

El componente cultural:
un ingrediente más en las clases de lengua*

LOURDES MIQUEL / NEUS SANS

Lourdes Miquel es en la actualidad profesora de la Escuela Oficial de Idiomas Barcelona-Vall d'Hebró y de créditos relacionados con el análisis comunicativo de la lengua en el Máster de la Universidad de Salamanca, en el de la Universidad Antonio de Nebrija y en la Universidad de Barcelona. Por su parte, Neus Sans imparte clases en el Máster de Didáctica de la Universidad Antonio de Nebrija, en el de la Universidad de Salamanca y en el de la Universidad de Gerona, y colabora en numerosos cursos de formación y reciclaje de profesorado de E/LE.

- Pero ¿no dices nada? - preguntó la Reina.

- Yo, yo... no sabía que tuviese que decir nada por ahora... -vaciló, intimidada, Alicia.

- Pues debías haber dicho - regañó la Reina con tono severo- "Pero qué amable es usted en decirme estas" cosas".

LEWIS CARROLL, Alicia a través del espejo

- Señor, bien veo que todo cuanto vuestra merced me ha dicho son cosas buenas, santas y provechosas; pero ¿de qué han de servir si de ninguna me acuerdo?

CERVANTES, El ingenioso hidalgo

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Resulta frecuente escuchar que la lengua y la cultura están íntimamente unidas, que todo en la lengua es cultura, que lengua y cultura son realidades

indisociables, pero, sin embargo, en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad. De hecho basta mirar cómo se definen las clases de muchos centros de enseñanza para observar que hay unas horas de "gramática" y otras de "cultura", perfectamente diferenciadas en la programación y sin que se produzca jamás ningún contacto entre ambas materias. Pero en la enseñanza de lenguas extranjeras no sólo existe esa tremenda escisión, sino que hay, además, una determinada jerarquización de las dos materias que convierte a la lengua en "el pariente pobre" un instrumento depreciado por el que, parece, se tiene que pasar para llegar al objetivo real, legítimo, sacralizado: la cultura. Prueba de que esta jerarquización está presente aún en nuestros días es la frecuencia con la que se oyen frases, pronunciadas por personas que, teóricamente, son especialistas en E/LE, de este estilo: "No sólo impartimos clases de lengua...", "No nos vamos a contentar con enseñar la lengua...", "Un profesor de español no debe conformarse con enseñar gramática, tiene que enseñar cultura...". "...Sobre todo tratándose de un país tan rico culturalmente como el nuestro", suelen decir para terminar...

Pero, ¿qué se quiere decir, en esas situaciones, cuando se dice "lengua", y cuando se dice "cultura"? A nuestro entender, se habla desde una concepción de la lengua que la reduce, aún, a un simple conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas y con una visión de la cultura referida exclusivamente a toda práctica "legitimada", es decir, etiquetada socialmente como producto "cultural": arte y literatura (muy especialmente literatura) y, dentro de este último campo, textos y figuras "sacralizadas" que, en muchas prácticas didácticas, conviven, además, con algún ejemplo de cultura "tradicional", del tipo: "A la mar fui a por naranjas, cosa que la mar no tiene".

Reivindicar la competencia comunicativa, la capacidad del estudiante de interactuar en situaciones de comunicación, implica un nuevo enfoque de "lo cultural".

Para ello, en este artículo nos proponemos reflexionar sobre qué relaciones hay

entre el componente lingüístico y el cultural, qué lugar deberá tener éste en el aula, en los materiales, qué técnicas y estrategias deberán desarrollarse para situarlo en el lugar que merece, qué influencia tiene en los errores de adecuación comunicativa de nuestros estudiantes, qué papel deberá jugar el profesor... En definitiva, una nueva reflexión de lo que, hasta ahora, se ha entendido por "cultura y civilización" en la clase de lengua.

