

(DE)FORMAR PROFESORES DE E/LE:
APUNTES PARA UN DEBATE SOBRE LENGUA Y CULTURA¹
(PRESENTACIÓN DEL CURSO)

Carlos Bonfim
Faculdade de Letras
Universidade Federal de Alagoas
latitudea@gmail.com

Resumen:

Este trabajo se propone discutir cuestiones relacionadas a la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil. Se discute, de manera puntual, la formación de profesores en el contexto brasileño y la relación que tiene esta labor con aspectos ligados a la cultura y al contexto sociocultural latinoamericano. En otros términos, se busca discutir el papel del profesor como un mediador cultural que termina por convertirse en agente que perpetúa clichés y estereotipos.

¿PARA QUÉ APRENDE UNO UN IDIOMA?

Quizás una de las preguntas más trilladas en un contexto como el que nos movemos los que trabajamos en el ámbito de la enseñanza de idiomas tenga que ver con los motivos por los que se estudia un idioma. Y las respuestas son, lo sabemos, las más diversas posibles: uno aprende un idioma por motivos de viaje, por razones laborales, académicas, familiares, culturales, y un largo etc.

Ahora bien, considerando que estamos en un contexto que congrega a profesionales que se dedican a la docencia del español como lengua extranjera, propongo que nos planteemos otra pregunta – que al parecer es tan sólo una variación de esa acostumbrada indagación sobre los motivos por los cuales se estudia un idioma. En lugar de cuestionar los *motivos*, propongo que indagemos sobre los *objetivos* y que hagamos un ligero cambio de perspectiva: es decir, que la pregunta no vaya dirigida al alumno de español, sino a los profesores: *¿para qué enseñamos un idioma? Pero seamos más específicos: ¿para qué enseñamos el idioma español en Brasil?*

Si tenemos en cuenta lo propuesto tanto en la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” como en los “Parâmetros Curriculares Nacionais”, la enseñanza de una lengua extranjera moderna debe contribuir para la ampliación de los horizontes culturales de los estudiantes. Es decir, según lo propuesto en tales documentos, el estudio de la lengua extranjera deberá permitir al estudiante acceder a informaciones diversas, al mismo tiempo

¹ Una versión previa de este texto ha sido presentada originalmente como ponencia durante el I Congreso Pernambucano de Profesores de Español, organizado por la Asociación de Profesores de Español de Pernambuco, entre los días 3 y 5 de mayo de 2007, en Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco. Lo que se lee aquí es la presentación de la asignatura “Componentes culturales en clases de E/LE”, que integra el curso de postgrado para profesores de E/LE en el Centro de Estudios Superiores de Maceió – Alagoas, Brasil.

que contribuir para su formación general como ciudadano (PCN, 2000: 26) De este modo, si actuamos en consonancia con lo que se propone allí, enseñamos español sobre todo *para formar ciudadanos*. No vamos a entrar aquí en discusiones sobre qué se entiende por ciudadanía – una noción que en nuestro país se ha convertido en una suerte de muletilla retórica de presencia obligada en los más diversos discursos (oficiales o no). Baste señalar de momento que – aunque podríamos listar una serie de otros objetivos - con lo propuesto en la LDB y en los PCNs llegamos a una posible respuesta sobre el *para qué* de nuestra labor como educadores. Es decir, enseñamos español en Brasil para ampliar el horizonte cultural de nuestros estudiantes y para formar ciudadanos. Sin embargo, para responder la última parte de la pregunta (la que se refiere al lugar, al país donde actuamos como educadores) considero necesaria una breve digresión cuyo objetivo es contextualizar los argumentos que expondré más adelante.

