LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA

en el Español como lengua extranjera (ELE)

Agustín Corti

WAXMANN

4

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 4

Agustín Corti

La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)

Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 4

Print-ISBN 978-3-8309-4009-8
E-Book-ISBN 978-3-8309-9009-3

CC BY-NC-SA 4.0
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0 International License.

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: nach einem Vorschlag der School of Education der Universität Salzburg Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

A mi madre,
a la memoria de mi padre, que siempre
me dieron más de lo que podían

Índice

Prólogo de los editores a la colección ... 9

Introducción y agradecimientos ... 11

1 Conceptualización de la cultura en relación con la lengua en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras (EAL) ... 19
1.1 El paradigma intercultural ... 20
1.2 Lengua y cultura en documentos normativos ... 28
1.3 Modelos teóricos sobre lengua y cultura ... 39
1.3.1 Estudios Culturales y enseñanza de lenguas: el modelo de Michael Byram ... 40
1.3.2 Lengua y cultura como competencia simbólica: Claire Kramsch ... 58
1.3.3 El flujo de las lenguas y las culturas en la obra de Karen Risager ... 70
1.4 El concepto de discurso como mediador ... 78

2 El planteo de la pregunta respecto a la cultura asociada al español como lengua pluricéntrica ... 89
2.1 El pluricentrismo del español como categoría de análisis ... 89
2.2 El discurso en torno a la normatividad ... 94
2.3 El pluricentrismo en el marco de ELE ... 102
2.4 Lengua y cultura en ELE en el marco del pluricentrismo ... 114

3 La cultura hispanohablante como construcción discursiva en manuales de ELE ... 128
3.1 El discurso en el contexto del análisis de materiales ... 128
3.2 Construcción de la cultura en manuales de ELE ... 134
3.3 Metodología de análisis ... 140
3.3.1 Descripción del corpus ... 141
3.3.2 Manuales analizados ... 142
3.4 Resultados del análisis ... 147
3.4.1 Contextos ... 147
3.4.2 Espacios ... 156
3.4.3 Identidades ... 163
3.4.4 Variedades lingüísticas ... 171
3.5 Conclusiones del análisis diacrónico de manuales ... 180

4 Creencias, representaciones y saberes de futuros enseñantes de ELE ... 185
4.1 El universo mental de los docentes ... 185
4.2 Cultura y lengua como conocimiento pedagógico del contenido ... 188
4.3 Metodología y muestra ... 194

4.4 Resultados del análisis de las entrevistas ... 200
4.4.1 Acceso e influencias en las creencias, representaciones y saberes sobre la cultura hispanohablante ... 200
4.4.2 Relación entre lengua y cultura e interculturalidad ... 205
4.4.3 Temas y ámbitos culturales en EAL y ELE ... 217
4.4.4 Espacios del mundo hispanohablante ... 225
4.4.5 Conocimiento y valoración de la cultura en manuales de ELE ... 231
4.4.6 Conocimiento sobre las variedades del español respecto al aula y a manuales de ELE ... 236
4.5 Conclusiones del análisis del conocimiento de futuros enseñantes ... 240

5 Conclusiones ... 245
5.1 Indeterminación conceptual ... 245
5.2 Niveles de integración de lengua y cultura ... 249
5.3 Desafíos para la formación de profesores ... 256
5.4 Perspectivas para la investigación ... 261

Bibliografía ... 264

Apéndice ... 291

Abstract ... 294

Colección: El diálogo entre las áreas didácticas, las disciplinas universitarias y las Ciencias de la Educación

Prólogo de los editores a la colección

La School of Education de la Universidad de Salzburgo, en cooperación con actores nacionales e internacionales, presenta en esta colección la investigación de las áreas didácticas y las Ciencias de la Educación creando un foro para el discurso interdisciplinario en la intersección entre la ciencia y la profesión, así como entre la Pedagogía escolar empírica y la investigación sobre la enseñanza y la formación docente.

Entre las tareas principales de la School of Education destaca la profesionalización académico-científica de los (futuros) enseñantes, la tematización del desarrollo de sus competencias, así como la creación de modelos y el control del impacto de las mismas en coordinación con la investigación tanto escolar como educativa.

Los cuatro pilares de la formación de enseñantes, las disciplinas científicas, las áreas didácticas, así como las Ciencias de la Educación junto a la práctica pedagógica alimentan en este sentido un trabajo inter y transdisciplinario sostenible que supera los límites de las disciplinas y áreas permitiendo una sinergia de los esfuerzos, el planteamiento de nuevas cuestiones y el alcance conjunto de metas en materia de calidad tanto en la enseñanza como en la investigación.

La particularidad de su perfil radica en concebir la formación de enseñantes como una compleja "obra de arte integral" que supera el antiguo dualismo entre las (áreas) didácticas escolares y la Pedagogía general en favor de constelaciones complementarias orientadas al futuro. Las redes de conocimiento sobre la profesión se traducen de este modo en un trabajo científico conjunto e, igualmente, se perfilan de una nueva manera las relaciones entre el estudio del profesorado, la incorporación a la profesión y el desarrollo de la misma. En este contexto, se plantean también cuestiones sobre el impacto de las oportunidades de aprendizaje durante los estudios en el desarrollo de las competencias de los estudiantes de profesorado.

La perspectiva de las Ciencias de la Educación se dirige en este sentido a los aprendientes, a sus potenciales personales, a sus competencias más allá de las áreas de profesionalización y a los contextos concretos de los que participan. La perspectiva de las áreas científicas determina la estructura del saber y la lógica del proceso de conocimiento, mientras que las áreas didácticas observan el contenido con la mirada de los aprendientes y sus sistemas de comprensión. Las tres perspectivas confluyen en su voluntad de entender cómo se origina el saber y se adquieren las competencias.

En monografías o colecciones que en parte se originan en coloquios y congresos de los Institutos y de la School of Education, en parte exponen los resultados de la investigación individual de científicos y científicas, se discuten cuestiones fundamentales, controversias, fundamentos teóricos, así como el desarrollo de nuevos modelos.

La colección recoge estudios empíricos de diferente carácter que se analizan y discuten en el horizonte de desarrollos nacionales e internacionales. Se abordan, asimismo, cuestiones críticas sobre el conocimiento, así como las que promuevan el

desarrollo en las áreas didácticas de las Ciencias Naturales, Sociales y Culturales con el fin de desarrollarlas y responderlas en el contexto de los esfuerzos internacionales para mejorar la calidad de la educación de los enseñantes. Las implicaciones para la práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje resultan aquí esenciales.

La colección se dirige a la comunidad científica activa en las áreas mencionadas y a los enseñantes interesados en la investigación, así como a los estudiantes de profesorado, en particular a los del sector escolar generalista y de formación profesional secundario.

La directiva de la School of Education
Ulrike Greiner
Jörg Zumbach

Introducción y agradecimientos

El presente trabajo tiene como meta investigar la cultura como un constructo discursivo en torno a la lengua española en el contexto del aprendizaje y la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera (ELE).[1] Parte de una cuestión simple al respecto: ¿por qué esta cultura hispanohablante y no otra? Para poder responderla es necesario analizar primero cómo se conceptualiza la cultura en relación con la lengua en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (EAL).[2] El español requiere, adicionalmente, aclarar cómo se puede considerar la cultura respecto a una lengua pluricéntrica. En concreto, se analizará aquí cómo construyen discursivamente los materiales (manuales) la cultura del mundo hispanohablante en relación con la lengua y cómo construyen discursivamente los futuros profesores la relación lengua-cultura del mundo hispanohablante y cómo la consideran respecto a manuales de ELE.

El planteo de la pregunta surge, en primer lugar, de las decisiones que deben tomar los enseñantes[3] sobre el input utilizado en la práctica del aula, ya sea respecto a contenidos de carácter lingüístico-sistemático, ya sea respecto a textos y medios que se consideran productivos para el aprendizaje o la enseñanza de la lengua. Esta tarea de selección no se produce, evidentemente, desde la nada. Existe una tradición de prácticas acumuladas y codificaciones en artefactos que juegan un papel en la educación y que determinan las posibilidades y los límites de tales elecciones. Esta investigación explora esos límites.

Los enseñantes poseen una serie de criterios implícitos o explícitos, un modelo mental de lo que consideran que es la lengua y la manera de tratar los contenidos culturales que se asocian con ella. En el caso de hablantes de L1, esta conciencia no se corresponde, a menudo, con lo que 'deben' hacer en el aula. Expresiones como 'España y América Latina' para referirse a los sitios en los que se habla español como L1 requieren con frecuencia de un esfuerzo hermenéutico. La expresión se prefiere, como se verá en los capítulos tercero y cuarto, a otras locuciones más neutras como 'mundo hispanohablante', 'regiones hispanohablantes' o, incluso, 'países hispanohablantes'. Las consecuencias de dicha elección sobre la concepción, la extensión y la distribución de la lengua y la cultura hispanohablantes no son menores. Esta investigación pretende realizar una *epoché*, poner entre paréntesis algunos presupuestos del campo aquí estudiado y abrir un proceso crítico sobre los límites discursivos que instauran dichas conceptualizaciones.

Como enseñantes o investigadores de la didáctica de ELE no es posible sino preguntarse por el valor referencial de categorías que determinan las metas de apren-

1 Cfr. para la explicación de la sigla nota a pie 5 del capítulo 1.
2 Cfr. para la explicación de la sigla nota a pie 4 del capítulo 1.
3 Intento utilizar, en la medida de lo posible, términos más neutros como aprendientes o enseñantes, establecidos en la investigación, pero mantengo el uso del masculino, correcto en español según las principales instituciones normativas, para facilitar la lectura. No creo, como los más puristas, que el lenguaje tenga reglas independientes de la discusión sobre la igualdad de géneros y que no se pueda actuar al respecto para lograr una mayor justicia, aunque desconozco un modelo no artificial y legible que pudiera contar con la aceptación de un lector general que no domine la atribución de un significado particular a ciertos signos.

dizaje en tanto organizan el input lingüístico y cultural disponible. Más importante aún, se tiene que atender a los procesos que posibilitan y ocultan conceptos de este tipo en el aprendizaje y la enseñanza de español. En la presente investigación considero que las consecuencias de la elección de ciertas realizaciones lingüísticas sobre otras, de la preeminencia de ciertas identidades respecto a otras, de la aparición y el detalle de algunos espacios sobre otros, de ciertos ámbitos temáticos y no otros, determinan qué español se aprende y enseña.