Y quizá sea éste un buen momento para esa reflexión ya que, si se trataran de aplicar al terreno de la competencia cultural los planteamientos que se están realizando últimamente en el terreno de la didáctica y reivindicáramos, sin más, que los estudiantes en sus actuaciones deben movilizar estratégicamente sus conocimientos del mundo para poder generar hipótesis, ensayar, verificar..., nos encontraríamos con que estábamos induciéndoles al fracaso y al reforzamiento del etnocentrismo. Justamente en los aspectos culturales es donde más hay que frenar la inferencia y la generalización de los estudiantes, dado que el trabajo del componente cultural debe, fundamentalmente, ir demostrando que las pautas de cada cultura no son universales. Tampoco se trata, sin embargo, como veremos, de aplicar el refrán español "Allá a donde fueres haz lo que vieres", no hay que olvidar los principios generales de la didáctica actual: que el estudiante es un individuo único y que debe seguir siéndolo con la nueva lengua que aprende.

2. A TRAVÉS DEL ESPEJO Y LAS COSAS SANTAS Y PROVECHOSAS

Desde nuestro punto de vista, todo estudiante de una lengua extranjera va, inevitablemente, a encontrarse como "Alicia a través del espejo": no sólo no sabe qué aspecto formal dar a sus emisiones, cómo formalizar lingüísticamente sus intenciones comunicativas, sino que, además, ignora qué expectativas tienen sus interlocutores, si se debe o no participar en la comunicación en un contexto determinado, qué ritos comunicativos debe respetar y cómo son, en concreto, esos ritos.

Por otra parte, también sucede con frecuencia que los estudiantes, en las

clases de español, abrumados por el caudal de informaciones culturales que reciben, no vividas ni vinculadas a su experiencia, a sus necesidades, a sus gustos, etc., se convierten en "Sanchos" que intuyen las bondades de esos conocimientos pero que tienen la certeza de que no es ése el camino para hacerlos propios, para interiorizarlos.

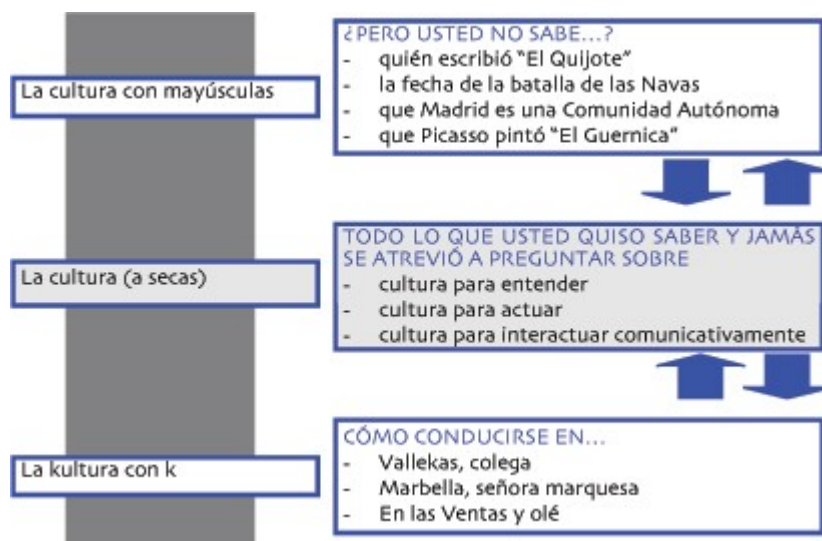
Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga sólo conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable.

3. LA DIFÍCIL TAREA DE DEFINIR QUÉ ES CULTURA

En cualquier bibliografía especializada se pueden encontrar numerosísimos intentos de definir el concepto "cultura": algunas definiciones son contradictorias entre sí, otras varían en pequeños matices y algunas olvidan aspectos que son fundamentales para otras definiciones. Pero no pretendemos proponer aquí un debate de teoría antropológica. Nos vamos a limitar, simplemente, a basarnos en algunas de esas definiciones que nos parecen especialmente operativas desde nuestra perspectiva de enseñantes.

Resumiendo a Harris (1990) podríamos decir que la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de *modos pautados v repetitivos* de pensar, sentir y actuar. Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986): "Toda cultura es *un modo de clasificación*, es la *ficha de identidad* de una sociedad, son los *conocimientos* de los que dispone; son *las opiniones* (filosóficas, morales, estéticas...) *fundadas más en convicciones que en un saber*. Y, para completar este marco teórico, nos permitimos añadir que la cultura es, ante todo, una *adhesión afectiva*, un cúmulo de creencias que tienen *fuerza de verdad* y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad[1].

