. Esta precomprensión sobre las unidades culturales del español determina en cierta medida lo que serán esas culturas a tratar<sup>8</sup>. La competencia intercultural comunicativa o el contacto cultural a adquirir están de esta manera en parte predeterminados. El manual, ya los señalamos antes, constituye un aspecto más de esta determinación, aunque no el único. En el caso del español la relevancia de este aspecto resulta notoria: en una lengua pluricéntrica tenemos diversos centros culturales. Al elegir la cultura de un

centro, se deja de lado el resto de las culturas, que no serán tratadas, o se las integra a una base establecida por una de ellas. En el ejemplo del manual tratado, pero también en diversos otros, se intenta no obstante presentar una idea global de la cultura hispanoparlante extrayendo diferentes elementos de los distintos sitios. En el caso del manual *Con gusto* la estrategia de elección es clara, ya que se trata de aquellos países por los que pasa la ruta panamericana. Otras veces simplemente se eligen centros con cierto peso cultural reconocido: México, Argentina, España. Se busca establecer una comunicación que fomente la interculturalidad en relación a estos elementos concretos de las culturas representadas. Pero tanto en el manual tratado como en otros surge la pregunta de la perspectiva desde la cual se están observando estas culturas y qué presupuestos implícitos determinan estas presentaciones. ¿Existe una sola perspectiva a través de la cual se presentan aspectos culturales de los distintos centros? ¿O tiene, como parece ser en el mundo germanoparlante, una preeminencia al menos en cuanto su presencia la cultura ibérica? ¿Qué justificaciones de carácter pragmático, cultural, histórico existen para tal elección? En los manuales se pueden encontrar diversas culturas (Ca, Cb, Cc, Cn) relacionadas de alguna forma no explícita. Ni la didáctica de ELE ni los docentes disponen actualmente de instrumentos que expliquen y permitan dirigir la comunicación en relación con las diferencias culturales de los diferentes centros. Se presupone una unidad cultural que suele representarse de manera más o menos detallada, pero que no está claramente definida.

Por otra parte, la diferencia se expresa sobre todo mediante la presentación de países o unidades nacionales, mientras que una serie de elementos que a veces sí son tratados respecto a la lengua, como pueden ser las variaciones diastráticas, quedan generalmente fuera de la representación de los materiales. Sospecho que la misma situación se da en relación con los materiales reales que preparamos los docentes para el aula.

Para finalizar la batería de preguntas planteadas quiero resaltar a modo de conclusión tres aspectos que considero relevantes y que no tienen –que conozca– respuesta ni han recibido el interés necesario: a) La relevancia de los fenómenos representados en los libros o en el aula debe justificarse en relación con las expectativas del grupo al que se dirigen y con el papel que juegan en la construcción identitaria para grupos concretos de la sociedad y cultura meta; b) Los espacios

culturales deben ser tenidos en cuenta en sus asimetrías y no de manera neutral, problematizados en su complejidad en cuanto a su significación y a la distribución de dicho significado<sup>9</sup>, no como una subsección de la unidad de la lengua; c) se necesitan instrumentos para describir la unidad y continuidad cultural del mundo hispanohablante, así como la variación, de tal modo que pueda desarrollarse una aplicación didáctica coherente en relación con las particularidades de las culturas hispanoparlantes. La utilidad que podría brindar el esclarecimiento de estos puntos redundaría seguramente también en la calidad de la enseñanza.

## Bibliografía

- Altmayer, C. (2007): "Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?". En: *Germanistische Mitteilungen* 65, pp. 7-21.
- Byram, Michael (2008): *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Geneviève Zarate (1997): *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cortazzi, Martin/Jin, Lixian (1999): "Materials and methods in the EFL classroom". En Hinkel, Eli (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 196-219.
- De Santiago Guervós, Javier (2010): "La competencia cultural en la competencia comunicativa: Hacia una comunicación intercultural con menos interferencias." En: *marcoELE* 11, pp. 113-130.
- Hallet, Wolfgang (2013): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT.
- Hannerz, Ulf (1992): *Cultural complexity*. Nueva York: Columbia University Pres.
- Hu, Adelheid (2007): "Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik". En: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (eds.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier, pp. 13-30.
- Michael Byram (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübinga: Gunter Narr.
- Hymes, Dell H. (1972): "On Communicative Competence." En: Pride, John/Holmes, Janet. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Kramsch, Claire (1993): "Language Study as Border Study: experiencing difference". En: *European journal of Education*, vol. 28, No. 3, pp. 349-358.
- (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lloret Ivorra, Eva María (2009): *Con Gusto A1*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- Oliveras Vilasecas, Àngels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Risager, Karen (2007): *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rössler, Andrea (2010): "Interkulturelle Kompetenz". En Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (eds.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Fulda: Klett, pp. 137-149.

---

<sup>1</sup> Esta línea argumental se encuentra prefigurada en el artículo pionero de Hymes (Hymes, 1972) "On Communicative competence" y aparece en mayor o menor medida en numerosas obras sobre el tema, por ejemplo en (Kramsch, 1993; Byram/Zarate, 1997; Oliveras, 2000) o, más recientemente en (Risager, 2007; Hallet, 2013).

<sup>2</sup> Dejo de lado aquí porque escapa a la meta de este artículo la necesidad de una tipología que rescate los diferentes niveles de complejidad posible. Lo que podemos encontrar generalmente en la bibliografía especializada es un detalle de los ámbitos propiamente culturales que pueden reconocerse con referencia a una lengua, pero estos suelen recogerse con criterios que intentan crear una mimesis de la cultura sin adaptarlos a la enseñanza de lenguas. Sirva a modo de ejemplo el interesante esfuerzo presentado por (de Santiago, 2010).

<sup>3</sup> Me limito aquí a constatar la existencia de la discusión en torno a este tema nada baladí. Sobre todo en referencia a la propuesta de Byram diversos investigadores han ahondado en ciertas dificultades en torno al desarrollo de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. (Hu y Byram, 2009: VII) resumen el problema de manera clara.

<sup>4</sup> Para una visión más desarrollada de estos aspectos, ver por ejemplo (Altmayer, 2007; Hu, 2007) o, en referencia a la didáctica de ELE, (Oliveras, 2000; Rössler, 2010).

<sup>5</sup> No considero necesario aclarar que no se está hablando de cultura en un sentido tradicional asociado a la alta cultura, a una cultura sancionada como la autorizada por un cierto grupo, pero no quiero olvidar que también en una concepción amplia de la cultura existen elementos normativos que serán decisivos a la hora de enseñar el español como lengua extranjera. El tema excede sin embargo las metas de este artículo.

<sup>6</sup> Traducción libre de los términos utilizados por (Cortazzi/Jin, 1999).

<sup>7</sup> En referencia a la enseñanza de ELE el trabajo más conocido es por supuesto (Moreno Fernández 2000).

<sup>8</sup> No conozco ningún estudio sobre la percepción cultural de los aprendientes de ELE en este contexto ni estoy capacitado para brindar una respuesta general a las ideas que tienen dichos estudiantes sobre la cultura meta. En todo caso, la naturaleza de la precomprensión varía de grupo a grupo y puede ser diversa incluso dentro de un mismo grupo.

<sup>9</sup> Este aspecto lo desarrolla (Hannerz, 1992: 4).