Esta concepción se apoya, en segundo lugar, en la base establecida en la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras (EAL), que reconoce que no puede considerarse el aprendizaje de lenguas como un proceso únicamente lingüístico. El elemento cultural se considera actualmente una parte integrante del proceso de aprendizaje incluso en modelos de carácter preeminentemente lingüístico (Zuengler y Miller, 2006; Lantolf y Poehner, 2008). Aunque la terminología no resulte unívoca y el término 'cultura' pertenezca a los más equívocos del vocabulario científico, tal reconocimiento plantea la cuestión de qué otro tipo de estructuras, categorías, etc. son necesarias para describir los procesos de aprendizaje en los contextos del aula. El foco de interés está puesto aquí en dos aspectos relacionados con dicho aprendizaje en contextos formales: la norma lingüística del español y el elemento cultural que se asocia a la lengua.

El presente trabajo se sitúa para ello en el amplio campo abierto por el *social turn* (Block, 2003) en la investigación del aprendizaje y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Comprende, por lo tanto, el aprendizaje de español como una práctica social y no meramente como la adquisición de estructuras lingüísticas de carácter normativo y la enseñanza como una actividad social en la que participan sujetos que toman decisiones relevantes para dicho proceso. Ello implica no solo que los enseñantes y aprendientes se consideran agentes del proceso, sino que las condiciones de aprendizaje y enseñanza, así como los artefactos que median en dicho proceso y los discursos que establecen qué se aprende forman parte de la explicación científica del fenómeno.

Dos son los objetos de estudio principales que se analizan empíricamente en el presente trabajo: una muestra diacrónica de manuales de ELE y los conocimientos de futuros docentes de español. Mediante los mismos se pretende responder a las preguntas de qué se considera cultura y bajo qué parámetros se describe, delimita y despliega la misma, es decir, cómo se construye la cultura asociada al español. Tanto los manuales utilizados en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas como los aspectos mentales expresados por los actores que participan de la educación, en este estudio centrado en el conocimiento de futuros enseñantes de ELE, comparten una naturaleza que es posible caracterizar como discursiva. Los medios aquí tratados no solo conforman su sentido mediante un modo verbal o visual, sino que seleccionan algo desde una perspectiva particular de acuerdo a intereses concretos. Utilizan un lenguaje simbólico y a su vez lo determinan, afirmando posiciones sociales, encubriendo otras. Los medios no muestran la cultura, sino que seleccionan con su discurso aquello que se presenta y construye como cultura. Esta proposición fundante de este trabajo vale también para el artefacto 'manual'; estos no muestran un sistema de la

lengua y una cultura asociada a dichas realizaciones lingüísticas, sino que construyen el sistema de la lengua y la cultura seleccionando y transformando la lengua y las prácticas.

En EAL existen organizaciones del conocimiento que expresan el modo en que se comprenden categorías como aprendizaje o enseñanza, la distribución del poder entre actores como enseñantes y aprendientes, investigadores y autores de materiales, valoraciones sobre la práctica o concepciones sobre las herramientas que se utilizan, como por ejemplo, sobre un medio tan utilizado como input como el manual. También existen metas como la interculturalidad, que se convierten en normativas en ciertos contextos. Esta constelación que ordena el conocimiento en base a intereses, posiciones de los actores, distribución del poder entre los mismos, se conforma respecto a las lenguas concretas y en contextos determinados de manera diferente. El inglés es la lengua más investigada en EAL y, por lo tanto, respecto a la que existe una evidencia empírica importante. La didáctica del Inglés puede compararse con la de las lenguas románicas, ya que existen elementos comunes. No obstante, el presente estudio parte de la base de que la concreción de las lenguas particulares necesita ser investigada si se pretende lograr evidencia útil respecto a las mismas.

Detrás del aprendizaje y la enseñanza de lenguas existe una historia determinada que escapa a lo que podría ser el terreno más acotado de la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras. Un agente importante es, como se verá más adelante, la glotopolítica, que enmarca aquí la pregunta formulada a menudo de qué español enseñar y que hunde sus raíces en una historia de más de quinientos años. La situación pluricéntrica que la Sociolingüística describe respecto a la variación del español se encuentra poco investigada en la didáctica y los aportes provenientes de la Lingüística no son, como se mostrará, suficientes, además de carecer de una adopción mayoritaria por parte de la didáctica de ELE.

Lo mismo puede decirse del elemento cultural. Este se encuentra en el contexto actual de EAL determinado principalmente por las metas de la comunicación intercultural comunicativa, es decir, por un acento en la comunicación como meta primaria del aprendizaje y por una concepción de la función cultural de dicha comunicación. En la explicación intercultural se comprenden las culturas concretas como elementos contingentes, pero determinados de manera esencialista, variables que desde una perspectiva de la didáctica de ELE deberían pensarse como categorías centrales del discurso didáctico.

Se verá aquí, primero, que el acceso a la 'cultura meta' no está determinado únicamente por aspectos comunicativos, sino enmarcado en un complejo entramado discursivo que pone en duda ciertos modelos aplicados de manera extensa. Segundo, y para adelantar una tesis defendida argumentalmente aquí: si se consideran las culturas como un encuentro o diálogo entre dos culturas, como un discurso sobre la diferencia y los límites asociados a una lengua particular, se presupone que lengua y cultura poseen una extensión común. Pero ¿pueden trazarse los límites culturales como límites similares a los de la lengua? Este trabajo explora los niveles en los que tiene sentido tratar lengua y cultura conjuntamente y muestra que existe una independencia de ambos conceptos en niveles centrales del aprendizaje y la enseñanza

del español, como ya lo expresara teóricamente Karen Risager (2006). Mostraré aquí evidencia de que la unidad entre español y culturas del español no es discursivamente coherente y por medio de un análisis crítico indicaré que el modelo intercultural no incluye el contexto discursivo, el espacio en el que se encuentra el aula, ya que establece una proyección que concierne a los procesos de significación asociados a la lengua, en este caso española, pero descuida la espacialidad del contexto y los procesos de significación ligados al mismo.

El presente trabajo se interesa fundamentalmente por buscar evidencia sobre discursos concretos que delimitan el aprendizaje y la enseñanza de español en un contexto dado. Se refiere al ámbito germanoparlante, por la tradición de investigación en la que se enmarca, los materiales y la muestra analizados, futuros enseñantes que estudiaban en la Universidad de Salzburgo, Austria. Pero integra también el marco normativo europeo que determina gran parte de la investigación en este campo, así como aportes internacionales de la didáctica de las lenguas. También son relevantes algunos estudios referidos al español en concreto de diversas tradiciones y orígenes, aunque menos numerosos. El estudio rechaza, valga decirlo ya, la existencia de una cultura de origen y una cultura ligada a 'países hispanohablantes'; pero sobre todo niega que exista actualmente un modelo adecuado para el tratamiento de la cultura y que la meta sea integrar la cultura hispanohablante en el aula. La situación es evidentemente más compleja y se intenta desglosar a lo largo del trabajo, en parte como un rechazo a una concepción del aula como una mímesis del uso lingüístico y la apropiación funcional de normas culturales que deberían ser la meta del aprendizaje de español.

Este intento de investigar la relación entre el elemento lingüístico y cultural en su complejidad desde un punto de vista de la didáctica de ELE puede ir en contra de la explosión de modelos que intentan reducir dicha complejidad independientemente de lenguas concretas, pero se asienta en la convicción de que solo cierta claridad conceptual y la comprobación de los presupuestos de los modelos, así como su traducción en los discursos particulares de materiales y (futuros) enseñantes, serán capaces de brindar una base teórica y empírica fiable para la toma de decisiones en didáctica y para la formación docente del Español. La tarea es compleja y la didáctica de ELE no ha prestado atención suficiente a ciertos entramados de la lengua y la cultura asociada a la misma en niveles relevantes para la práctica del aula. El análisis de contextos comunes para diversas lenguas que domina la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras es necesariamente reductivo. Pero, como ha señalado Apple (1992, p. 8), "[r]eductive analysis comes cheap. Reality, however, is complex". El presente estudio intenta integrar algunos aspectos de esta complejidad en la línea del reclamo de Claire Kramsch (1993a, p. 12) de ampliar los límites de la investigación en EAL o, como muy bien lo expresaba Bonny Norton (2012, p. 2) en el subtítulo de su clásico estudio *Identity and Language Learning*, de extender el rango de la conversación, y enriquecer las herramientas analíticas de la didáctica. También es algo que ha repetido recientemente Daniela Caspari (2016, p. 51), haciéndose eco de una demanda establecida de Friederike Klippel (2009) de recurrir a nuevas ciencias auxiliares para la didáctica, incluidos los Estudios Culturales y Literarios. Se trata de estable-

cer una base epistemológica común en la cual conceptos utilizados en las denominadas ciencias auxiliares puedan ayudar a esclarecer los problemas que establece la didáctica de las lenguas (Corti y Wolf, 2017, p. 12). Estos conceptos, *travelling concepts* (Neumann y Nünning, 2012), que provienen de disciplinas como los Estudios Culturales o la Sociolingüística, resultan fundamentales para determinar el elemento cultural que se pretende dilucidar aquí, el reconocimiento de variables que hacen aparecer al fenómeno tal como aparece y no de otra manera.