Estas definiciones pueden, seguramente, ser suscritas por la mayoría de los profesores de lengua, pero eso no garantiza que en ese gran marco que toda definición circunscribe, todos incluyamos los mismos conceptos. A nuestro entender, lo cultural incluye una serie de fenómenos variopintos, pero sin embargo, clasificables, que podrían agruparse de este modo:



El cuerpo central de este esquema, lo que nosotras, coloquialmente, hemos denominado "cultura a secas", comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Y es precisamente este cuerpo central lo que da sentido a lo que podríamos llamar la "dialectología cultural": las partes inferior y superior.

La "cultura a secas" abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. En España, por ejemplo, los extranjeros necesitarán una serie de propuestas didácticas que les permitan "entender" las cosas que suceden a su alrededor (que el luto se simboliza a través del negro; que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos; que la gente toca madera para ahuyentar a los malos espíritus,...), que les permitan "actuar" adecuadamente (que, en las ciudades, se suele comer entre dos y tres; que, en España, los sellos se

compran en los estancos; que muchos productos, como, por ejemplo, los huevos, se compran en docenas o en medias docenas...) y, por último, información para interactuar (que no se habla de los sueldos salvo en relaciones de mucha confianza; que, cuando se recibe un elogio, hay que reaccionar quitándole importancia...).

Sólo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder (ser actores y receptores eficaces) a lo que hemos llamado "dialectos culturales", la "kultura con k" y la "Cultura con mayúsculas" (no siempre compartidos del mismo modo por todos los individuos): leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia, identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación, etc.

Por otra parte, hay que tener muy en cuenta que no nos estamos refiriendo a compartimentos estancos ya que, en bastantes ocasiones, la "Cultura con mayúsculas" y la "Kultura con K" van a revertir en el cuerpo central de la cultura, engrosando la zona de lo compartido por todos. Una determinada expresión literaria puede, por ejemplo, llegar a formar parte del acervo de la gran mayoría de los individuos, incluso de aquellos que no son lectores habituales, e incluirse en intercambios de este tipo: "Se nos estropeó la moto en un pueblecito de Soria, de cuyo nombre no quiero acordarme" al igual que un término de argot puede progresar hasta llegar a ser una expresión habitual en el estándar. Sería francamente difícil identificar como propia de un grupo determinado de personas una frase como: "Es un tío muy simpático y con mucha pasta", de la que sólo podemos decir que se produce en un registro coloquial.

A nuestro juicio, la mayor parte de los esfuerzos didácticos deben, en consecuencia, centrarse en ese cuerpo central, única posibilidad de que, cuando los estudiantes realicen incursiones a los extremos, logren captar muchos de los matices que cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de decodificar. Por ello, todo profesor, al examinar y producir materiales,

debería considerar qué tipo de contenidos culturales ofrecen y valorar la proporción que ocupa el cuerpo central versus los extremos del esquema.

Conviene pararse a reflexionar aquí un momento sobre la tan cacareada, a la vez que poco ejemplificada, íntima conexión entre lengua y cultura. Las reflexiones realizadas hasta aquí, así como los documentos analizados, nos parecen un buen exponente de esa unión, unión que se hace más y más incuestionable cuando se analizan fragmentos de auténticos intercambios comunicativos extraídos de la vida cotidiana:

- 1 Deje, deje. Esto lo pago yo
- 2 Vivo en Velázquez, 34 1º 2ª
- 3 Podríamos tutearnos, ¿no?
- 4 ¡Qué monada! Se parece mucho a ti, ¿verdad?
- 5 Éste es Carlos, el padrino de mi hija. Es un primo segundo mío.
- 6 Oye, perdona la indiscreción, pero es que tengo un problema en el trabajo y necesito saberlo... ¿Tú podrías decirme aproximadamente cuánto gana una persona como tú?

