



Formación de profesores, enseñanza y aprendizaje de aspectos interculturales

Juan Pablo Martín Rodrigues¹ (UFPE)

Se pretende abordar la enseñanza y aprendizaje de la cultura en relación a la enseñanza de lengua española, pero desde la perspectiva de la formación de profesores en el ámbito de Brasil, es decir, con educadores que mayoritariamente son brasileños o hispanohablantes nativos.

Antes de adentrarnos en el estudio propiamente dicho, sería importante intentar describir *grosso modo* el público concreto, sujeto de este proceso y de alguna manera seriamente predeterminado por unas concepciones de cultura, históricamente marcadas por la tradición adquirida a lo largo de su experiencia como estudiantes. Ese sujeto colectivo educativo va desde los órganos directivos del sistema de enseñanza, gerencias estatales y regionales, administrados generalmente por legos en educación en las Secretarías y profesores reconvertidos en gestores en las Gerencias Regionales y Colegios (al igual que en las Universidades), hasta los estudiantes y padres, convencidos en seguir las tradiciones educativas que disfrutaron o sufrieron, en las que la cultura en la enseñanza de lenguas tiene un papel imprescindible, pero residual, valga la paradoja. Sería importante aventurar la noción intuitiva que el hombre de la calle y el profesor de a pie tienen sobre la enseñanza de cultura en las clases de lengua extranjera. La concepción acuñada por la *vox populi*, estaría basada en la cultura como siempre se trabajó en las clases, bajo nuestro punto de vista. Y esto no se alejaría mucho de cómo Viñes Millet define su objeto de estudio en la introducción del libro *La Cultura en la España Contemporánea* (1986: p 5). Tras delimitar el ámbito temporal de estudio entre 1868 y 1975, en un acotamiento que coincide en gran

parte con ese saber intuitivo de todos que buscamos aquí porque “llevar las cosas más allá era meternos en un terreno que todavía está poco estudiado y que, desde luego carece de la necesaria perspectiva que permite una valoración justa y adecuada”. Viñes Millet (1986: p 5) hace la opción esperada:

Hubo que dejar a un lado aspectos tan interesantes como pueden ser la producción cinematográfica; la vertiente artística de la fotografía; la rica artesanía del país; el periodismo como actividad literaria. Y algunos otros más. Nos hemos ceñido, por tanto, a esos aspectos que –en su conjunto– pensamos que dan la tónica general a la evolución cultural española: el pensamiento; la línea educativa; la producción literaria; el mundo de las artes plásticas; la música. (VIÑES MILLET, 1986: p 5).

Coincide este concepto con lo que Lourdes Miquel (2004, p. 512) ha definido como cultura con C mayúscula, cultura institucional o cultura oficial, catálogo al que hoy pudiera añadirse el fútbol y la televisión como elementos estructuradores, delimitadores e incluso constituyentes de lo nacional. Los puntos dejados de lado, como la artesanía o el cine, sí son abordados hoy en día en nuevos inventarios de contenidos culturales, sin dejar de lado los consabidos elementos folclóricos que todo espectador-autor obligatorio de *ferias de ciencias* conoce sobradamente (y los progenitores lo son en las periódicas y rituales celebradas en colegios, núcleos de lenguas, o incluso en instituciones superiores de enseñanza, con la *cultura* como punto álgido, en el que el estudiante-padre es el auténtico protagonista). Elementos folclóricos bien conocidos de la Escuela del Antiguo Régimen: cantes y bailes regionales aderezados con comidas típicas. Lo que sin duda es de gran utilidad porque todo brasileño al viajar debe saber hacer sus exhibiciones como *sambista*, todo español debe saber bailar por bulerías y todo argentino marcarse un tango, por una senda predeterminada e ingrata, aunque jamás haya pisado Caminito.

De alguna manera, los autores y, sobre todo, los profesores, intuían que el mero trabajo de dominio de la gramática y traducción de los clásicos no sería suficiente para integrar al estudiante en el conjunto de hispanohablantes, ni le dotaría de elementos mínimos con los que poder desenvolverse en situaciones cotidianas y en diversos países donde se habla esa lengua, pero el arsenal teórico de la época apenas les permitía incluir, de forma externa y descontextualizada esos elementos culturales, más bien identificados con un concepto de Civilización con mayúscula, que necesariamente excluye o margina

expresiones mal llamadas incultas o de culturas no letradas de los no-civilizados. Se erige el binomio Lengua-Historia-Cultura frente a dialecto-antropología-folclore.

Los significativos cambios que introduce el Generativismo, retiran del foco principal los elementos normativos y canónicos, enfatizando el carácter innato y autónomo de la lengua, y trayendo al candelero no solo la competencia, sino la actuación y, por consiguiente, el habla o uso efectivamente verificado, porque se pueden efectuar ya grabaciones de voces reales. Aparecen estudios y diccionarios de uso, que no necesariamente coinciden con la norma gramatical culta. No se puede dejar de notar que, cuando se piensa en *competencia* para hablar una lengua, se piensa en la competencia abstracta de poder elaborar un número casi infinito de enunciados gramaticales de una lengua o idioma ideales y de carácter presuntamente general, que intuitivamente se asocian a padrones preestablecidos: el inglés de Oxford y Cambridge, el francés de París o el español del Norte de Castilla. De nuevo la intuición lleva al escritor de textos didácticos y al maestro de a pie de los años ochenta y noventa a compensar esta uniformidad en los *momentos culturales*, que constituyen no apenas una ruptura de rutina dentro de las explicaciones sobre sintagmas o las repeticiones para alcanzar un *buen acento*, tendentes a la interiorización de las estructuras ideales de la lengua, sino que significaban una ventana hacia el mundo real de las *actuaciones*, en el que se podrían incluir fragmentos poéticos o eventos culturales no necesariamente de carácter oficial. Se aúnan así, bajo esta perspectiva, el estudio de cultura oficial y popular, aunque siempre marginal o furtivamente respecto a la preeminencia del estudio de la estructura de la lengua.