La eliminación de variables puede estar justificada para delimitar un objeto de estudio, pero no si estas variables se convierten en fundamentales para la explicación del fenómeno, la práctica docente o el aprendizaje. Como formulaba Immanuel Kant: "Die leichte Taube, indem sie im freien Fluge die Luft teilt, deren Widerstand sie fühlt, könnte die Vorstellung fassen, daß es ihr im luftleeren Raum noch viel besser gelingen werde" (Kant, 1998 [1781], p. 51, KrV, A5.). No se trata, para seguir con la metáfora del filósofo de Königsberg, de eliminar los elementos que se resisten a la explicación, sino de tratar de integrar las variables contextuales en la descripción y no reducir el fenómeno cultural asociado a la lengua española. Así como no hay una cultura española, alemana, austríaca o uruguaya más allá de los discursos y las prácticas que la hacen inteligible para los participantes e intérpretes, tampoco los aprendientes de español, y mucho menos los enseñantes, son mónadas aisladas. Es por ello que se vuelve necesario realizar un mapeo de los discursos que tienen lugar en ELE, porque estos discursos son reconocibles y se basan en una distribución del poder que no siempre se encuentra explícita y, a menudo, se presenta como neutral, natural y no negociable.

El estudio aquí presentado une, por ende, preguntas propias de dichas ramas con problemas didácticos en el contexto abierto por la didáctica de la cultura, sobre todo el desarrollado durante las últimas tres décadas. Las preguntas que se intentan contestar aquí son, a mi entender, fundamentales. No son, evidentemente, las únicas que debe formularse la didáctica de ELE. Tampoco se presenta el discurso crítico desplegado aquí como inobjetable, sino que queda abierto a posibles ajustes y falsificaciones; aunque el compromiso con un marco normativo concreto sobre el español y la cultura que debería asociarse a dicha lengua pretende ser lo más claro posible respecto a los presupuestos que maneja, soy consciente de que la crítica implica también una normatividad y de que la presente investigación posee ella misma un carácter discursivo. Así como me interesa resaltar aquí las promesas no cumplidas, los terrenos ocultos, los supuestos no explicitados de los discursos analizados, sé que esta propia investigación comparte dicha naturaleza. Considero, sin embargo, que el discurso así presentado permite desmontar ciertos presupuestos que no son aplicables a la lengua española y que mantienen a la didáctica de ELE en una cierta inmovilidad, como se puede constatar en el análisis diacrónico de los manuales que presentaré. Afirmo que no se dispone actualmente de un modelo para el aprendizaje y la enseñanza del español que tome seriamente la argumentación sobre el aspecto normativo de la lengua española y la cultura que se asocia a la misma, y que su desarrollo debe tener en cuenta los aspectos que tematizaré a lo largo de las páginas siguientes.

El presente estudio se diferencia también de otros en algo fundamental: no se pone a prueba en los análisis empíricos una teoría cultural o intercultural que se aplique al español, sino que primero se repasan críticamente los conceptos fundamentales relacionados con la cultura y la lengua en EAL, para luego adentrarme en el español y, posteriormente, comprobar la forma en que aparecen dichas categorías en los dos corpus que se analizan. Como ha afirmado Mieke Bal (2009, p. 16), sería presuntuoso pretender definir qué es la 'cultura', ya que el objeto de estudio no es la cultura misma, sino otro: "The qualifier cultural in 'cultural analysis' indicates […] that the analysis of the various objects gleaned from the cultural world for closer scrutiny are analysed in view of their existence in culture". La cultura en ELE debe ser comprendida, por lo tanto, ella misma como un 'fenómeno cultural' que, en el contexto analizado y en relación con los actores entrevistados, se conforma de cierta manera en torno a las variables tenidas en cuenta.

El carácter de la investigación presentada aquí es exploratorio y se asienta en una base empírica reducida. No es, por lo tanto, universalizable. La pretensión es, no obstante, que la fijación de los ámbitos propuestos y las conclusiones del análisis son comparables con otros contextos y que sientan una base para la acumulación de evidencia para la didáctica de ELE.

La presentación de la investigación está dividida en cuatro grandes capítulos y una posterior conclusión. En el primer capítulo discutiré los principales aportes teóricos sobre la cultura y la lengua en EAL partiendo del paradigma actual de la interculturalidad. También analizaré las concepciones de cultura que presentan los documentos normativos principales y sentaré así las bases para el análisis de los capítulos siguientes. Creo, con otros autores, que la categoría de discurso permite establecer una mediación entre una realización lingüística que se considera contextualizada culturalmente. La cultura no solo se vuelve visible dentro de comunidades discursivas, por ejemplo, la de aprendientes y enseñantes de ELE, sino que también puede describirse como el discurso de una cierta comunidad, de un cierto contexto, y analizarse así críticamente.

En el segundo capítulo relacionaré el discurso sobre la cultura con el concepto de pluricentrismo utilizado por la Sociolingüística para determinar el lugar que puede tener la norma en el contexto de las políticas lingüísticas del español y su encaje en ELE. Sacaré algunas consecuencias para la didáctica y repasaré diversos aportes que intentan conceptualizar la norma lingüística y la cultura respecto al español. Destacaré la hipótesis de trabajo de que existe una coherencia discursiva entre el modo de tratar la lengua y la cultura y, consecuentemente, una indeterminación conceptual de la interrelación entre lengua y cultura del español en la didáctica de ELE.

El tercer capítulo presenta los resultados del análisis discursivo de la construcción cultural en un corpus diacrónico de doce manuales de ELE que abarca desde 1921 hasta 2012. Examino el manual como un artefacto cultural multimodal que analizaré en relación con la construcción de cuatro ámbitos de la cultura: contextos, espacios, identidades y variedades lingüísticas.

El capítulo cuarto se centra en los contenidos mentales de futuros profesores de ELE respecto a la cultura que consideran asociada a la lengua española dentro del

marco teórico denominado *teacher cognition*. Analizaré el mismo en base a entrevistas realizadas con diecisiete futuros docentes. El mismo se estructura a partir de categorías que tienen en cuenta el estatus del contacto con la cultura meta, los espacios que determinan como propios de dicha cultura, los temas que consideran adecuados, así como la concepción de la relación entre lengua y cultura que manifiestan. No solo se observa la interculturalidad como una variable fundamental de dicho conocimiento, sino que también se analiza el papel atribuido a los manuales en la enseñanza de ELE por parte de los informantes.

En las conclusiones repasaré algunos elementos comunes a ambos estudios empíricos que permiten constatar una hipótesis de trabajo sobre la coherencia discursiva en varios aspectos que conciernen a los manuales como al conocimiento de los futuros enseñantes. Resaltaré allí los ámbitos en los que puede actuar la formación docente de ELE de acuerdo a la evidencia empírica presentada.

Dado que el primer estudio es diacrónico y el segundo corresponde a un momento actual de un cierto contexto, no es viable una comparación entre ambos estudios. Tampoco se persigue una causalidad entre los materiales y el contenido mental de las proposiciones. Interesa, sobre todo, encontrar los elementos discursivos comunes en cuanto a patrones de organización de las categorías que describen la lengua y la cultura asociada al español.

Agradecimientos

La realización de este trabajo, extenso en cuanto a la elaboración de su diseño, la fijación de los corpus y el recabamiento de los datos empíricos, así como a su redacción, no hubiera sido posible sin el apoyo de diversas personas e instituciones. En primer lugar, quiero agradecer a los estudiantes que estuvieron dispuestos a participar en las entrevistas y accedieron a responder preguntas complejas sobre su futura labor y a permitir que se utilizaran estos datos con fines científicos y de manera anónima. Sin esta buena voluntad la presente investigación no existiría. En segundo lugar, pude presentar en diversas ocasiones el proyecto o avances del mismo en coloquios de investigación en la Universidad de Hannover (Gabrielle Blell y Andrea Rössler), así como en el realizado en Salzburgo y organizado por Christiane Fäcke y Engelbert Thaler (Universidad de Augsburg), en los cuales recibí consejos prácticos que facilitaron la tarea del diseño del estudio y la forma de presentación del mismo. Quedo por ello agradecido a los organizadores y participantes de los mismos.

Agradezco también a todos los colegas del Instituto de Lenguas Románicas de la Universidad de Salzburgo con los que pude discutir cuestiones concernientes a este estudio (Johanna Wolf, Markus Ebenhoch, Philipp Seidel, Veronika Österbauer, Romina Palacios, Marietta Calderón-Tichy, Stefanie Guserl) y, fundamentalmente, a Daniela Ríos Flores y Bernhard Pöll, que leyeron partes del mismo y ayudaron a mejorarlo con sugerencias y correcciones. Un agradecimiento especial merece el apoyo recibido por parte de Christopher F. Laferl, que acompañó este proyecto desde el inicio con una generosidad y amistad que excede lo que cabría esperar de la Academia.

Sus pacientes lecturas, consejos y críticas, así como una constante ayuda logística enriquecieron e hicieron posible, sin duda, este trabajo. También quiero agradecer los útiles servicios prestados por Josip Gavric y Judith Zaunschirm, tanto en la Biblioteca como en la elaboración de tablas y listas bibliográficas.

El capítulo cuarto no habría podido llevarse a cabo sin la inagotable guía que obtuve de Analía Corti para el desarrollo del cuestionario, la realización del trabajo empírico y la presentación de los datos de la investigación. Quede expresada aquí mi enorme deuda y reconocimiento.

Por último, este trabajo no habría sido posible sin el apoyo profesional y personal de María Martínez Casas, quien leyó y corrigió cada una de las páginas de la investigación con gran precisión, enriqueció la perspectiva de la misma en una ininterrumpida y generosa discusión, y estuvo a mi lado en los buenos y no tan buenos momentos por los que debe uno pasar al realizar un trabajo de este tipo y extensión. No solo ella, sino también mis hijos Pol y Diego, debieron tener la paciencia necesaria para comprender que, demasiado a menudo, cuando deseaban juego y compañía, tocaba trabajo. Por su paciencia y alegría, valga mi reconocimiento.