MIEDO A METER LA PATA: EL TRABAJO CON EL COMPONENTE CULTURAL

Imaginemos la siguiente escena: estamos en un aula donde se imparten clases de español como lengua extranjera; las paredes están forradas de cartulinas en las cuales se presentan informaciones sobre diversos países latinoamericanos; en cada cartulina se ven dibujos, recortes de revistas y textos encontrados en *internet* con informaciones sobre la bandera, la geografía, cifras sobre la población, los nombres de las principales ciudades, los productos que produce y exporta el país, los platos “típicos”, las fiestas “típicas”, los bailes “típicos”, etc. Otras cartulinas traen – también con imágenes y textos informativos – datos sobre Pablo Neruda y/o sobre Frida Kahlo: imágenes e informaciones biográficas, un listado de las obras y reproducción de algunas de las mismas. Las cartulinas fueron a parar allí luego de la exposición oral que hicieron los estudiantes. Algunos grupos incluyeron folletos y *posters* facilitados por alguna embajada y otros lograron encontrar algunos objetos también “típicos” de un determinado país. El propósito de la actividad es evidente: se trata de un bien intencionado esfuerzo por incorporar el componente cultural a las clases y, consecuentemente, se busca contribuir para que el acercamiento del estudiante de español a las culturas de la lengua meta se haga del modo más respetuoso y menos estereotipado posible.

Insatisfechos con el modesto y parco espacio dedicado a los componentes culturales en la mayoría de los manuales, algunos profesores, preocupados por incorporar tales componentes a sus clases, proponen a los estudiantes que investiguen algo sobre determinado país o sobre un conjunto de países. Y - si tomamos como ejemplo el aula que acabo de describir - el resultado frecuente de tales investigaciones es muchas veces un amontonado de datos que incluso los estudiantes que realizaron la investigación habrán olvidado antes de que termine el semestre. De este modo, una actividad que tenía como objetivo esquivar la reproducción de estereotipos sobre las culturas de la lengua meta, termina por convertirse en mera actividad burocrática, de la cual – por obvias razones – ni profesores ni estudiantes sacan provecho alguno. ¿Dónde está el problema? Tiene que ver, obviamente, con los modos como trabajamos el componente cultural en nuestras clases. Considerando que el curso que empezamos hoy tiene como objetivo trabajar expresiones culturales en clases de E/LE, cabría indagar sobre las formas como suelen integrar nuestras clases dichos componentes.

En un texto publicado originalmente en 1992, Neus Sans y Lourdes Miquel, dos conocidas autoras de diversos materiales didácticos para la enseñanza de E/LE, buscan discutir cuestiones relacionadas al trabajo con el componente cultural en clases de E/LE. Tanto esta

como las demás publicaciones que le sucedieron² siguen básicamente los mismos pasos: se menciona la indisociabilidad entre lengua y cultura, se advierte sobre la dificultad de delimitar un concepto de cultura, se lista una serie de definiciones propuestas por algunos diccionarios y por antropólogos, lingüistas, sociólogos, etc, se opta por una definición de carácter operativo y luego se presenta lo que se considera como elementos insoslayables en un programa de E/LE. Basándose en diversos autores que de una u otra manera aportaron conocimientos para que el Consejo de Europa elaborase su Marco común europeo de referencia para las lenguas, los trabajos que abordan cuestiones relacionadas al componente cultural en clases de E/LE formulan, con variaciones, una clasificación como esta: se podría hablar de una Cultura (con C mayúscula), que se refiere a los conocimientos que hemos listado más arriba cuando describíamos el trabajo realizado por algunos estudiantes de E/LE; es decir, son “datos culturales que podrían aparecer en cualquier buena enciclopedia; (...) [se refieren a] “ obras inmortales del arte, en su más amplio sentido, a los avances científicos, tecnológicos o acontecimientos históricos de un país” (Estévez Coto & Fernández de Valderrama, 2006: 11). Y habría también una cultura (con c minúscula), o una “cultura a secas”, según la denominación propuesta por Sans y Miquel. Dicha “cultura a secas” abarca, según estas autoras, “todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (Sans & Miquel, 1992: 17). Se refieren, en fin, a las convenciones sociales, a las normas de comportamiento y de interacción social, a las rutinas culturales: “darse dos besos al saludarse en las presentaciones, la forma de saludarse y despedirse, la forma de invitarse, (...) la distancia física y las formas de trato de las personas en todas estas situaciones, etc” (Estévez Coto & Fernández de Valderrama, 2006: 12).