Lo que se intuía y no se conseguía introducir eficazmente en el *método* vinieron a confirmarlo los estudios de Hymes (1995), en su revolución del método comunicativo. Las muestras objeto de estudio ya no las constituían exclusivamente las voces de profesores de Harvard y funcionarios de Washington, sino las de ciudadanos de diversos lugares, edades y clases sociales. Tales observaciones empíricas llevaron a algunas certezas y muchas incertidumbres sobre la lengua efectivamente hablada, la efectiva *actuación*, lejos ya de la idealizada y normativizada competencia.

En Brasil el NURC¹, Proyecto de la Norma Urbana Culta, con base en varias ciudades y universidades del país, llega a la evidencia científica de algo que muchos ya sospechaban: el mundo lusófono no se divide entre el profesor de portugués de la Televisión Cultura y sus escasos discípulos y el resto, una masa informe de millones de ignorantes lingüísticos. Se consiguen registrar, describir y publicar decenas de fenómenos fonéticos y sintácticos, que se suponían de escaso prestigio, en las hablas grabadas de brasileños urbanos con formación universitaria, grabaciones por otra parte perfectamente explicitadas en su finalidad investigativa, lo que excluiría, en principio, eventuales registros conscientes de informalidad. Y ese cambio confluye, sin duda con el cambio en el enfoque y concepción de lengua de la escuela de Hymes (1995), que afecta definitivamente a las bases del pensamiento sobre la lengua que se deba enseñar en clase y en cómo hacerlo. El énfasis pasa de la competencia abstracta a las efectivas actuaciones, poniéndose de relieve la definitiva importancia del contexto histórico de cada hablante en su idiolecto, así como la configuración socio-histórica y cultural de los grupos de hablantes en su sociolecto, mediante el estudio de materiales y muestras de lengua auténticos. Es la irrupción de la etnografía de la comunicación en el estudio de las lenguas, que viene definitivamente a modificar la concepción de la lingüística como una ciencia dura, paradójicamente a través de estudios de campo perfectamente validables. Así, la cultura, que algunos editores y muchos profesores intuían como más importante, pero abordada de forma asistemática, residual y semi-clandestina, pasa a ser fundamental porque se sitúa en el origen y explicación de la lengua y en su matriz epistémica: el complejo mundo físico de las actuaciones desdice muchos de los mitos idealizados de competencias abstractas.

La experiencia nos dice que tales avances científicos no se traducen inmediatamente a la esfera de la enseñanza, ni siquiera de los métodos, ya que esos cambios en el sistema escolar no se construyen solamente con evidencias empíricas ni ordenanzas o sucesivas leyes educativas, que pueden cambiar a corto plazo las denominaciones, programas y objetivos, pero que no varían de la noche a la mañana la cultura de enseñanza-aprendizaje y las convicciones inconscientes impresas en el colectivo de gestores, padres, alumnos y profesores.

¹: Para más información consultar: <<http://goo.gl/tDxklN>>. (Acceso: 18 abr. 2016).

La revolución copernicana de Hymes (1995) llevó en no mucho tiempo a etiquetar los manuales y métodos como de cuño comunicativo, pero esta masiva incorporación de hábitos no necesariamente configuraría un número similar de *monjes*², si se permite el retruécano, en lo referente a la inclusión de la cultura en la efectiva enseñanza. En los años noventa aparecen una serie de libros de texto, influidos por el funcionalismo, que se expresa tanto en un catálogo de funciones comunicativas básicas, con un conjunto aparejado de léxico elemental adscrito a nociones temáticas y estructuras lingüísticas al servicio de esa lengua usual decantadas en lo que lingüistas de diversos países de Europa configuran como Nivel Umbral de la lengua, y al mismo tiempo se aboga por el método comunicativo, que precisamente supone incluir en la lista programática una serie de eventos comunicativos básicos conocidos como funciones: comprar, vender, viajar, trabajar o divertirse, entre otros.

El producto de esas concepciones se puede observar en los libros de texto para enseñanza de español en Brasil de la época: *Español en Directo* (1986), *Vamos a hablar*(1990) ,o *Macanudo*(1994), entre otros. El esquema, generalmente seguido de las unidades, consistía en iniciarlas con diálogos, creados *ad hoc*, que intentaban reproducir diferentes situaciones cotidianas, en pos de lo que sería un enfoque comunicativo, sin alejarse de lo nociofuncional. A continuación, se hacía escuchar y reproducir tales diálogos. A partir de ahí, ciertos aspectos de los mismos serían trabajados desde un punto de vista más estructural, a través de preguntas similares, cambiando los sujetos y predicados. Luego, la explicación gramatical tradicional sobre algún punto visto en la estructura, para finalizar con unos momentos culturales, donde se podían disfrutar cuentos, poemas o canciones de diversos orígenes.

Evidentemente, al día de hoy, muchas críticas podrían tejerse sobre tales materiales: introducción de materiales no auténticos, muchas veces descontextualizados y en los que alumnos debían asumir papeles teatrales de sujetos con los que no les unía la menor identidad o familiaridad, ni siquiera afinidad, la traición al concepto de enfoque comunicativo que supondría colocar elementos gramaticales en estado puro, sin un trabajo didáctico adecuado, el espacio marginal y subalterno de lo cultural, el rol secundario del alumno como sujeto y del grupo de alumnos en el proceso. Y sin embargo, esa introducción

²El *hábito no hace al monje*, es decir, lo que aparece no necesariamente influye en el fuero interno.

de los diálogos (pese a los problemas expuestos) supuso un decisivo avance, quizás mucho mayor de lo que pudiera salvar la crítica contemporánea.