Debo agradecer asimismo a Ulrike Greiner la aceptación de este trabajo en la colección de los "Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung" de la School of Education de la Universidad de Salzburgo, así como las generosas ayudas económicas para la publicación del mismo de la "Stiftungs- und Förderungsgesellschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg", del grupo de trabajo "Arge Literarische Moderne" así como de "Arge Didaktik".

Quiero mencionar, *last but not least*, el apoyo constante de mi familia, mi madre Esther María Arrarás y mi padre Antonio Corti, ya fallecido, así como mi hermana Cristina Corti, que desde el inicio de este periplo por la investigación que comenzó en Montevideo, siguió en Eichstätt y continúa en Salzburgo, siempre han estado a mi lado para darme aliento y reemplazarme donde yo no podía estar. A mi madre, y a la memoria de mi padre, que nunca dudaron en poner por delante de sí mismos su generosidad hacia mí, está dedicado este libro.

Este trabajo constituye una versión ligeramente modificada del presentado en la Facultad de Ciencias de la Cultura y Ciencias Sociales de la Universidad de Salzburgo para la obtención de la *venia legendi* (*Spanische Literatur- und Kulturwissenschaft/ Fremdsprachendidaktik*). Agradezco también a los tres evaluadores del mismo algunos consejos que permitieron mejorar sus argumentos. La versión final del mismo y sus posibles carencias quedan, por supuesto, bajo mi entera responsabilidad.

Salzburgo, febrero de 2019

1 Conceptualización de la cultura en relación con la lengua en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras (EAL)

En el presente capítulo situaré el lugar de la cultura en relación con la lengua en la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras (EAL) a través de los principales aportes teóricos dentro de la disciplina, así como de la discusión de documentos internacionales de amplia influencia.[4] En primer lugar (1.1), describiré los cambios introducidos por el paradigma intercultural en las últimas décadas; posteriormente (1.2), repasaré tres documentos normativos para determinar la ambigüedad conceptual con la que operan respecto a la categoría 'cultura' en relación con la lengua. Discutiré después tres investigaciones teóricas sobre la relevancia del aspecto cultural en EAL (1.3), el modelo de competencia intercultural comunicativa de Michael Byram (1.3.1), así como las obras de Claire Kramsch (1.3.2) y Karen Risager (1.3.3); argumentaré que el paradigma intercultural de Byram resulta insuficiente para despejar ciertos problemas intrínsecos de EAL y, siguiendo la estela de Kramsch y Risager, me centraré en el discurso como mediador (1.4) en la descripción de los procesos de significación en los que participan los aprendientes respecto a la cultura asociada a una lengua meta. Mostraré en este sentido que a través de la categoría de discurso es posible fijar las áreas relevantes para responder las preguntas que guían esta investigación en tanto esta permite un acercamiento metodológico a los corpus que se analizarán empíricamente en la segunda parte respecto al Español como lengua segunda o extranjera (ELE).[5]

---

4 El acrónimo EAL para 'enseñanza y aprendizaje de lenguas' no es usual en español, donde se suele separar para su denominación la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, aunque a menudo con un término se indiquen ambos procesos. Utilizo el acrónimo para indicar los contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas, terceras, y subsiguientes a fin de aligerar el texto de repeticiones. Valga destacar, también, que aprendizaje y adquisición de lenguas se usan según los lemas 'Aprendizaje de segundas lenguas' y 'Adquisición de segundas lenguas' del *Diccionario de términos clave de ELE*, por lo general y actualmente, de forma sinónima indicando los procesos conscientes e inconscientes mediante los que se adquiere una lengua, incluyendo las explicaciones de dichos procesos y los factores que los determinan (Instituto Cervantes, 1997-2018).

5 Utilizaré el acrónimo ELE por su extensión para indicar el aprendizaje y la enseñanza de la lengua tanto para el español como lengua segunda, tercera, cuarta, etc. En español no es posible generalizar la terminología del Inglés como EL2, ya que en la mayoría de los casos este lugar lo ocupa actualmente el idioma inglés. Pastor Cesteros (2016, p. 41) señala que entre ELE y EL2 se puede distinguir entre un contexto de no inmersión, en el primer caso, frente a un contexto de inmersión, en el segundo. La autora concluye, sin embargo, que "independientemente de precisiones estrictas, las siglas más extendidas y que de algún modo aglutinan a las anteriores son ELE". En el presente trabajo, de acuerdo a dicha nomenclatura, se trata sobre todo de Español como lengua extranjera.

1.1 El paradigma intercultural

Señalaré aquí los principios sobre los que se asienta el paradigma intercultural en EAL para resaltar la necesidad de preguntarse por la concepción de cultura subyacente al mismo. Destacaré la insuficiencia del modelo respecto a su concepción esencialista de la cultura, así como respecto a la generalidad de una propuesta que impide iluminar aspectos concretos del aprendizaje y enseñanza de lenguas específicas. Por otra parte, expondré cómo la multivocidad del concepto de cultura utilizado obliga a preguntarse por los mecanismos puestos en juego para desplegar el elemento cultural en la didáctica de lenguas segundas y extranjeras. Constataré asimismo cierta indeterminación concerniente al nivel del que se pretende dar cuenta con el modelo.

En las últimas décadas del pasado siglo y en el correr del actual, la cultura ha estado unida a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras sobre todo bajo el paradigma de la interculturalidad (Byram y Morgan, 1994; Roche, 2001; Kramsch, 2002; Bennett, J. M., Bennett y Allen, 2003; Corbett, 2003; Küster, 2003; Byram y Feng, 2004).[6] La expansión de dicho paradigma, y de los derivados de su crítica como la transculturalidad, trajo consigo el cambio de acentos en los aspectos culturales asociados a una lengua y su influencia en la comunicación, así como, sobre todo, un viraje a lo procedural frente a una concepción esencialista de la cultura (Kramsch, 1993b; Nieto, 2009). Si en el pasado se presentaban aspectos de una cultura como productos o prácticas que se podían describir de manera definida y aplicarse a amplios grupos de la sociedad, la interculturalidad propone por su lado una versión dialógica que posiciona al aprendiente frente a fenómenos culturales concretos, pero variables y dependientes del contexto. Las consecuencias de dicho giro son varias.[7]

En primer lugar, se abandona, como analizaré más adelante en profundidad, la pretensión de que la cultura es un fenómeno que pueda describirse de forma neutra,

---

6 En el presente trabajo me referiré a la 'interculturalidad' exclusivamente en EAL. La categoría se utiliza en numerosos ámbitos, sobre todo en el ámbito empresarial, en el cual la 'comunicación intercultural' posee matices que no se encuentran en las versiones más extendidas en EAL, pero que, sin embargo, se utilizan a menudo como apoyo conceptual en la didáctica. Para un panorama general en las diferentes disciplinas cfr. Röseberg (2010), con aportes desde la educación por parte de autores que se tratarán en este trabajo –Michael Byram, Claire Kramsch, Karen Risager– cfr. el volumen editado por Jackson (2012). Centrado fundamentalmente en la comunicación y con un interés mayor en la delimitación entre culturas y su aplicación en el sector de los negocios, cfr. la edición compilada por Deardorff (2009); con una impronta de la Lingüística cfr. la edición de Paulston, Kiesling y Rangel (2012).

7 Utilizo el término 'práctica' en el sentido usual de las Ciencias Sociales comprendido como un comportamiento repetido de carácter social. Schatzki (1996, p. 89) define las prácticas como "a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doing and sayings", implicando asimismo el aspecto performativo, la acción necesaria para llevarlas adelante. Reckwitz (2002, p. 249) define, por su parte, el término de la siguiente manera: "A 'practice (*Praktik*) is a routinized type of behaviour which consists of several elements, interconnected to one another: forms of bodily activities, forms of mental activities, 'things' and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge". Esta definición no resalta uno de los aspectos importantes para el presente trabajo, a saber, el aspecto del poder ligado a las prácticas culturales.

es decir, convertirse en objeto para una mirada exterior. Se reconoce de esta manera un espacio para la negociación de significados que necesariamente visibiliza la posición de los actores (Jin y Cortazzi, 2002; Müller-Jacquier, 2008). Cuando dos personas se comunican entre sí, ponen en juego un bagaje cultural que determina el uso de la lengua y la posición que toman frente a las prácticas lingüísticas, imbuida de valores adquiridos, normas implícitas, prácticas anteriores, etc. Por ello, el modelo intercultural permite dinamizar los elementos que juegan un papel en la comunicación de manera más productiva que los modelos previos. El proceso de comprensión está localizado en la experiencia subjetiva y en la participación del sujeto en modelos sociales dinámicos.[8] Por ello, el aprendizaje no consiste primariamente en establecer grupos de conocimiento necesarios que funcionen como una norma para comprender una lengua y una cultura. Por experiencia subjetiva se comprende aquí que es el individuo mismo desde su propia historicidad quien participa de una experiencia determinada por su contexto cultural y en relación con otro contexto que, dadas ciertas características, contiene diferencias que justificarían el uso del prefijo 'inter'. Los modelos sociales dinámicos refieren por su parte a que el contexto mismo no solo no es estático, es decir, no permanece incambiado a través del tiempo, sino que posee una variabilidad interna dependiente de las formas de participación. No todos los sujetos participan de ciertas condiciones de la misma manera y las condiciones de participación determinan de manera no trivial el intercambio comunicativo y, por lo tanto, la producción de significado. El contacto entre dos culturas se instancia según el modelo intercultural en un contacto intersubjetivo de tal manera que dicha subjetividad construye, si bien no independientemente y solo en relación con esquemas previamente adquiridos, el carácter del contacto.