Todos estos enunciados dan cuenta de cómo el hecho de disponer de determinadas pautas culturales genera determinados comportamientos comunicativos (y, por tanto, la elección de determinadas formas lingüísticas y no otras). Puede observarse, por ejemplo:

- la habitual y, generalmente ineludible, negociación del pago de una pequeña consumición en un bar (1)
- la forma habitual de dar una dirección, que revela un modo de ordenación urbana (calle + número + piso + puerta) (2)
- las diferentes reglas contextuales para el uso del tuteo (3)
- el registro femenino de la expresión ("monada" junto a la obligatoriedad de aludir, de uno u otro modo, al parecido físico de un niño con sus familiares (4)

- la pertinencia, al presentar a alguien, de dar algún tipo de explicación que, frecuentemente, consiste en referirse a la relación que nos une con la persona que presentamos (5)
- la relevancia de determinados grados de parentesco, así como la existencia misma de la figura del "padrino" (5) y
- la existencia de determinados tabúes comunicativos que, sólo excepcionalmente, pueden tratarse, siempre y cuando se den explícitamente una serie de explicaciones que así lo justifiquen (6).

Todas estas observaciones no responden, ni mucho menos, a reglas universales, sino que son propias y exclusivas de la lengua y de la cultura españolas. Por tanto, en otras culturas, los intercambios comunicativos en situaciones similares, serán sensiblemente diferentes tanto en su desarrollo como respecto a las expectativas que tendrán en ellos sus participantes y puede ser, incluso, que algunos de estos actos comunicativos sean inexistentes en muchas lenguas[2].

Se puede, por tanto, concluir que enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Debe, en consecuencia, quedar claro que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural.

4. UN JEROGLÍFICO CULTURAL

Para medir las dimensiones del componente cultural en muestras de lengua que podemos considerar representativas de intercambios cotidianos en español, se pueden analizar intercambios comunicativos de este estilo[3].

- A. Buenos días, ¿qué van a tomar?
- B. Yo una caña
- C. Yo, un cuba libre
- D. Y , yo un café
- C. ¿A esta hora?
- D. Sí, me apetece
- A. ¿Y para picar?
- B. ¿Qué tal unos callitos y una de pulpo?
- C. Vale, y un poquito de este jamón. Oye, es jabugo, ¿verdad?
- A. Sí, claro
- C. Pues una de jamón, también, ¿no? ¿Nos sentaremos?
- D. No tenemos mucho tiempo
- C. ¿Fumas? Es negro, ¿eh?
- B. Ah, pues no, gracias. Prefiero el mío
- D. No, gracias, ahora no. Lo acabo de tirar. ¡Qué desastre ayer!
- C. Sí, Michel estuvo fatal. Pero el árbitro...
- ...
- B. Pepe, ¿cuánto se debe?
- C. Oye, ni hablar. Pago yo.
- B. Que no, que no, que tengo que cambiar
- C. Pero, hombre...
- B. No se hable más. Pepe, no le cobres a este señor.
- C. Pues muchas gracias, hombre
- ...
- A. Gracias. ¡Bote!

Sería muy largo enumerar todos los elementos de orden cultural contenidos en este diálogo, pero podemos destacar los siguientes:

- tipo de bebidas y horarios habituales de consumición de cada una de ellas (el café no suele consumirse entre el mediodía y la comida, por ejemplo)
- qué es una "tapa" y la, costumbre española de tomarlas ya en el aperitivo

- la negociación de las consumiciones (como se presupone que las tapas se van a compartir, se negocia su elección) y las consecuentes estrategias lingüísticas para lograr la aceptación de las propuestas (los diminutivos, por ejemplo)
- la relación de los españoles con el tabaco (es preceptivo que la persona que va a fumar invite, el que no acepta la invitación se justifica, el tabaco negro está menos prestigiado que el rubio, etc.)
- el fútbol como tema omnipresente en las relaciones informales entre determinado tipo de hombres
- la relación personalizada con el camarero, al que, en un establecimiento al que se acude habitualmente, se le llama por su nombre y se tutea, mientras que, generalmente, él no tutea a los clientes
- la negociación para pagar lo que todos han consumido cuando se trata de pequeñas consumiciones y la consiguiente utilización de un repertorio limitado de fórmulas para llevarla a cabo
- la costumbre de la propina
- y todo ello en relación con las características propias de los diversos tipos de bares en España (por ejemplo: la importancia de la barra, la costumbre de quedarse de pie...).