La nueva estructura de los programas y métodos suponía introducir de manera consciente o no, el elemento dialógico. Un profesor con formación constructivista o mera intuición dialógica podía dar entrada en el espacio de la clase a las voces de los estudiantes (o estos mismos abrirlo con el nuevo poder que los nuevos tiempos les otorgaban), y por tanto incorporar una vía para la manifestación de una cultura e identidad propias, en diálogo con la cultura e identidad del profesor o de otros estudiantes, aunque para conseguirlo debería en cierta forma dejarse de seguirse literalmente el libro, muchas veces denominado método, para introducir nuevas posibilidades, siguiendo el antiguo adagio, *obedézcase pero no se cumpla*. Obviamente tales elementos culturales y de identidad eran imposibles de predecir por el buen autor, por la propia naturaleza de enorme variedad de orígenes, culturas y circunstancias de los estudiantes. De esta forma, la cultura seguía formalmente fuera del sistema, pero suponemos que penetrado subrepticamente en las prácticas pedagógicas de enseñanza del español, por la decisiva intuición de su necesidad, que el nuevo papel de la cultura debería exigir.

Lo que el final de los años noventa y decisivamente el siglo XXI trae, son grandes avances en los estudios lingüísticos que de forma definitiva cambiarán los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas, y el español no podría quedar exento de esto. La etnografía de la comunicación y la sociolingüística, la gramática textual y la pragmática, modifican definitivamente la concepción de lengua y, por consiguiente, sus formas de abordaje. Como veremos, en todas ellas se refleja la nueva influencia de la cultura, así como en la evolución de las formas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Además del enfoque comunicativo, se abren paso el abordaje por tareas y el enfoque curricular, que vienen a enriquecer el panorama de didáctica de las lenguas.

Esos avances teóricos se plasman definitivamente en un documento fundamental, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación-MCER*(CONSEJO DE EUROPA,2001), que viene a sintetizar el trabajo de muchos lingüistas de diversas naciones en la confluencia de un Marco que permita la efectiva circulación y establecimiento de ciudadanos-estudiantes-trabajadores por diversos países del Viejo

Continente, facilitando efectivamente la convalidación de los diversos de estudios por la equiparación de niveles, que para tal son explicitados exhaustivamente en el documento concretando las diferentes competencias y subcompetencias a dominar por el alumno, en sucesivos estadios, desde el A1 hasta el C2, que sería el superior algo cercano al casi bilingüismo. Estamos ante un documento de gran relevancia, que debe, sin duda, leerse con atención y con las debidas precauciones en su aplicación en otros lugares, como esta América que habitamos y vivimos, como se verá adelante.

El MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001) da un salto definitivo, en lo que serán los documentos educativos sobre enseñanza de lenguas y el papel que le es en ellos asignado a la cultura. El propio título es una declaración de intenciones: es un marco e integra en un todo, enseñanza, aprendizaje y evaluación. Dominar una lengua no será ya solo asimilar un conjunto de contenidos, sino además familiarizarse con una serie de habilidades y competencias que lleven finalmente a la formación de un ciudadano pluricultural, dueño de una serie de actitudes y esencialmente un nuevo ser humano, con nuevos valores. En todas estas facetas del aprendizaje aparece la cultura.

Así en el MCER se concretan los saberes que el Consejo de Europa propugnaba para la Educación, y de los cuales la enseñanza de lenguas constituye vanguardia: a) *savoirs*, o saberes declarativos, que abarcarían además de los conocimientos gramaticales, lingüísticos y nociofuncionales, una lista considerable de conocimientos socioculturales; b) saber ser, *savoir être*, configurando un ciudadano pluricultural, y como tal portador de actitudes y valores que le trasformen en mediador cultural; c) saber aprender, *savoir apprendre*, que le permita el auto-aprendizaje, ante lo inabarcable e impredecible de lo que ha de saberse y, por tanto, adquiriendo la debida autonomía, lo que implica saber manejarse en culturas ajenas a la propia y d) saber hacer, *savoir faire*, la capacidad de integrar los tres saberes aludidos en situaciones reales de comunicación bicultural, en las que conseguir no sólo la finalidad elocutiva sino el acto perlocutivo de forma integral, lo que exige algún grado de inclusión sociocultural en el medio.

Siguiendo la estela del MCER, hay algunas obras que merecen reseñarse, todas del año 2006. Dolores Soler-Espiauba publica *Contenidos culturales en la enseñanza de español como 2/L*. Durante 478 páginas lista una serie de contenidos culturales para las clases de

español L/2³, que nos parece relevante considerar y transcribir, y que de alguna forma se plasman en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006), también de 2006, catálogo que incluiría además de los tradicionales conocimientos de la cultura oficial de un país, aspectos que integrarían lo que Miquel (2004, p. 515) define como cultura con c minúscula, entre los que destacaríamos aspectos de comunicación no verbal, como los abordados por la quinésica, proxémica y cronémica, que se integrarían con otros para dar a conocer detalles cruciales sobre la vida cotidiana de la Cultura de la lengua extranjera:

1. La Sociedad Española Hoy: la familia, la mujer en la sociedad española actual, la vida cotidiana de los españoles I (casa, calle, visual, horarios, cortesía), vida cotidiana II (consumismo, maneras de invitar y pagar, ritos de comer, beber y fumar, gastronomía y supersticiones).
2. Relaciones con el exterior: el sistema educativo en España, inmigración en la escuela, la universidad; prensa y medios de comunicación: televisión, prensa escrita, la radio española; la publicidad en la vida de los españoles; Deportes; Espectáculos y arte: Museos; Mundo de la música, festivales y conciertos: el flamenco, los festivales; El teatro hoy; El cine español; Breve historia del cine español.
3. Del pasado al presente: de la emigración a la inmigración en solo 50 años; la transición y la inserción en la Europa Democrática; la España de las Autonomías. Estructura del Estado Español.
4. Espectáculos y fiestas. La canción. El lenguaje corporal: la fiesta familiar: religión y fiesta; la Semana Santa; Paganismo y fiesta; Otros elementos: presencia del dolor y la muerte en la fiesta; Quinésica, proxémica y cronémica. Organización del espacio y tiempo personal. La gestualidad. Culturas de contacto y de no contacto. Gestos innatos y gestos adquiridos. La relación del hombre con el tiempo cronológico; La canción de cantautor.
5. Desde otros horizontes. América Latina en la clase de ELE. Raíces prehispánicas. Encuentro entre dos culturas. América precolombina. El encuentro. Aspectos positivos y negativos de la colonización. La América Latina actual; Migraciones de ida y vuelta; Aspectos culturales. Música, gastronomía, cine, pintura y deporte.(SOLER-ESPIAUBA, 2006, p. 5-13)

Como se ve, un catálogo loable, aunque mercedría la pena pensarlo, no tanto por lo que recoge con maestría, sino por lo que necesariamente no consigue abarcar, marcado decisivamente por su *locus* enunciativo europeo, y sobre todo, por su dimensión. Dotada de un excelente gusto en la selección temática y cinematográfica, esta labor prometeica, como

³ L/2 entendida como segunda lengua, diferente de la materna pero no necesariamente extranjera.

un río que gradualmente se vuelve más y más caudaloso, nos lleva siempre a un fin, llamado mar, que como diría el poeta Jorge Manrique[1476]es el morir. Idéntico problema se refleja en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (INSTITUTO CERVANTES, 2006) en su inventario de contenidos culturales a lo largo de sus tres tomos, de una exhaustividad más que considerable y por definición necesariamente incompleta, ya que la dimensión de un catálogo que además incluyera con idéntica profundidad las realidades de los países de Latinoamérica, configuraría unas dimensiones enciclopédicas, próximas al famoso mapa del rey que Borges(1960) relata en uno de sus cuentos: el mapa del reino era tan exacto y elaborado que tenía idéntico tamaño que el Reino y, por lo tanto, se hacía enteramente insondable, aunque de una bellísima y completa factura.

Si inabarcables parecen estos catálogos para la formación de profesores, durante cuatro o cinco años de estudios universitarios, y muy difícil se intuye para la enseñanza en academias de lenguas durante un máximo de tres años, pensar que se pudiera emplear en la enseñanza reglada con cargas horarias de una o como máximo dos horas semanales, parecería cuando menos utópico, no ya asimilar, sino ni siquiera conseguir *ver* el largo catálogo de contenidos culturales.

Lo que se adivina, en este punto concreto del documento, es un cierto temor al vacío, y a la autonomía de los docentes en la selección de los temas que les parecieran más adecuados, con libertad de cátedra, y un apego al enciclopedismo que Wikipedia ha lanzado hace tiempo por los aires. Y, a pesar de la maestría con la que se plantea el enfoque didáctico tanto del MCER como del PCIC, la extensión denota una primacía de los contenidos que resulta difícilmente compatible con los principios didácticos que se anuncian. En palabras de Díaz-Corrájeo (2004, p.254), esto sería vincular la teoría con lo que sucede en el aula de forma biunívoca, ocasionado por dos posibles hechos:

- a) Puede ser el reflejo de la creencia según la cual las reglas o las recetas constituyen una solución automática. Esto indica que se siguen un modelo conductista, probablemente porque no se han asimilado el estructuralismo, el generativismo funcionalista, ni por supuesto, el ecologismo evolucionista.
- b) Puede ser el resultado de una concepción estable, ordenada y cerrada del mundo y del conocimiento. Visión cartesiana y euclidiana, en la que no caben la dialéctica marxista ni la trilogía ichaziana.

El catálogo exhaustivo presenta algunos problemas. Primero, por la naturaleza cambiante, vertiginosa, líquida del mundo contemporáneo real-virtual, que hace de cualquier programa de actualidades en poco tiempo una historia antigua obsoleta. Segundo, porque los profesores y estudiantes de los cinco continentes tienen historias de vida, contextos e identidades (cultura) absolutamente diferentes de lo que cualquiera pudiere prever, incluso si se trata de estudiosos respetables y plenamente magistrales como los de esos documentos. Y tercero, porque serán esos profesores y alumnos quienes negociarán los contenidos y temas objeto de interés, dentro de un ámbito de libertad creciente y, sobre todo, colocando como objetivos prioritarios sus asuntos de preferencia, que no necesariamente serán los predefinidos.

Dicho esto, el PCIC reúne virtudes que merece la pena destacar, especialmente si se quiere contemplar el abordaje intercultural en la enseñanza de lenguas. Aunque continúa formalmente sujeto a niveles, clasificaciones e inventarios, siguiendo explícitamente al MCER, no deja de mostrar detalles que se revelan fundadores y fundamentales en el tema que nos ocupa, y que se perciben a lo largo de todo el documento, de forma gradual y coherente.

Así, cuando se hace referencia inicialmente en el PCIC (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p. 31) al *esquema conceptual*, del documento, se destaca al alumno como "sujeto de aprendizaje, en el que se distinguen tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*" (subrayados en el original). Constituyen estos, tres elementos que remiten a la cultura y su valor informador y teleológico dentro del Plan Curricular. Cuando se habla de agentes sociales en el PCIC, estos se definen siguiendo al MCER, como "miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto". Entendemos aquí implícito el concepto de ciudadanía y una dimensión de lengua que va más allá de lo meramente comunicativo, insiriendo al hablante "en la comunidad en la que accede" y teniendo en cuenta "aspectos cognitivos, emocionales y volitivos" (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p. 33).