La investigación sobre la cultura no se aboca sin embargo a distinguir el carácter subjetivo del plano propiamente cultural, sino más bien a integrar ambos niveles, el de los esquemas conceptuales supraindividuales y el propiamente subjetivo (Williams, 1966; Geertz, 1973; Turner, 1977; Giddens, 1987; Hannerz, 1992; Bhabha, 1994; Reckwitz, 2004; Hegeman, 2012; Hall, 2013; Williams, 2014; Bachmann-Medick, 2016).[9] Los esquemas brindan patrones significativos que permiten a los su-

8 Respecto al análisis procesual de la cultura, cfr. el clásico artículo del antropólogo Victor Turner (1977) "Process, System and Symbol", en el cual constata que el estudio de los fenómenos culturales manifiestan un cambio de conceptos estáticos como estructura, equilibrio o función a procesos, indeterminación o reflexividad.

9 El uso de 'esquema conceptual' o 'esquema interpretativo' para denominar estructuras interpretativas compartidas se encuentra generalizado en los Estudios Culturales. Alfred Schütz determina el término de manera decisiva en este ámbito. Por esquema entiende una estructura que posibilita y determina la interpretación de la realidad: "All interpretation of this world is based on a stock of previous experiences of it, our own or those handed down to us by parents or teachers; these experiences in the form of 'knowledge at hand' function as a scheme of reference" (Schütz, 1972, p. 7). Ya en su primera etapa define esquema conceptual como una forma de comprensión que tiene lugar de forma natural, inconsciente, y no temática: "Ein Schema unserer Erfahrung ist ein Sinnzusammenhang unserer erfahrenden Erlebnisse, welcher zwar die in den erfahrenden Erlebnißen fertig konstituierten Erfahrungsgegenständlichkeit erfaßt, nicht aber das Wie des Konstitutionsvorgangs, in welchem sich die erfahrenden Erlebniße zu Erfahrungsgegenständlichkeiten konstituierten" (Schütz, 1932, pp. 87-88). Un intento de recepción productiva del concepto de esquema para EAL, así como una discusión del concepto de esquema de Schütz, se encuentra en Altmayer (2004, p. 114ss.). Un catálogo de las diferen-

jetos actuar o interpretar algo de una forma predeterminada y basar su acción en ellos. Por otro lado, la acción y las prácticas pueden comprenderse en tanto existe la regularidad que brindan los esquemas.

La comunicación tiene lugar entre individuos; el hecho de que dichos individuos formen parte de una cultura determinada lleva, en segunda instancia, a que el contacto comunicativo se describa como un contacto entre culturas (Altmayer, 2004, p. 40ss.; Hanke, 2012). Ahora bien, ¿por qué se habla en este contexto de comunicación de cultura y qué papel cumple el constructo 'cultura' en este entramado conceptual? De modo general se puede afirmar que la interculturalidad determina el concepto de cultura como un término que permite describir las prácticas supraindividuales que presentan regularidad en relación con grupos determinados. Las prácticas individuales pueden comprenderse así dentro de un marco significativo que conforma una cultura determinada. En otro contexto, las mismas prácticas podrían obtener un significado diferente. El contexto cultural sería en este sentido el que permitiría interpretar el significado de una acción, un texto o una norma.

Ahora bien, en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas las situaciones resultan muy diversas, por lo que la afirmación de que aprender una nueva lengua significa adentrarse en otra cultura resulta peligrosamente ambigua. Salvo en contextos limitados de costumbres establecidas a nivel normativo, las situaciones comunicativas no solo no resultan previsibles, sino que el contexto no es, en un sentido fundante, cerrado, ni el papel del individuo en dichos intercambios resulta transparente.[10] Numerosas tendencias de la interculturalidad no dudan, a pesar de ello, en caracterizar el contexto cultural asociándolo a países, atribuyendo las características culturales a Estados nacionales o incluso a regiones, con la consecuencia de homogeneizar categorialmente grupos heterogéneos y dinámicos.[11] Que este tipo de atribuciones se pueda encontrar a menudo en el uso del lenguaje natural no permite atribuirle un valor normativo que vaya más allá de su reconstrucción empírica en actos de habla individuales o grupales. Uno de los problemas más evidentes de este modelo radica en que la erosión del concepto esencialista de cultura retorna en una atribución al individuo del carácter de representante. Aunque más dinámico en relación con la negociación del significado cultural, el individuo continúa corporeizando ciertas prácticas que por su naturaleza se atribuyen a una cultura determinada. Este aspecto, a primera vista inocuo, resulta extremadamente problemático para el modelo intercultural y ha sido criticado desde diferentes frentes (Risager, 2006; Auernheimer, 2007;

---

tes corrientes en los estudios sobre la cultura que utilizan la categoría de 'esquema' o 'esquema conceptual' se puede encontrar en Reckwitz (2012, p. 166ss).

10 Se trata de otra forma del clásico problema del estructuralismo, que no dispone de una argumentación precisa para determinar la novedad que puede realizarse a nivel de la práctica o, en términos estructuralistas, la relación entre el aspecto normativo de la *langue* y el práctico de la *parole*.

11 De forma explícita o implícita, y con un mayor o menor reconocimiento de las diferencias sociales internas, la tendencia a homogeneizar el fenómeno cultural, muchas veces asociado al carácter nacional cumple un papel importante en Fantini (2000); Byram, Bribkova y Starkey (2002); Hammer, Bennett y Wiseman (2003); Iglesias Casal (2003); Michael Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova y DeJaeghere (2003); Sercu (2005); Deardorff (2006); Sánchez Castro (2008); De Santiago Guervós (2010).

Hallet, 2007; Kramsch, 2009a; Welsch, 2010; Blell y Doff, 2014). Baste resaltar ahora dos aspectos de dicha crítica: ninguna cultura posee la homogeneidad como para que un individuo pueda representarla ni los límites de una cultura resultan tan precisos que se puedan fijar sus signos de manera independiente al contexto que los interpreta. En la medida en que la cultura pierde homogeneidad por la posición variable del individuo y las características que se establecen como culturales adquieren un significado dinámico y contextual, el modelo intercultural pierde también su poder explicativo y se transforma en una polarización de dos elementos abstractos a los que designa como dos culturas diferentes.

En segundo lugar, la interculturalidad, en sus diferentes variantes, prioriza la comunicación directa frente a la participación cultural a través de medios, artefactos o prácticas no lingüísticas. La concepción comunicativa de EAL continúa determinando el desarrollo de la teoría y la práctica del aprendizaje y la enseñanza de lenguas (Melero Abadía, 2004; Celce-Murcia, 2008; Grünewald y Küster, 2010, pp. 102-103; Fäcke, 2011, p. 42ss.). El paradigma intercultural se incorpora en este contexto de manera explícita como una extensión del modelo comunicativo. No solo es la comunicación el centro y la meta de la actividad lingüística, sino que el modelo describe a su vez las características del tipo de interacción que tiene lugar. La acción lingüística se determina en términos de un mensaje entre hablantes que, si bien comparten una base común que asegura el contacto, deben ajustar las condiciones para lograr una mayor transparencia comunicativa.[12] Aunque el paradigma intercultural rechace la posibilidad de una comunicación totalmente transparente, participa de una concepción que tendría el horizonte utópico, y por lo tanto inalcanzable, de la transparencia. En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas existen, sin embargo, diferentes concepciones sobre dicho carácter comunicativo. Para algunos se trata de una característica propia de la lengua misma y de la naturaleza de la lengua, ya que la función de la lengua radicaría en comunicarnos (Hymes, 1972; Balboni y Caon, 2014). La comunicación está ligada a su vez a prácticas concretas que determinarían el uso de una lengua y por lo tanto su propia naturaleza. El elemento sociolingüístico debe formar parte por ello de la descripción del uso de la lengua. Para otros, sin embargo, el carácter comunicativo tiene que ver con un aspecto metodológico, es decir, la lengua no solo sirve para comunicar, sino que la meta del aprendizaje y la enseñanza de lenguas es la comunicación y el modo de aprenderla también es comunicativo (Ellis y Shintani, 2014, p. 43).[13] No es coherente discutir la validez del presupuesto comu-

12 Cook, G. (1997), p. ej., critica en un popular artículo la generalización y sobrevaloración de una comunicación de carácter pragmático frente a otros usos lingüísticos.

13 En la investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no se habla de un 'método comunicativo', y por eso me refiero aquí a paradigma, si bien el nivel del que se está hablando es el de la metodología y no el de la descripción científica. Cfr. p. ej. Decke-Cornill y Küster (2010, p. 85ss.). El paradigma comunicativo ha sido problematizado por diversos actores: Reimann (2014), por ejemplo, defiende en la actualidad un paradigma neocomunicativo. Etiquetar como neocomunicativo un modelo que no ha resuelto los dilemas ni aclarado los presupuestos del modelo anterior resulta, sin embargo, algo apresurado. Kramsch (2006a) propone, por su parte, una corrección del modelo comunicativo en su propuesta del desarrollo de una competencia simbólica, mientras que Liddicoat y Scarino (2013, p. 13ss.) se ocupan de desarrollar una concepción de comunicación que recoja más aspectos del acto comunicativo y no reduzca la comunicación a la comprensión de un mensaje transparente que parte de un

nicativo en ambos niveles al mismo tiempo. La tematización preeminente de una comunicación directa entre actores que representan diferentes culturas lleva implícito un modelo simplificado de comunicación que pretende funcionar en ambos niveles: como una descripción del proceso de comunicación y como una norma de carácter metodológico.