Obviamente ninguno de los autores defiende que se priorice uno u otro de estos aspectos de la cultura. Antes, se reitera la percepción de que la eficacia de la competencia comunicativa reside en articular todos aquellos conocimientos, que no pertenecen – lo sabemos - a compartimentos estancos. Se propone entonces un abordaje intercultural en el cual los estudiantes sean actores y receptores eficaces desde el punto de vista de la competencia comunicativa; es decir, que puedan interactuar en las prácticas culturales cotidianas, que puedan disponer de información suficiente “para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada situación de comunicación en la lengua extranjera” (Sans & Miquel, 1992: 20).

Ahora bien, si consideramos el contexto sociocultural en el que fueron elaboradas las propuestas que acabo de enumerar y el contexto en el que actuamos los que trabajamos con E/LE en Brasil, una cuestión se impone: se trata de la indagación sobre el lugar donde actuamos como profesores con la que empezamos el presente texto. Y esto es lo que nos interesa proponer como eje de estas reflexiones sobre el trabajo con el componente cultural en clases de E/LE en Brasil y la formación de profesores.

Cuando se leen trabajos que recomiendan la “enseñanza de la diversidad cultural” para que el alumno se sienta preparado para vivir en un “mundo multicultural” cualquiera de nosotros se pregunta qué aspectos seleccionaría y cómo los trabajaría. Suponiendo que los intentos de definición de cultura que distinguen entre “Cultura” (con mayúscula) y “cultura” (con minúscula) son realmente pertinentes: ¿qué posibilidades concretas tengo yo, como profesor de E/LE en Brasil, de enseñar componentes culturales? Si quiero trabajar con “Cultura” - aquellos datos que están, como vimos antes, fácilmente disponibles en una buena enciclopedia - no habría mayores problemas. En cambio, ¿qué sucede si – en

² Me refiero puntualmente a los de Estévez Coto & Fernández de Valderrama (2006), de Giovannini *et al* (2006), Founts (2005), Fernández (1992), así como al Marco común europeo de referencia para las lenguas, citados en las referencias al final de este trabajo.

consonancia con lo que se propone en la bibliografía sobre el tema - quiero incluir en los programas de mis cursos actividades en las que se estudien aspectos de la "cultura" (con c minúscula): las convenciones sociales, las creencias, los valores y las normas de comportamiento personal de la comunidad de la lengua meta? ¿Es que acaso son iguales tales convenciones en España, Panamá, Chile, Paraguay o Venezuela, por ejemplo? Y más: ¿son las mismas dentro de un mismo país?

Si me atengo, por ejemplo, a lo que se propone sobre la "conciencia intercultural" en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, encontraré que:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales. (5.1.1.3. La conciencia intercultural)

No podemos dejar de estar de acuerdo con lo que se propone aquí. La pertinencia y la relevancia de tales consideraciones es evidente. Sin embargo, para el contexto en el que nos movemos los educadores que actuamos en Brasil, ¿sigue siendo pertinente hablar de "dos mundos" o de "mundo de la comunidad objeto de estudio"? ¿Es que podemos hablar, acaso, de *la* cultura de la comunidad de la lengua meta cuando estamos rodeados de países cuya característica es precisamente la heterogeneidad cultural?

Nueva pausa para que nos imaginemos otra escena: entre los quince alumnos que tuve en un curso de E/LE, once jamás han salido del país y, una vez concluido el curso, no han tenido más contacto con el idioma que la lectura ocasional de algo en internet y una que otra película. De los cuatro restantes, uno se fue a vivir en Pontevedra, otro en la ciudad de México, otro en Cochabamba y el último en Montevideo. ¿Cómo les habrá ido en estas ciudades?, me pregunto. Tal como se propone en el Marco Común, hemos trabajado a lo largo del curso "el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» [es decir, Brasil] y el «mundo de la comunidad objeto de estudio»", es decir, de Pontevedra, de la ciudad de México, de Cochabamba y de Montevideo... (¡pero, hombre, qué bien conoces el mundo hispánico!)