En el caso del hablante intercultural, se define ampliamente como objetivo de formación, y según afirmamos arriba, no como un elemento más, sino quizás como principio informador de todo el documento. Se afirma en el PCIC que este hablante intercultural que se busca formar,

Ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que se accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima. Esta dimensión está en consonancia con distintos aspectos identificados en las competencias generales del MCER, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.) o la familiarización con los productos culturales, los valores, las creencias compartidos por otros grupos sociales (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p.33-4).

Sobre la afirmación de la dimensión de aprendiz autónomo, el último elemento de la tríada de objetivos propuesta, no sólo implica apostar por la autonomía del aprendizaje y la continuidad de este a lo largo de toda la vida, independientemente de la enseñanza formal, sino definitivamente la necesidad del que aprende de incluirse en la cultura/2, lo que implicará seguramente tanto ser sujeto social ciudadano como el gradual dominio intercultural del mismo.

Otro aspecto que parece muy relevante es una suerte de introducción de la introducción, que el PCIC denomina *Norma Lingüística y Variedades del Español*, no sólo por su posición previa al cuerpo del PCIC sino por su declaración de intenciones, tanto respecto al aspecto lingüístico, como a la expresa relación con el inventario de conocimientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales, en la decisiva valorización de las variedades de la lengua española a la hora de su enseñanza y aprendizaje, inherente a la dimensión cultural aparejada a estas variaciones diatópicas. Lo que no obvia, como es natural, dado su génesis, el foco principal en lo europeo, que plantea algunas dudas que ya fueron expuestas en lo que respecta a los inventarios. Reticencias que se ahondan

contemplando la dicotomía conceptual que se refleja en todo el PCIC: España-Hispanoamérica, de por sí descriptiva del modelo a seguir. Otras objeciones de mayor calado, en este sentido, serán formuladas más adelante.

Como se decía, no sólo en la declaración de intenciones y principios se refleja de forma privilegiada lo cultural, sino que permea estructura y desarrollo del PCIC, como lo hizo en su matriz, el MCER. Lo hace en menor medida en la parte inicial, donde conviven elementos consolidados de considerable dimensión como gramática, prosodia e incluso ortografía, con aportaciones del funcionalismo, precisamente denominado *funciones* y nociones, generales y específicas, que de alguna manera pudieran remitirse a inventarios de conocimientos culturales cotidianos como el referido de la profesora Soler-Espiauba (2006). Será en los capítulos denominados *tácticas y estrategias pragmáticas* y *géneros discursivos y productos textuales*, donde la influencia de elementos de la filosofía del lenguaje como dialoguismo y definitivo carácter socio-histórico de las producciones del lenguaje que informan la Pragmática, Análisis del Discurso y Gramática de Texto, hagan pensar que aquí el papel de la cultura en el documento es mucho más relevante y profundo de lo que pudiera parecer a primera vista, y quizás más allá de lo que pudieran pensar algunos de los redactores.

En la introducción al capítulo de *Habilidades y actitudes interculturales* se afirma:

Según el MCER, el desarrollo de las competencias pluricultural y plurilingüe presenta generalmente desequilibrio y variabilidad, lo cual implica, entre otras cosas, que el perfil pluricultural pueda diferir del perfil plurilingüe. El desarrollo del grado de dominio de las competencias comunicativas de la lengua, de naturaleza propiamente lingüística, no necesariamente se corresponde con el desarrollo del conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural o las destrezas y habilidades prácticas e interculturales (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p. 449-50).

Creemos que este enunciado quizás pudiera haber sido una solución de consenso entre las diversas corrientes que configuran el legado teórico del PCIC. Pero, pensamos que puede afirmarse que las *competencias comunicativas de la lengua* no puedan ser segregadas como algo de *naturaleza propiamente lingüística*, y abordadas de forma dicotómica con las competencias interculturales, por la propia definición teórica del enfoque comunicativo, donde la cultura se haya ínsita. Para Díaz-Corrales:

Decir que una teoría del desarrollo es independiente de la cultura no es una información incorrecta sino absurda (Brunner, 1988:13). Se trataría de potenciar la reflexión entre profesores y teóricos, pues necesitamos teorías que no opongan aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo, que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada. (COLL y SOLÉ, 1993, p.11, apud DÍAZ-CORRALEJO, 2004, p. 255))

No se niega aquí la intención integradora y el gran avance que supone el enfoque curricular del PCIC, sino que se llama la atención hacia ciertos ruidos, que soluciones de consenso entre escuelas no podrían dejar de arrojar. Y por ello, sí parece loable el papel que el PCIC confiere a la cultura. De manera explícita y en una parte substancial del PCIC, mucho más allá de lo que se podía ver en el MCER, pero consecuente con su exposición de motivos e intenciones, existe un cuerpo considerable en el PCIC dedicado a la cultura. Y no sólo, como podría intuirse, a los Referentes Culturales, en una consabida relación de hechos geográficos, históricos y artísticos como los ya vistos al inicio, sino lo que parece algo mucho más osado y trabajado con profundidad: Saberes y Comportamientos Socioculturales (que bien podrían constituir un catálogo de lo que Lourdes Miquel(2004, p. 515) denomina cultura cotidiana, con c minúscula) y Habilidades y Actitudes Interculturales, antes de los finales *procedimientos de aprendizaje*, cerrando así el PCIC con los aspectos formadores que se anunciaban *ab initio*.