En tercer lugar, unido al punto anterior, la interculturalidad ha ayudado a enterrar definitivamente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas el papel exclusivo de una cultura autorizada constituida por cierto tipo de artefactos de carácter ejemplar, propio del paradigma denominado 'Civilización y Cultura' (Melde, 1980, 1987; Altmayer, 2007). No son ya obras de arte, piezas museísticas y monumentos o clásicos de la literatura lo que se debe conocer para comprender una lengua y su cultura, sino que el conocimiento se asocia a prácticas. Al liberar los conocimientos culturales de su carácter normativo, asociado a una concepción de alta cultura, el paradigma intercultural ha permitido la inclusión de una variedad de situaciones comunicativas por definición más amplia.[14] Es el carácter sociocultural el que permite el acceso a una cultura (Lantolf, 2000; Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf y Poehner, 2008) y no el conocimiento de productos valorados –por un cierto grupo privilegiado socialmente– como el cénit de una sociedad. Dicha tensión está, a pesar de ello, presente en numerosos documentos normativos que incluyen el aspecto cultural en sus dos variantes de prácticas socioculturales y productos de carácter cultural que se consideran importantes en una sociedad concreta (Kramsch, 1991). Los dos significados de cultura utilizados deben evidentemente explicitarse respecto a su papel en la clase de lengua. El giro de la cultura como un repertorio de conocimientos declarativos a una serie de saberes no limitados a dichos aspectos lleva implícita la imposibilidad de definir el aspecto cultural independientemente del propio acto comunicativo. Dado que el aprendizaje solo puede tener lugar en relación con elementos concretos, es necesario por lo tanto establecer una serie de ámbitos de la comunicación que resulten relevantes para la clase, ya sea por su carácter ejemplar, por su utilidad, o por otros criterios. Ciertamente, el carácter normativo que se pretendía eliminar, retorna aquí en la toma de decisión sobre cuáles son los ámbitos 'relevantes' de la comunicación y de las prácticas culturales.

El paradigma intercultural en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas acompaña con este giro, como demostraré más adelante en cierto detalle, algunos cambios anteriores y paralelos en la comprensión y la descripción de la cultura (Williams, 1966; Geertz, 1973; Hannerz, 1992; Abu-Lughod, 1997; During, 2005; García Canclini, 2005; Nünning, A., 2008; Reckwitz, 2012; Hall, Evans y Nixon, 2013; Bachmann-Medick, 2016). Ha enriquecido ciertamente la concepción de la práctica lingüística subyacente a la enseñanza de lenguas, expandiendo las metas más allá del dominio de una lengua como un sistema de reglas. Considero, sin embargo, que su crítica a

---

emisor neutral y es comprendido por un receptor también neutral. La discusión resalta, evidentemente, cierta indeterminación de la categoría de comunicación en EAL. Cfr. también la revisión de los tres paradigmas comunicativos –psicolingüístico, sobre el uso, contextual– en EAL por parte de Eisenchlas (2009).

14 Este desarrollo se manifiesta paralelamente en los Estudios Culturales en el reconocimiento y revaloración de la 'cultura popular'; cfr. Storey (2003, 2018).

un modelo de cultura esencialista no ha ido acompañada del desarrollo de una concepción de cultura que pueda considerarse unánime en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Aunque los actores suelen aceptar la meta de la interculturalidad como un cambio sustancial y deseable, la interculturalidad no ha logrado en la enseñanza de lenguas determinar clara y consensuadamente cómo integrar los grandes avances conceptuales en la investigación sobre la cultura de al menos los últimos cincuenta años.[15] La aceptación de un modelo intercultural que define metas específicas no impide que sigan existiendo diversas concepciones de la interculturalidad con presupuestos diferentes sobre el papel de la cultura en la enseñanza de lenguas, así como sobre su relación con los productos y artefactos culturales que entran en juego en el aprendizaje de lengua. Los numerosos intentos de refinamiento del modelo prueban en parte este hecho, lo que no ha frenado su presencia en los planes de estudio y, por ende, su importancia para el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de lenguas en todos los ámbitos institucionales.[16] La pregunta de qué conceptualizaciones de la cultura defienden las diferentes variantes de la interculturalidad y qué mecanismos conceptuales ponen en funcionamiento dichas conceptualizaciones permanece sin una respuesta clara en la investigación especializada de la didáctica de las lenguas. La misma opacidad se constata a menudo en la práctica tanto de docentes como de aprendientes, que continúan adaptándose a los modelos que brindan los materiales más utilizados. De esta manera se opta, sin reflexionar, por la concepción implícita en dichas herramientas. La necesaria posición crítica frente a los mismos no es suficiente para neutralizar dichas concepciones, porque su uso supone evidentemente una reacción al medio con el que se trabaja y por lo tanto se establece una dependencia tanto conceptual como pragmática respecto al medio.

En relación con lo anterior se encuentra el hecho de que la conceptualización de la cultura en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas está intrínsecamente ligada a lenguas concretas, por lo que la manera de concebir una lengua será también determinante a la hora de realizar una descripción de la cultura. En este sentido resulta sorprendente que se hayan investigado hasta ahora de forma tan aislada las consecuencias que posee el sistema de una lengua para el aspecto cultural que se asocia a ella en el ámbito de la enseñanza.

Los constructos teóricos y los modelos explicativos de la relación entre lengua y cultura suelen permanecer en el ámbito de la didáctica en un nivel de abstracción que requiere de un esfuerzo de investigación empírico complementario para la con-

---

15 La discusión que tuvo lugar en Alemania a fines de los años noventa entre Adelheid Hu frente a Willis Edmonson y Juliane House podría decirse que se ha dirimido en favor de los defensores de la relevancia de la interculturalidad; para la discusión cfr. Hu (1999) y la respuesta de Edmondson y House (2000).

16 Un aspecto discutido a menudo corresponde a la evaluación de las competencias interculturales, como lo demuestra el volumen editado por Frederking (2008). Con la estandarización creciente de los exámenes, fundamentalmente de bachillerato, se ha constatado una contradicción entre el propio vocabulario que describe las competencias y las metas interculturales (Hu y Byram, 2009, p. IXss.), así como la dificultad de describir de manera general variables altamente dependientes de los contextos. No obstante, existen modelos que proponen la evaluación intercultural a través de diferentes recursos, cfr. p. ej. Fantini (2000); Hammer et al. (2003); Deardorff (2006); Lázár y Canková (2007); Hammer (2011).

sideración de lenguas concretas. El inglés, como lengua franca de la actualidad, ha recibido excepcionalmente una mayor atención. No solo se ha estudiado el papel hegemónico que cumple entre otras lenguas, sino también las maneras de construirlo por parte de políticas lingüísticas nacionales e internacionales, de marcos ideológicos, normativos y a nivel de la influencia que producen materiales globales y locales en relación con el aprendizaje y la enseñanza (Matsuda, 2002; McKay, 2002; Pavlenko, 2003; McGrath, 2004; Oguro, 2008; Gray, 2010; Shawer, 2010; Sherman, 2010; Lee, 2014; Lo Bianco, 2014). Esta tarea, a mi modo de ver fundamental, está aún por hacerse en el caso de la didáctica del Español, que no ha recogido en este sentido hasta ahora los aportes de la Sociolingüística ni de los Estudios Culturales de manera productiva.[17] Los trabajos no pasan de una serie de esfuerzos aislados que carecen de la extensión necesaria y de la coherencia temática que requiere el fenómeno. La carencia se vuelve aún más urgente si se tiene en cuenta el hecho de que enseñantes y aprendientes se enfrentan siempre a una lengua particular y a fenómenos concretos de esa lengua particular. Los modelos teóricos generales o desarrollados para el inglés no pueden adaptarse como tales a otras lenguas sin que tenga lugar una modificación sustancial de los mismos. Las realidades sociolingüísticas del español no son las mismas que las del inglés ni comparables a las del árabe, el ruso o el chino. Si lengua y cultura se unen de manera indisoluble, como sostiene la interculturalidad, entonces la forma de describir la una determinará la otra y las maneras de concebir un fenómeno tendrán impacto sobre el otro. La pregunta de cómo se conceptualiza la cultura en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras debe, por lo tanto, plantearse también en un plano concreto que permita describir, aunque sea de manera parcial y en un contexto necesariamente limitado, cómo se utilizan ambos conceptos en relación con dicha lengua. No hay duda de que la didáctica de las lenguas, en tanto ciencia aplicada, describe ciertos mecanismos lo suficientemente generales como para que se puedan llevar a la práctica independientemente de las lenguas concretas. No obstante, la conceptualización de la lengua y las decisiones respecto a las variedades que se fomentan y la cultura que se asocia a la misma se caracterizan por desarrollos históricos particulares de una lengua, políticas lingüísticas determinadas por el poder variable de los actores y el prestigio atribuido a las diferentes variedades. Las consecuencias concretas de estos procesos no pueden dejarse al azar ni deben permanecer fuera de un análisis de la didáctica de ELE.

Los aspectos señalados hasta ahora indican la necesidad de fijar la significación que se le brinda al aspecto cultural tanto cuando se trata como comunicación intersubjetiva en el aula o como meta de aprendizaje. El contacto no puede, como veremos más adelante, conceptualizarse únicamente en términos de contacto cara a cara.[18] Evidentemente, las culturas, como constructos conceptuales, no se comunican directamente, sino que individuos, que forman parte de una cultura, se comunican

17 La presencia de los Estudios Culturales en la didáctica del Inglés es notoria, cfr. p. ej. Nünning, V. y Nünning (2000), Hallet (2002, 2006, 2007) o Delanoy y Volkmann (2006), así como el volumen colectivo editado también por Hallet (2013).

18 Eisenchlas (2009, p. 56) advierte sobre este sesgo en EAL a la hora de conceptualizar la comunicación considerando que la investigación se ocupa 'casi exclusivamente' del discurso oral.

entre sí en una o varias lenguas determinadas.[19] Pero el concepto de comunicación empleado debe resultar lo suficientemente amplio como para integrar diferentes formas de intercambio de información, no siempre de carácter lingüístico, y, por lo general, medialmente determinadas. La unidad entre lengua y cultura no está dada de antemano de una forma única y, por lo tanto, no es posible obviar los elementos concretos que determinan en contextos definidos dicha relación. La relevancia del aspecto cultural en el aprendizaje y enseñanza de lenguas se ha destacado de diversas maneras, pero la carga de la prueba continúa recayendo sobre los que defienden que la lengua no es solo un sistema abstracto de reglas que deben aprenderse.[20] En qué sentido es relevante el aspecto cultural y qué se comprende por cultura respecto a una lengua particular siguen siendo preguntas que la didáctica de las lenguas y, más concretamente, la del Español como segunda lengua o lengua extranjera, no ha podido responder de manera unánime.