Todos los extranjeros, con un cierto nivel de español, a los que se les enseñó este texto, reconocieron unánimemente que su experiencia confirmaba la indescifrabilidad de ciertos elementos culturales si, previamente, no se les habían aportado ciertas claves para acceder a la comprensión de lo que, si no, se presenta como un auténtico jeroglífico.

Esta visión de lo hermético de la cultura, que se manifiesta en la lengua (el léxico, los recursos funcionales, los intercambios ritualizados, etc.) , permite constatar la ingenuidad de ciertas prácticas didácticas, visibles en muchos de los manuales en el mercado, que pretenden enseñar, simplemente, a tomar un café (¿Qué desea tomar? Un café / un café con leche / una cerveza...) sin arropar esta práctica con un trabajo serio del componente cultural. El simple hecho de pedir un café en un bar exige movilizar una buena parte de los aspectos comentados anteriormente, además de otros, como, por ejemplo, lo

sorprendente que resultará en un contexto hispano, que un adulto, dentro del horario en el que es habitual consumir café, cortados o cafés con leche, pida un vaso de leche, fenómeno absolutamente normal en otras culturas.

Este tipo de reflexión, que, a primera vista, pudiera parecer anecdótica, es válida para todos los ámbitos de interacción social y está íntimamente relacionada con las expectativas que los hablantes tienen en cada una de esas interacciones. El extranjero, si no está advertido, desarrollará comportamientos verbales y no verbales que a los nativos les parecerán inadecuados y que tenderán a juzgar. No estamos diciendo con esto que el extranjero que aprende una lengua deba "camaleonizarse", pretender comportarse en todo momento como un miembro de la comunidad que habla esa lengua, sino que tiene derecho a tener un máximo de información para, de una forma consciente, elegir en todo momento entre transgredir o respetarlas pautas culturales esperadas. Esto exige del profesor de lengua una tarea permanente de colocarse en la postura del antropólogo-observador para ser capaz de "hacer visibles" los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible.

5. ALGUNOS RITOS COTIDIANOS

¿Qué español, en sus primeros contactos en un país sajón, no se ha quedado viendo desfilar maravillosas tartas que los otros invitados consumen relajada y entusiastamente mientras él, con la boca agua, espera que sé las vuelvan a ofrecer, sin conseguirlo, después de haberlas rechazado cortésmente al serle ofrecidas por primera vez? ¿Y qué sorprendido e incómodo se queda el invitado sajón cuando su anfitrión español insiste una y otra vez en ofrecerle cosas que quizá no le apetecen? Lo generalizado de ambas situaciones nos debe hacer pensar que, en ambos casos, los hablantes están actuando de acuerdo con determinados requerimientos culturales de su propia cultura y que en absoluto se trata de quién es más educado, quién es más sincero ni quién es más hipócrita. Estamos, simplemente, ante un rito cultural.

El siguiente documento ha sido examinado por numerosos españoles y todos han coincidido en que el intercambio núm. 4 es el más previsible entre hablantes españoles en esa situación dada (dos personas que no se conocen mucho y que una de ellas ha acudido a casa de la otra no por una invitación, sino con otro objetivo):

He aquí varios diálogos para presentar en una clase de español. La situación en todos e/los es la misma: una persona de mediana edad ha ido un momento a casa de otra, a la que no conoce mucho, a recoger un libro que necesitaba. ¿Cuál es el que más se aproxima a la interacción que en condiciones normales tendría lugar?

1.

A. Buenos días, ¿qué va a tomar?

B. Sí, una coca-cola, por favor

2.

A. ¿Quiere tomar algo?

B. No, muchas gracias

... (un rato después)

A. Bueno, pues adiós. Hasta el lunes

B. Adiós, hasta el lunes

3.

A. ¿Quiere tomar algo?

B. No, muchas gracias

... (un rato después)

B. Pues ahora si tengo sed

4.

A. ¿Quiere tomar algo? Una cerveza, una coca-cola...

B. No, nada muchas gracias

A. O un café o un té...

B. No, de verdad, muchísimas gracias

...(un rato después)

A. ¿Seguro que no le apetece un café o un refresco?

m Bueno, pues sí. Un cafecito, si usted lo toma también...