Serán estas Habilidades y Actitudes Interculturales las que se describan con detalle y se ordenen a que no queden en mera declaración de buenas intenciones, sino que se consiga su aplicación efectiva, lo que constituye sustancial avance que da una relevancia definitiva a la cultura dentro de la enseñanza de lenguas, bajo este enfoque. Se verifica como se dijo, que no sólo figuran como exposición de intenciones en una introducción con valor meramente declarativo, sino su propio posicionamiento al final del PCIC, e inmediatamente antes de los procedimientos de aprendizaje autónomo, colofón del Currículo planteado. Destacamos el valor de trabajar no sólo con contenidos, sino con habilidades y sobre todo, actitudes, algo que definitivamente supera la tradición. Tras su introducción e inventario, se procede a su desglose, aquí transcrito:

I Configuración de una identidad cultural plural

1.1. Habilidades.

- 1.1.1. Conciencia de la propia identidad cultural;
- 1.1.2. Percepción de las diferencias culturales;
- 1.1.3. Aproximación cultural;

- 1.1.4. Reconocimiento de la diversidad cultural;
 - 1.1.5. Adaptación, integración (voluntaria);
 - 1.2. Actitudes.
 - 1.2.1 Empatía;
 - 1.2.2. Curiosidad, apertura;
 - 1.2.3. Disposición favorable;
 - 1.2.4. Distanciamiento, relativización;
 - 1.2.5. Tolerancia a la ambigüedad;
 - 1.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...).
- II Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales).**
- 2.1. Habilidades
 - 2.1.1 Observación;
 - 2.1.2 Comparación, clasificación, deducción;
 - 2.1.3. Transferencia, inferencia, conceptualización;
 - 2.1.4. Ensayo y práctica;
 - 2.1.5. Evaluación y control;
 - 2.1.6. Reparación, corrección.
 - 2.2. Actitudes:
 - 2.2.1. Empatía;
 - 2.2.2. Curiosidad, apertura;
 - 2.2.3. Disposición favorable;
 - 2.2.4. Distanciamiento, relativización;
 - 2.2.5. Tolerancia a la ambigüedad.
- III. Interacción cultural.**
- 3.1 Habilidades.
 - 3.1.1. Planificación;
 - 3.1.2. Contacto, compensación;
 - 3.1.3. Evaluación y control;
 - 3.1.4. Reparación y ajustes;
 - 3.2. Actitudes.
 - 3.2.1. Empatía;
 - 3.2.2. Curiosidad, apertura;
 - 3.2.3. Disposición favorable;
 - 3.2.4. Distanciamiento, relativización;
 - 3.2.5. Tolerancia a la ambigüedad;
 - 3.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...).
- IV. Mediación cultural.**
- 4.1. Habilidades.
 - 4.1.1. Planificación;
 - 4.1.2. Contacto, compensación;
 - 4.1.3. Evaluación y control;
 - 4.1.4. Reparación y ajustes;
 - 4.2. Actitudes.
 - 4.2.1. Empatía;
 - 4.2.2. Curiosidad, apertura;
 - 4.2.3. Disposición favorable;
 - 4.2.4. Distanciamiento, relativización;
 - 4.2.5. Tolerancia a la ambigüedad;

4.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo... (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p.453-69

Tanto la solidez teórica presentada, como su coherencia en la construcción del PCIC y su colocación como llave de oro final del documento, no parecen elementos desdeñables, sino que le otorgan a la interculturalidad un papel de cierre del sistema.

Y sin embargo, si se quiere pensar en la aplicabilidad de este PCIC, no ya en países fuera del entorno europeo, sino en el propio *locus* original para el que fuera ideado, una Europa que es ya en gran medida un entorno multicultural, surgen algunas dudas. Y eso porque el MCER, espejo y motor del PCIC, fue idealizado por y para ciudadanos y países del Viejo Continente, siguiendo los dictados del Consejo de Europa, con el declarado y promisor fin de aproximar estos países y ciudadanos, generando un espacio de circulación e intercambio libre de personas. Lo que no se calculó, por lo menos explícitamente, es que ese documento pudiera aplicarse al aprendizaje de lenguas por ciudadanos no europeos, tanto en sus países de origen como integrados en la nueva Unión Europea. En definitiva, son documentos loables que consiguen articular principios fundamentales en lo que respecta a la enseñanza de lenguas que da carta de naturaleza a un papel esencial a la cultura, pero contruidos desde el centro, que puede eventualmente expandirse hacia la periferia, caso del PCIC.

Pero no es este obstáculo objetivo el mayor. La construcción del PCIC, destacable por la ingente labor de académicos de diversos orígenes y colaboradores del IC que conocen bien realidades extra-europeas, es central, lo que no anula su carácter pionero y vanguardista, pero le confiere un *locus* enunciativo cuestionado en determinadas latitudes. Siguiendo el espíritu de las instituciones matrices del PCIC, de carácter ilustrado, y a sin dejar de reseñar el relevante papel que el propio documento asigna a todos los sujetos de proceso educativo, especialmente al aprendiz, de alguna manera el *locus* enunciativo de los documentos, su espíritu generador que delimita los objetivos que le son propios, sigue estando ubicado en la centralidad el Sistema-Mundo.

Será este el mayor obstáculo a salvar en futuras ediciones tanto del MCER, como sobre todo del PCIC, ya que la lengua no sólo consiste en una herramienta de comunicación, sino, como se reconoce en el propio documento (pero en este caso de manera puntual y no

constitutiva), la lengua-cultura constituye un elemento primordial de la identidad. Como fue señalado, en los primeros métodos nocifuncionales y comunicativos, precisamente será la existencia de este aspecto, o mejor, su no existencia, lo que despertará algunas dudas razonables.