La verdad es que – tengo que confesarlo - no lo hicimos... Y no lo hicimos por la sencilla razón de que, como profesor de E/LE en Brasil, no manejo ese infinito universo que se ha convenido llamar "cultura a secas". Entiendo perfectamente recurrentes sugerencias como las presentadas por Dolores Soler-Espiauba, profesora de E/LE y autora de diversos trabajos que abordan cuestiones relacionadas a la interculturalidad, quien afirma que

el docente deberá conocer las características culturales del país o países cuyo idioma enseña y, al mismo tiempo, intentará penetrar en las de los alumnos que integran el grupo, adivinándolas en muchos casos a través de la extrañeza e incluso rechazo que provocan determinadas situaciones, comportamientos, actitudes y gestos. (Soler-Espiauba, 2004)

Pero debo confesar que ignoro las convenciones sociales y el comportamiento ritual en El Salvador, en Uruguay y en Guatemala, desconozco los valores, creencias y actitudes respecto a culturas regionales en Honduras, en México y en Paraguay, por ejemplo. Y debo confesar también que tampoco dispongo de informaciones sobre las comidas, bebidas, horarios, modales en la mesa en Extremadura, en Galápagos y en Cali.

Sucede que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, de donde he extraído los componentes culturales mencionados arriba, está pensado – tal como lo indica su nombre – para las sociedades europeas... Sí, es una obviedad, lo reconozco. Pero es precisamente por obviedades como esta que considero necesarias algunas reflexiones. El problema no está, desde luego, ni en las directrices del Marco común europeo de referencia, ni en los niveles de referencia del Instituto Cervantes, ni en los manuales elaborados a partir de lo propuesto en aquellos documentos.

Cuando en un contexto como el latinoamericano se trabaja con manuales elaborados en Europa, que es lo que sucede de modo contundente en Brasil, lo que estamos haciendo es precisamente trabajar a partir de necesidades, características y preocupaciones muy diversas a las necesidades del contexto brasileño. El sentido que tiene una noción como “interculturalidad” en ciudades como Madrid o Barcelona no es exactamente el mismo que puede tener en ciudades como Maceió o Recife, por poner dos ejemplos cercanos. ¿De qué diversidad y de qué interculturalidad estamos hablando cuando la perspectiva con la cual trabajamos en nuestras clases sigue siendo la europea?³

Ahora bien, considerando todo lo que compartimos histórica y culturalmente América Latina y la península ibérica, ¿a qué “malentendidos culturales” realmente relevantes estamos expuestos? Es decir, cuando hablamos de “actuar en la sociedad de la lengua meta”, cuando hablamos de desarrollar una competencia comunicativa intercultural en el ámbito latinoamericano, por ejemplo, ¿cuáles serían las “reglas sociales” los “patrones culturales” que podríamos infringir?

Sobre estas indagaciones y las preocupaciones que suelen generar entre profesores, quizás valga la pena volver a citar el artículo de Sans & Miquel:

la tolerancia de los nativos con los extranjeros, no sólo frente a los errores de lengua sino también frente a los modos “distintos” de hacer, desciende a medida que aumenta la competencia lingüística de un extranjero. En otras palabras, cuantos más errores comete un extranjero, más tolerancia encontrará a su alrededor. (Sans & Miquel, 1992: 20)

A lo que agregaríamos: se pueden tolerar equivocaciones en el uso de uno u otro aspecto de la comunicación; se puede tolerar también que un extranjero ignore que un determinado gesto cotidiano e inofensivo en su cultura resulte ser un tabú en la cultura del otro país. Sin embargo, considero que no se toleraría fácilmente que un extranjero actuara movido por estereotipos, sean cuales sean.

Por lo tanto, habría que pensar cuáles serían nuestras prioridades al momento de trabajar con el componente cultural en nuestros cursos. Para el caso de Brasil, considero que lo importante es hacer hincapié en la necesaria reflexión sobre la interculturalidad, pero no a partir del mismo prisma por el cual se aborda la cuestión en Europa, por ejemplo, sino desde una perspectiva y de una agenda basada en la especificidad del contexto educativo y sociocultural brasileño. De este modo, si – dada la amplitud del universo cultural hispanohablante – resulta imposible hablar de “mundo de la comunidad objeto de estudio” en singular, y dada la imposibilidad de que un profesor domine y pueda enseñar muchos de los aspectos que integran aquellas culturas, considero que el trabajo con el componente cultural debe estar concentrado en evitar la perpetuación de los clichés. Es