El presente trabajo se instala, en consecuencia de lo anterior, en el espacio abierto por la investigación del paradigma intercultural en el aprendizaje y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras con la pretensión de esclarecer los mecanismos implicados en el despliegue del elemento cultural. La tarea consiste, por un lado, en determinar la concepción de cultura que subyace en los diferentes momentos en los que el elemento cultural se relaciona con el aprendizaje y la enseñanza de ELE. Se trata de una tarea de esclarecimiento que permita una recepción precisa y una coordinación de ciertas investigaciones en un ámbito de carácter interdisciplinario. Una segunda pregunta, por otro lado, se refiere a los mecanismos puestos en juego para desplegar el elemento cultural en la didáctica de las lenguas y, concretamente, en algunos casos del ELE. El constructo 'cultura' funciona de manera variada y con acentos particulares en la didáctica de las lenguas. El interés del presente trabajo es investigar el contexto teórico y discursivo de dicho despliegue a fin de preparar una investigación empírica sobre materiales y concepciones de futuros docentes de Español. A conti-

19 La confusión que atraviesa la unidad entre lengua y cultura en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas puede resumirse en la metáfora de los docentes como "embajadores" de la lengua. La misma sugiere una serie de conceptos esquivos. En primera instancia se indica que los docentes representan la lengua y la cultura, es decir, que como individuos hablan correctamente la lengua y encarnan las prácticas, valores y creencias asociados a dicha cultura. En el caso del español, pero lo mismo valdría para cualquier lengua, la variedad dialectal y la amplitud del campo de dicha lengua, invalidan por definición cualquier pretensión de ejemplaridad. Ni un rioplatense puede representar a un madrileño, ni un andino a un caribeño en su variedad dialectal. Pero la distinción se podría incluso ampliar al uso de las variedades diastráticas y diafásicas que el hablante supuestamente ejemplar utiliza. La representabilidad no sería en este caso más que un constructo de límites difusos y nula utilidad conceptual. Por otro lado, la metáfora sugiere que los docentes cumplen la función de mediadores entre individuos o instituciones. Esta función depende de la anterior, pero da un paso más en el sentido de que un docente tendría el 'poder' de representar una lengua y una cultura. La misma pregunta es relevante en este contexto: ¿qué variedad de la lengua?, ¿perteneciente a qué grupo?, ¿en qué ámbitos de la sociedad? Evidentemente, un individuo podría representar a un grupo social muy determinado y un habla particular, pero esto invalidaría su carácter de representante general y minaría su supuesta autoridad. La función no puede considerarse relevante ni a nivel lingüístico ni a nivel social. Que un individuo repita esquemas aprendidos y, por lo tanto, sociales, no lo vuelve "embajador" de dichos esquemas.

20 Es notable que manuales sobre la adquisición de la lengua de corte lingüístico suelan prescindir completamente del aspecto cultural; cfr., p. ej., Geeslin (2014).

nuación, analizaré tres documentos internacionales que se ocupan de este aspecto y luego me centraré en la discusión de tres representantes de la investigación sobre la cultura en el ámbito establecido.

1.2 Lengua y cultura en documentos normativos

Argumentaré ahora que la falta de una conceptualización coherente del aspecto cultural unido a la lengua implica una posición esencialista y funcionalista respecto a dicho fenómeno, tal como se encuentra en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (a partir de ahora: *MCER*) (2001). El documento comparte asimismo una ambigüedad respecto al nivel descriptivo y normativo con otros dos documentos analizados: mientras que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (a partir de ahora: *Plan Curricular*) (2007) intenta organizar los niveles para el ámbito concreto del castellano, el *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas* (a partir de ahora: *MAREP*) (2008) coordinado por Michel Candelier se aboca a describir aspectos cognitivos y volitivos necesarios para el desarrollo de una competencia cultural y plural. La opacidad concerniente al estatuto de sus propuestas respecto a la cultura pone en duda, sin embargo, el alcance de sus resultados.

La publicación en 2001 del *MCER* significó sin duda un momento importante en la concepción del aspecto cultural en la enseñanza de lenguas tal como ha aparecido en el debate de los últimos quince años. La influencia del documento es visible tanto en el debate especializado sobre el tema como en la presencia de sus principios en planes de estudio, sobre todo, aunque no exclusivamente, europeos. La presentación del documento indica desde el primer párrafo que no solo se tratan las competencias lingüísticas, sino que su "descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua" (2001, p. 1). Además, basta leer el índice para poder observar que la interculturalidad ocupa un lugar central en las 'Competencias del usuario o alumno' (Capítulo 5), así como como en la descripción del proceso de aprendizaje propiamente dicho, bajo el título de 'La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural' (6.1.3).[21] Respecto a las competencias generales, el *MCER* introduce el concepto de "conocimiento del mundo" (2001, p. 99) como un conocimiento sobre el contexto que determina las situaciones respecto a lugares, personas, instituciones, objetos, textos, etc. El documento parte de la base de que los aprendientes

21 No analizaré aquí ni discutiré el concepto de 'competencia'. El *MCER* las define de la siguiente manera: "Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos" (Consejo de Europa, 2001, p. 9). Otra definición extendida y aceptada es la de Weinert (2001, pp. 27-28), que considera las competencias de la siguiente manera: "[D]ie bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."

dispondrán en la mayoría de los casos de este tipo de conocimiento a través del proceso de aprendizaje realizado en su propia lengua materna. Por lo tanto, el aprendizaje de la nueva lengua requeriría un "nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en el que se habla la lengua" (2001, p. 100). El *MCER* describe en un siguiente paso lo que considera 'conocimiento sociocultural', como una especificación del conocimiento del mundo que se refiere al "conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma" (ibid.). Posteriormente, el *MCER* define a modo de corolario la 'consciencia intercultural' como el conocimiento de las similitudes y las diferencias entre el mundo de origen y el de la lengua meta (p. 101).

Es notorio que el *MCER* considera que la cultura es un elemento central del aprendizaje de lengua en la medida en que asociadas a las competencias lingüísticas existen otras competencias que están directamente relacionadas con el contexto comunicativo en el que se utiliza una lengua y determinan de esta manera su uso. Este contexto, descrito de manera general como conocimiento del mundo, se especifica en una primera instancia como el conocimiento sociocultural y luego se expande hacia la consciencia intercultural. Ahora bien, ¿por qué se considera cultural el conocimiento del mundo asociado a la lengua en dicho documento?

El *MCER* no define expresamente el concepto de cultura que utiliza.[22] Se refiere a competencia cultural (p. 6), contexto cultural (p. 1), conocimiento de la cultura (p. 131), identidad cultural (p. 133), lengua y cultura (pp. 11, 47 y 131), más a menudo en plural (pp. XIV, 2, 4, 116, 133, 171, 174, 175) o al carácter pluricultural (pp. XIV, 6, 16, 131ss., 173ss.) del aprendizaje y las competencias. Las referencias permiten interpretar el concepto como una condición requerida para comprender el uso de la lengua en un cierto contexto, un tipo de conocimiento declarativo objetivable y compartido, un componente que influye en el desarrollo individual y la manera de comprenderse a sí mismo, o una destreza individual que varía respecto a diferentes contextos. Si bien la equivocidad del *MCER* respecto al término cultura no es inusual y coincide con el uso del sentido común que se hace del mismo, esta tiene consecuencias conceptuales importantes.

El conocimiento del mundo, a través del que se especifica el aspecto cultural, se corresponde con lo que el documento define como conocimiento declarativo (p. 99) y que, a su vez, forma parte de las "competencias generales".[23] Se trata según el *MCER* de un modelo cognitivo del mundo adquirido en el proceso de enculturación de un individuo y que está, por lo tanto, íntimamente ligado a la o las lenguas que aprende en su niñez, es decir, a su L1. Este modelo se divide en dos amplias categorías que corresponden a aspectos externos (personas, instituciones, etc.) y a la

22 La palabra cultura aparece en el *MCER* independientemente o en sus compuestos "sociocultural", "pluricultural" o "intercultural" más de 240 veces, la mayoría, asociada al término lengua.

23 El *MCER* considera que todas las competencias individuales poseen una influencia en el acto comunicativo, pero que las competencias generales pueden distinguirse de las competencias lingüísticas propiamente dichas: "Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas." (2001, p. 99).

manera de conceptualizar la realidad (clases de entidades, propiedades, etc.). En la especificación de este tipo de conocimiento, el documento agrega el adjetivo "sociocultural", como se indicó más arriba; esta subcategoría denota un aspecto del conocimiento relacionado con la sociedad y la cultura y se divide a su vez en siete grupos que recogen la vida diaria (1), las condiciones de vida (2), las relaciones personales (3), los valores, creencias y actitudes (4), el lenguaje corporal (5), las convenciones sociales (6) y el comportamiento ritual (7), detallados cada uno a su vez en áreas temáticas. El *MCER* recoge de esta forma un amplio panorama de los ámbitos simbólicos en los que el fenómeno cultural, en este caso asociado al social, tiene lugar.

Al determinar estos campos dentro del conocimiento declarativo, parece sugerir que se trata de un conocimiento objetivable y descriptible desde una perspectiva neutral. No solo indica que el aprendiente puede conocer estos aspectos, sino que además los puede adquirir en el correr de su aprendizaje. Se trata de una consideración de la cultura esencialista y funcionalista. Esencialista porque no tiene en cuenta la dependencia de los fenómenos culturales de su aspecto simbólico, es decir, de cómo estos se constituyen a través de actos de significación enmarcados en prácticas contextualmente variables y respecto a las cuales el propio acto de participación –o rechazo– resulta constituyente. Funcionalista porque supone que este conocimiento cultural cristaliza en normas que poseen una función constituyente y pueden aprenderse.[24] Su valor radicaría así en el valor constituyente para la comunidad de lengua materna (L1) y la meta del aprendizaje sería comprender las prácticas normativas asociadas al uso lingüístico en ciertos contextos.