Siguiendo al profesor Díaz-Corrалеjo (2004, p. 255), de la Universidad Complutense de Madrid, un estudioso del Centro del Sistema, en una habitual pero necesaria paradoja, este afirma sobre la evolución y cambio en el mundo del conocimiento en los márgenes:

En 1972 Stephen Jay Gould (de la Universidad de Harvard) y Niles Eldredge (del Museo Americano de Historia Natural de Nueva York) presentan el concepto de *equilibrio pautado*, para explicar que la evolución de las especies no es un proceso gradual, como sostenía Darwin, sino que se produce a través de explosiones repentinas, de cambios rápidos que salpican largos periodos de equilibrio estático. H. Gee dice más adelante: *el cambio tiende a producirse con más eficacia en poblaciones pequeñas, periféricas, que en el núcleo grande en que tales mutaciones pueden ser ahogadas.* (...) La evolución en la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas es también un proceso de cambios puntuales en los grupos periféricos, en los grupos fronterizos, es decir, entre aquellos profesores, expertos, alumnos y teóricos que se enfrentan a los retos cotidianos de trabajar con grupos heterogéneos, y que se sirven de las disciplinas que tengan algo nuevo que decir sobre los problemas puntuales que aparecen en el espacio tiempo concreto de la situación de enseñanza/aprendizaje. Dicha evolución no es solo de ritmo lento y desarrollo ordenado, sino que también surge repentinamente a partir de las contingencias y características personales y locales. La evolución es por tanto la suma de dos factores: la tensión dialéctica entre la tendencia a mantener los conocimientos de base y la necesidad de enriquecerlos con conocimientos nuevos, y los saltos cualitativos repentinos de ruptura en dicha tensión (DÍAZ-CORRALEJO, 2004, p. 255, subrayados nuestros).

En ese sentido, desde Brasil se han construido algunas iniciativas que aportan elementos significativos al debate, y además cierto pensamiento liminar, que enriquece considerablemente este campo de enseñanza de lenguas con énfasis en la formación del estudiante pluricultural. Desde este país del Cono Sur, las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), constituyen parámetros oficiales del Ministerio de Educación, que se aproximan, bajo nuestro punto de vista de forma considerable a lo propugnado por el MCER, en lo referente a la dimensión pragmática, discursiva e intercultural de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua, junto al carácter dinámico y creativo de currículo, que supere métodos cerrados que encorsetaban el proceso de enseñanza-aprendizaje de una

lengua. Sin embargo, desde estos documentos educativos se añaden algunas particularidades que les confieren una decisiva relevancia.

Con una extensión sustancialmente menor que el MCER, este documento consigue dejar algo abierto el enfoque, sugiriendo algunas líneas maestras para los profesores de lenguas extranjeras, y con unas orientaciones específicas para los profesores de español.

Como consecuencia lógica de la diversidad lingüística, social y cultural de los hablantes de una lengua tan extendida como el español, se enfatiza en las OCEM (BRASIL, 2006) en la importancia del respeto y atención a las variedades del español, tanto en los materiales didácticos como en el desarrollo de las clases. Además de hacer referencia a la importancia del gesto de política lingüística de convergencia con Latinoamérica a través de la lengua castellana, se hace una referencia expresa a la importancia formativa de este aprendizaje para despertar a los alumnos a la alteridad, diversidad y heterogeneidad. En ese sentido, se trae el problema de la identidad al centro del debate sobre la enseñanza de lenguas, no sólo en la enseñanza reglada, según nuestro punto de vista: el estudiante se constituye como sujeto a partir del contacto y de la exposición al otro, a la diferencia, al reconocimiento de la diversidad.

Se aborda de esta manera el fenómeno de la heterogeneidad del español, optándose por un modelo pluricéntrico y se rechaza la hegemonía del español estándar. Entonces, ¿qué variedad enseñar? Nadie es capaz de conocer tantas variedades, entonces lo que se sugiere en las OCEM (BRASIL, 2006) es la articulación de muchas voces, contextualizando las diferentes variedades, haciéndolas conocer, respetar y valorar. Sin duda un objetivo difícil de alcanzar pero loable, al colocar la identidad y la cultura en el mismo centro del debate sobre la enseñanza de las variedades del castellano, sin soslayar otros aspectos morfosintácticos, discursivos y pragmáticos. Se toca de frente el tema del *portuñol*, en un abordaje científico, describiéndolo como fenómeno relacionado con el concepto de interlingua, pero sobre todo, bajo una perspectiva de las identidades, lo que le asigna otro papel mucho más digno de lo que hasta el momento se consideraba, lejos de prejuicios sin fundamento, otorgándole el justo valor de estrategia consciente y digna para el aprendizaje.

Sobre la competencia intercultural, se le da un valor y posición crucial en el documento, en el que se cita expresamente el MCER, aunque, como se subrayó,

confiriéndole un carácter autónomo al localizarlo desde y para Brasil. Obviamente se huye de catálogos *numerus clausus* en este aspecto, ya que los contenidos socioculturales son virtualmente inabarcables, y se citan brevemente en algunas líneas: reflexiones sobre políticas, incluidas las lingüísticas, economía, educación, sociales, deportes, ocio y la prensa.

Se concluye, entonces, en que el aprendizaje de una lengua va más allá de lo instrumental, de un fin en sí mismo, para pensar la misma como elemento de formación de un ciudadano que necesita interactuar en un mundo heterogéneo y que para ello debe desarrollar competencias, habilidades, actitudes y valores de carácter pluricultural.

Y es este el principio motor que nos gustaría destacar en las OCEM(BRASIL, 2006). Algunos postulan que el enfoque y objetivos propuestos de este documento, tanto en lo que respecta a la oralidad como en lo referente al ciudadano pluricultural, quizás excedan la capacidad real de un sistema educativo de Enseñanza Media, que muchas veces no incluye la enseñanza de español entre las asignaturas ofrecidas, y cuando lo hace, se le dan cargas horarias limitadísimas, de 50 minutos semanales. Nos parecen objetivos loables, dada la necesidad que empresas, sociedad civil y estados requieren de este nuevo ciudadano, crítico, humanista y colaborativo.