³ Vale recordar que cuando hablamos de comunidades hispanohablantes en nuestras clases, hablamos fundamentalmente de España y de Hispanoamérica (o sea, no solemos considerar la comunidad hispanohablante de Miami, por poner tan solo un ejemplo de sistemático olvido).

decir, al proponerse una investigación sobre determinados países, es fundamental no acomodarse a lo que se ha convenido llamar de "típico", que en última instancia no es más que una mirada reductora y simplista de los hechos de cultura. Del mismo modo, habrá que rehuir aquellos datos meramente cuantitativos o los listados de lo que sea. En otros términos, y siguiendo las advertencias de que los profesores de E/LE no necesitamos (por inabarcable) volvernos especialistas en cultura, considero que un primer paso para el trabajo con el componente cultural en un contexto como el brasileño pasa por el conocimiento de nuestro entorno latinoamericano. No se trata de rechazar la riqueza cultural de otras latitudes, pero tampoco podemos perpetuar el sistemático olvido en el que hemos tenido históricamente las culturas hispanoamericanas. De ahí que este curso proponga un breve acercamiento a algunos de los aspectos culturales hispanoamericanos: la cosmovisión andina, los aportes de culturas que –por situarse en países económicamente empobrecidos– no suelen considerarse al momento de una reflexión sobre producción cultural (¿es que acaso países como Paraguay, Bolivia o Ecuador producen arte o pensamiento crítico?).

El objetivo del curso – más que presentar expresiones del universo cultural hispanoamericano, más que simplemente proponer la explotación didáctica de dicho universo - es plantear entre todos algunas interrogantes que tienen que ver con el necesario acercamiento entre nuestras culturas latinoamericanas. Me refiero a un acercamiento que se viene reivindicando desde hace más de un siglo y que ha tenido a lo largo de todo el siglo XX diversos y puntuales intentos, pero que en el ámbito de E/LE no ha recibido la atención que se requiere.

En un curso como este, en el cual se busca *formar* profesores, nos proponemos, por un lado, *informar* (en el sentido de que se busca poner a los asistentes en contacto con un universo escasamente conocido por la mayoría de profesionales dedicados al E/LE en Brasil) y, por otro, "de-formar" modos de mirar y de entender el componente cultural. Al proponer investigaciones sobre aspectos culturales, el objetivo final es evidenciar la vitalidad y la complejidad de culturas que hasta ese momento se veían bajo el prisma estigmatizador de los estereotipos. Al final de las actividades, se espera que los estudiantes hayan aprendido, por ejemplo, algo más sobre el sentido que tiene para algunas culturas andinas la hoja de la coca, que hayan aprendido algo más sobre Evo Morales, presidente boliviano de origen aymara que ha incorporado elementos de la cultura aymara a su forma de gobierno, que hayan conocido algo de las bandas de rock, de rap, de reggae y de música electrónica que mezclan en sus trabajos quechua con español e inglés, además de las diversas fusiones rítmicas. Pero se espera que hayan aprendido, sobre todo, que las informaciones que habitualmente nos llegan sobre estos países por los medios de comunicación nacionales no son otra cosa que vectores de invisibilización, mecanismos que terminan por encasillar y estereotipar las culturas.

El curso propone, entonces, participar de un proceso de de-formación, en el sentido de esquivar las tan cómodas y seductoras fórmulas; propone asumir el reto de tener que reconocer que la cultura es mucho más compleja, cambiante y diversa de lo que se suele creer y que debe trabajarse, necesariamente, en función del contexto por el que nos movemos – un contexto que, recuérdese, sigue de espaldas al resto del continente...

Carlos Bonfim

REFERENCIAS

CONSEJO DE EUROPA. (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

ESTÉVEZ COTO, M. & FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, Y. (2006) *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid, Tandem/Edelsa.

FERNÁNDEZ, S. "Muchos lugares para la cultura", en *Cable*, núm. 9, abril, pp. 36-39.

GIOVANNINI, A. *et al.* (2006) "Los contenidos socioculturales", en *Profesor en acción.2*, Madrid, Edelsa.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1992), "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable*, núm. 9, abril, pp. 15-21.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores, "La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante", en *REVISTA redELE*, número Cero, marzo, 2004. Disponible en <http://www.mec.es/redele/revista/soler.shtml>