Ante una postura tan inequívoca, nos tendremos que preguntar, por tanto, cuáles son las expectativas de cada hablante español (anfitrión-visitante) desde el momento en el que se inicia una invitación de estas características:

- cuando se recibe una visita en casa, siempre se le ofrece algo, pero, cuando el anfitrión ofrece por primera vez, espera, sin embargo, una negativa,
- el invitado rechaza, pero espera un nuevo ofrecimiento posterior,
- el anfitrión se siente obligado a ese segundo ofrecimiento, reformulando lingüísticamente el primero,
- según el grado de confianza esta "operación" se repetirá más veces o, ya aquí, el visitante podrá aceptar el ofrecimiento,
- si el visitante acepta tomar algo, debe justificarse o aludir al hecho de que no quiere causar molestias,
- de no aceptar ♦siempre mediante una justificación-, el anfitrión sabe ya, en esta fase, que el rito ha terminado y que es una negativa veraz.

Se constata de nuevo la ingenuidad y falta de reflexión, tanto lingüística como cultural, al presentar y practicar en clase los consabidos, aunque ineficaces por distantes de la realidad, ejemplos del tipo:

A. ¿Quieres un café?

B. Sí, gracias. / No, gracias.

Intercambio exclusivamente posible en relaciones casi familiares, que son, justamente, en las que previsiblemente menos va a participar, salvo escasas excepciones, un extranjero.

6. ¿POR QUÉ LO LLAMAN "FROMAGE" CON LO CLARO QUE SE VE QUE ES UN QUESO?

Todos sabemos que las lenguas parcelan la realidad de modos distintos.

Curiosamente, este conocimiento todavía no se tiene en cuenta en muchos materiales para la enseñanza del español. Una, otra vez, "ingenua"

universalización y un inconsciente etnocentrismo dan lugar a que en manuales al uso se encuentren planteamientos como el siguiente:

En algunos manuales de español la conceptualización para enseñar a saludar se presenta así:

Ya sé saludar:

Por la mañana saludo diciendo: 'Buenos días'

Por la tarde saludo diciendo: 'Buenas tardes'

Por la noche saludo diciendo: 'Buenas noches'

Para enseñar un acto de habla tan aparentemente sencillo como "saludar", hay que considerar, también, las prácticas culturales que determinan las fronteras entre el uso de uno u otro saludo. En español, por ejemplo, disponemos de tres formas de saludar refiriéndonos explícitamente a las partes del día, a diferencia de otras lenguas que parcelan el día en distintos fragmentos. Además, , en español, esta división no se trata de una pura cuestión solar, sino que se establece, sobre todo, en relación con las horas de las comidas, las cenas, la vuelta a casa, si el saludo se realiza en la calle o en el terreno de uno o de los dos interlocutores, etc. Y, por último, habrá que analizar detenidamente en qué contextos se usan estas formas frente a otros posibles saludos: "Hola, ¿qué tal?", no sería indicado al llegar a una ventanilla ministerial y situarse frente a un desconocido funcionario, como tampoco es pertinente, salvo seria crisis conyugal, saludar a la familia con un "Buenas tardes", al llegar a casa.

Para enseñar a saludar se tendrán, pues, que tener en cuenta todos estos

factores, sin olvidar, tampoco, todas las conductas gestuales (apretones de mano, besos, golpecitos en la espalda..., según sea la relación que una a los interlocutores y el contexto en el que se encuentren), conductas que van asociadas al saludo, que están tan codificadas como lo está el comportamiento verbal y, sin embargo, casi siempre desterradas de la práctica didáctica.

7. SEGUIR REFLEXIONANDO...

Nos permitimos, aquí, ofrecer una serie de conclusiones, siempre provisionales en este complejo tema, en relación con los aspectos que, a nuestro modo de ver, tienen que presidir nuestra reflexión lingüística y didáctica:

El componente cultural, debe considerarse un componente más de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las reflexiones que, en didáctica, nos hacemos al analizar los demás componentes, deben aplicarse también al terreno de la cultura para verificar si aquí también resultan válidas.

Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable e indisoluble- de la competencia comunicativa.

Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen. que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural.

La cultura que debemos facilitar a los estudiantes no tiene que ser una cultura de estereotipos. Muy al contrario, hay que huir de los tópicos y una de las maneras más eficaces de hacerlo es proporcionando un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas[4].

El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes.

Los estudiantes deben disponer de información suficiente para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada situación de comunicación en la lengua extranjera. Sólo con esa información el estudiante podrá, en cada caso, optar entre seguir siendo extranjero o adaptarse a lo culturalmente exigido o presupuesto. En cualquier caso, es una opción que, como individuo, tomará cada uno de nuestros estudiantes. Es conveniente, además, advertirles de un fenómeno muy generalizado: la tolerancia de los nativos con los extranjeros, no sólo frente a los errores de lengua sino también frente a los modos "distintos" de actuar, desciende a medida que aumenta la competencia lingüística del extranjero.

Al plantearse qué estrategias deben potenciarse para el trabajo cultural en el aula, el profesor más que alimentar, deberá frenar las inferencias y generalizaciones que los estudiantes realicen desde su lengua y cultura materna y, a la vez, tendrá que favorecer aquéllas que potencien la autonomía cultural (como la observación, por ejemplo).

Al poner en contacto las distintas culturas, la cultura meta y la de los estudiantes, el trabajo se centrará tanto en las similitudes como en las diferencias.

La explicitación y el trabajo comparativo de los "modos de hacer" y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer

como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas.

Quizá, de este modo, restituyendo tanto la concepción de la cultura como la de la lengua, contribuyamos, de paso, a que los pueblos se entiendan un poco mejor.

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

BEACCO, J.CI., "Savoirs sociaux" en *Le Français dans le monde*, 184 (1984)

BENADAVA, S., "La civilisation dans la communication", en *Le Français dans le monde*, 184 (1984)

COMPTE, C., "De la parole a l'image", en *Le Français dans le monde*, 80 (1983)

HARRIS, M., *Antropología cultural*, Alianza ed., Madrid, 1990

KOPPENHOFER, K. et al. *La composante culturelle dans l'acquisition d'une compétence de communication*, Conseil de la Cooperation Culturelle (Ateliers Internationaux). Estrasburgo 1984

LIEUTAUD,S. Et al., *Moeurs et Mythes*, Hachette, París, 1981

MAIRET, F ., *La composante culturelle*, Conseil de l'Europe, Estrasburgo, 1987

MELONI, Ch. et al., *Say the righth thing*, Addison-Wesley, 1981

PORCHER, L. et al., *La civilisation, Clé International*, París, 1988

* Este artículo fue publicado en la desaparecida revista *Cable* en el año 1992. A pesar de que resulta extremadamente difícil encontrar copias de esa publicación, sus contenidos siguen siendo citados con frecuencia en muchos estudios. Es por esta razón por la que red-ELE, con la debida autorización, ha decidido reeditarlos en este formato electrónico, con ligeras modificaciones realizadas por las autoras.

[1] Los subrayados son nuestros.

[2] En España, por ejemplo, es frecuente usar la queja como modo de resolver los primeros momentos de un primer contacto: un ejecutivo que va recoger a otro a un aeropuerto una de las primeras cosas que puede hacer es quejarse del tiempo, de la circulación, del país, etc. Sin embargo, en la mayor parte de los países nórdicos, quejarse en uno de los actos más íntimos, reservado a relaciones de absoluta familiaridad.

[3] Este documento no hay que considerarlo, tal cual, material que se pueda llevar directamente a clase para ser didactizado, sino como un texto para ser analizado por los profesores que representa un fragmento de una conversación que los hablantes reconocemos como presumiblemente auténtica y, por tanto, que todo extranjero desplazado a España podría llegarse a encontrar en su cotidianeidad. No obstante, sí es conveniente reflexionar sobre la enorme distancia que hay entre el texto aquí propuesto y los diálogos que se presentan en los manuales y que pretenden reflejar una situación como ésta.

[4] Un magnífico ejemplo de lo que no debe ser una clase de lengua ni de cultura podemos encontrarlo en "Lucas, sus clases de español", en *Un tal Lucas* de Julio Cortázar.