Para alcanzar, por tanto, tales objetivos, se abre un espacio en el campo de la educación, un mundo nuevo de retos en lo referente al aprendizaje de lenguas que, en este caso, en un trabajo interdisciplinario, deberían ser clave en la desconstrucción de identidades exclusivas y excluyentes. Basta ver una disputa de fútbol entre selecciones, escuchar los himnos de las naciones, embebidos en sangre de enemigos y victorias sobre otros, como sintomáticos de lo que los sistemas educativos y, sobre todo, mediáticos de los países han venido cultivando en las escuelas. El espíritu nacional ha sido construido en la necesidad de marcar un ellos y un nosotros, y desmontar este sistema maniqueo de ideas no será una tarea sencilla. ¿Cómo podría articularse un sistema de forma efectiva y que a medio y largo plazo consiguiera desactivar esta tradicional cultura de exclusión, generando soluciones reales y una nueva cultura colaborativa?

Fue uno de los motivos que originaron el inicio de un programa europeo muy exitoso, llamado Erasmus. Se pretende aquí únicamente introducir un inmenso trabajo, que muchos deben abrazar, de formación del ciudadano pluricultural latinoamericano, que incluiría no

sólo a los nacionales, sino a los diversos grupos étnicos y personas de diversos orígenes que viven o circulan por este inmenso continente. Un auténtico cambio cultural en marcha, que abordaría diversos aspectos. Se proponen algunos principios, que Xabier Etxebarria postula en *Sociedades Multiculturales* (2004), y que apenas se enumeran como referentes éticos de la multiculturalidad, en la esperanza de trabajos posteriores que ayuden a profundizar en ello. Se elige multiculturalidad y no interculturalidad para evitar problemas derivados de esta concepción, que no es unívoca, y en algunos casos implicaría subsunción de todos en una sociedad única, que garantizaría derechos de individuos y grupos, pero desde una perspectiva unificadora, una especie de paraguas superior.

Se trataría de educar en valores como no discriminación, tolerancia, respeto y pluralismo, en un primer momento, como paso previo y condición *sine qua non*. Sería un momento de no agresión, que permitiría ir avanzando hacia el momento de respeto a la autonomía y el reconocimiento personal y colectivo de los otros. La necesaria autonomía personal pasa por el reconocimiento del necesario marco comunitario y autonomía grupal, que amparen, en un marco de derechos humanos pensados no de forma jerarquizada, precisamente permitir el acercamiento y colaboración de individuos y grupos de diferentes culturas, que permanezcan en meros intercambios o avancen hacia mestizaje o fenómenos de hibridismo, contruidos de una manera paulatina y creativa por los diferentes actores, si no en grado de igualdad, por lo menos en libertad.

Aquí deberían considerarse fenómenos como el Estado Plurinacional, la emigración creciente o las sociedades poscoloniales, con toda la complejidad que conlleva este entrecruzamiento de culturas e identidades múltiples. Aquí queda lanzado el guante del desafío.

Referencias

- BORGES, Jorge Luis. *El hacedor*. Madrid: Alianza Editorial, 1960.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2006
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD y Anaya (trad. Instituto Cervantes), 2001.
- DÍAZ-CORRALEJO, Joaquín. *Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas*. In: LOBATO, Sánchez; GARGALLO, Santos. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. 243-260
- ETXEBERRIA, Xavier. *Sociedades multiculturales*. Bilbao: Mensajero, 2004.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen. *Los contenidos culturales*. In: LOBATO, Sánchez;
- GARGALLO, Santos. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. 835-852
- HYMES, Dell H. . *Acerca de la competencia comunicativa*. In: CÀNAVES, Miquel Llobera. *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. 27- 46.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (3 vol). Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 2006.
- MALAMUD, Elina; ORTOLANO, Mariel. *Macanudo: español lengua extranjera desde el Río de la Plata*. Buenos Aires: Héctor Dinsmann Editor, 1994.
- MANRIQUE, Jorge. *Poesía Completa*. Madrid: Akal, [1476]1983.
- MIQUEL, Lourdes. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, Sánchez; GARGALLO, Santos. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. 511-532
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M. *Vamos a hablar* (4 vol). São Paulo: Ática, 1990.
- SÁNCHEZ, A. *Español en Directo* (4vol). Madrid: SGEL, 1986.
- SILVA, Luis Antonio da. Projeto Nurc: Histórico. *Linha d'água*, nº10 p. 83-90, julho, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/BGEgiz>. Acesso em 18, abr, 2016.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arcolibros, 2006.
- VIÑES, Millet, Cristina. *La cultura en la España Contemporánea*. Madrid: Edelsa, 1986.

ⁱ **Juan Pablo Martín Rodrigues.** Professor Adjunto III(DE) da UFPE na área de Ensino de Língua e Literaturas em língua espanhola. Doutor em Teoria Literária (PPGL-UFPE), Mestre em Letras (PPGL- UFPE), licenciado em Letras Português/Espanhol (UFPE) e bacharel em Direito pela Universidade de Burgos (Espanha), validado na UFPE. Atua em Formação de Professores de Espanhol, Literatura Latino-americana, Literatura colonial e Língua e cultura hispânicas, principalmente nas seguintes áreas: Formação professores de espanhol, Literaturas em Língua Espanhola, Literatura Colonial Hispano-americana e TICs para o Ensino de Espanhol. Dirige o grupo de pesquisa "Libertadores de América: Abreu e Lima e a pós-colonialidade latino-americana";. Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de Pernambuco. Coordenador Licenciatura em Letras/Espanhol EaD UFPE. Vice-coordenador Licenciatura em Letras/Espanhol Presencial UFPE. jpabloburgos@gmail.com