Esta perspectiva deja, no obstante, gran parte del fenómeno cultural sin explicar y no da cuenta tampoco de los aspectos que se comprenden en la participación en una práctica cultural. Tanto la concepción esencialista como la funcionalista de la cultura resultan, en consecuencia, problemáticas. A modo de ejemplo, dentro del conocimiento declarativo se introducen "comidas y bebidas", "condiciones de la vivienda" o "relaciones entre generaciones" (p. 100). Para ilustrar solo dos objeciones: esta manera de agrupar la realidad en ámbitos "relevantes" no resulta informativa sobre el modo en que estos fenómenos culturales se instancian en un ámbito cultural determinado y, por lo tanto, de cómo pueden integrarse en una clase de lengua. Los tres grupos señalados se caracterizan por una variación social y contextual que relativizan una descripción neutra y advierten sobre la esencialización de un fenómeno cuyo significado depende de prácticas simbólicas concretas, entre las cuales se debe contar el proceso interpretativo que lleva adelante el aprendiente de una lengua; por otro lado, resalta que el aspecto simbólico de las prácticas de significación que permitirían delimitar con mayor precisión los grupos incluidos en el conocimiento declarativo queda excluido de la definición. La imprecisión conceptual se observa, también, en la circularidad argumental de la categorización, por ejemplo, de 'Culturas regionales' como subcategoría de 'Valores, creencias y actitudes, respecto a diferentes factores (p. 101)'. De esta manera se está fijando los 'valores, creencias y actitudes' respecto a un contenido particular etiquetado como 'cultura regional'. ¿Se

24 Una crítica a esta concepción 'estratégica' de la cultura en el sentido del fomento de la interculturalidad se encuentra en Auernheimer (2007, p. 21).

pretende fijar la 'cultura regional' como una serie de 'valores, creencias y actitudes' determinadas de una región? ¿Con qué extensión delimita la región tales 'valores, creencias y actitudes'? ¿Se trata de normas que el aprendiente debe adquirir? ¿O de esquemas interpretativos que el aprendiente debe comprender?

Dicha ambigüedad resulta aún más evidente en la introducción del concepto de 'consciencia intercultural':

> 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 consciencia 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 consciencia 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. (101)

La definición menciona varios aspectos relevantes, entre ellos, primero, una diferencia entre dos mundos. Si bien la comparación entre similitudes y diferencias resulta uno de los procesos cognitivos más naturales, es cuestionable que este proceso sea adecuado para describir el fenómeno cultural desde una perspectiva fundada y acorde al estado actual en los Estudios Culturales. El *MCER* parece sugerir, segundo, que la cultura puede concebirse como una sumatoria de conocimientos sobre las culturas con límites precisos y, tercero, la posibilidad de contextualizar desde una mirada externa las relaciones entre las mismas. Es interesante que la frase siguiente refiera, cuarto, al hecho de que la perspectiva sobre una comunidad puede aparecer en forma de estereotipos nacionales. Nótese que, aunque la referencia a estereotipos nacionales pueda ser empíricamente plausible, es decir, los estereotipos cumplen una función importante en la comprensión, el problema central radica en la conceptualización esencialista de cultura que presupone el *MCER* respecto a la función de dichos estereotipos. El documento mismo se refiere incluso a que es necesario un conocimiento del mundo del "país en el que se habla la lengua", recayendo en la idea, criticada a menudo, como se verá más adelante, de igualar una lengua con una cultura y un estado nacional.

Si bien el *MCER* utiliza también el término 'comunidad' en el mismo sentido en el que algunas veces utiliza país, la ambigüedad conceptual impide sacar en claro qué comprende por cultura el documento y cómo se caracteriza la misma. Para señalar, a modo de ejemplo, los alcances de dicha carencia, el término país utilizado en el mismo resulta completamente inadecuado para poder responder a la pregunta central del presente trabajo, es decir, saber de qué se habla cuando se habla de cultura en el aprendizaje y la enseñanza de Español, una lengua respecto a la cual el término país es apenas útil. Informa, sin embargo, sobre los mecanismos mediante los cuales se despliega el aspecto cultural a nivel normativo en dicho documento. En la conclusión sobre los 'conocimientos socioculturales' y la 'consciencia intercultural', el *MCER* afirma que los usuarios pueden determinar "qué nueva experiencia y qué co-

nocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio" (p. 102) se necesita para la comunicación en la lengua meta y, además, una consciencia de la "relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio" (ibid.). Con la meta de una comunicación exitosa, el texto redefine de manera funcional conocimientos que se podrían diferenciar claramente respecto de dos culturas, con la generalización que ello conlleva, así como la posibilidad de poder establecer a nivel de consciencia la relación entre ambas culturas con la meta de desarrollar exitosamente la competencia intercultural. El conocimiento cultural se vincula con el éxito comunicativo y se caracteriza la adaptación al contexto como una adaptación cultural, es decir, conocimiento cultural significa conocimiento sobre normas establecidas que se deben aprender para utilizar correctamente la lengua. Pero no se ha aclarado en ningún momento por qué estos procesos normativos caracterizados como culturales resultan relevantes y en qué medida lo son para una sociedad concreta que se distingue de otra. La distinción entre el nivel lingüístico y cultural se ha dado por sentada y se pasa de un nivel a otro sin justificar la relación entre los mismos. La comunicación lingüística exitosa significa, por definición, una adaptación cultural exitosa. El concepto, en este sentido, se liga a una capacidad de adecuación a normas asociadas al fenómeno lingüístico; la reducción conceptual peca por poco explicativa, así como la estructura fracasa en su coherencia interna.

El análisis del *MCER* ha mostrado la dificultad para establecer una concepción clara de cultura en dicho documento, una de las respuestas que busca responder el presente trabajo. Se ha avanzado ciertamente respecto a los elementos que están en juego cuando se tematiza la cultura en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, pero se ha visto que la conceptualización es ambigua y fomenta un modelo de cultura esencialista y funcionalista que resulta insuficiente y simplificador.

Otro documento importante para el Español como segunda lengua o lengua extranjera, íntimamente ligado al *MCER*, es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007). El mismo se concibe como una adaptación del *MCER* para el Español y contiene, en su revisión de 2007, un desarrollo importante del aspecto cultural e intercultural.[25]

Mientras que el *MCER* posee una vocación europea, natural por el origen del documento como resultado de una comisión establecida por el Consejo de Europa, la posición del *Plan Curricular* resulta algo más ambigua, debido a la visión panhispánica que defiende el Instituto Cervantes. Acerca del aspecto cultural, el documento considera que contiene un:

> Tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales: conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispánicos, aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva, y destrezas y habilidades

25 El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) está disponible en la página web sin numeración de las páginas, por lo que las referencias carecerán de dicha indicación, disponible sin embargo en la versión impresa. En (Corti, 2019, en prensa) he llevado adelante un análisis exhaustivo de los contenidos culturales en dicho documento, por lo que resumiré aquí brevemente los aspectos que considero importantes para el presente contexto y avanzaré las conclusiones respecto a la pregunta que guía esta investigación.

> para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades del mundo de lengua española. (Instituto Cervantes, 2007)

Los contenidos se determinan respecto a España y los países hispánicos acorde con el *MCER* en las tres secciones de 'Referentes culturales', 'Saberes y comportamientos socioculturales', y 'Habilidades y actitudes interculturales'. Las secciones se subdividen a su vez en tres fases de 'aproximación', 'profundización' y 'consolidación'. Las tres secciones muestran perspectivas divergentes, ya que mientras los 'Referentes culturales' pretenden representar el mundo hispanohablante en su totalidad, los 'Saberes y comportamientos socioculturales' se refieren exclusivamente a España. Analizaré más adelante los criterios aducidos para ello. Por su parte, las 'Habilidades y actitudes interculturales' se describen de forma general y, por lo tanto, sin el anclaje de un espacio cultural determinado.

El *Plan Curricular*, acorde a un carácter práctico que pretende establecer objetivos y describir contenidos de una manera útil a los enseñantes de ELE, traza un orden de aquello que cuenta como cultura en el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera. La misma pregunta planteada respecto al *MCER* debe formularse en este contexto: ¿qué se considera cultura y cómo se despliega la fundamentación de los aspectos que la determinan? Una idea central en dicha concepción es la de pluriculturalismo, recogida a su vez del *MCER*, que se comprende como la capacidad del aprendiente de relacionar "las distintas culturas a las que accede" a fin de "alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas ellas" (Instituto Cervantes, 2007). Los tres ámbitos de los referentes, comportamientos y actitudes descansan en este presupuesto y el documento expresa que el 'hablante intercultural' podrá "identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva" (ibid.). Para ello se requiere un conocimiento de los referentes, las normas y convenciones, así como tomar conciencia de las actitudes que el aprendiente posee respecto a la nueva cultura:

> En este sentido, la lista de objetivos generales del hablante intercultural, así como las especificaciones de los tres inventarios que tratan los aspectos culturales, pretenden dar una respuesta amplia y matizada a esta necesidad al incorporar un análisis integrado de los elementos que constituyen la competencia intercultural: un conocimiento de los productos culturales, los hechos y las personalidades más significativos de España y de los países hispánicos, así como de los aspectos principales que pueden identificarse en los comportamientos socioculturales; y las habilidades y actitudes que se requieren para relacionar de modo significativo la cultura de origen y las culturas a las que accede el alumno, de manera que pueda alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. (Instituto Cervantes, 2007)

Varios aspectos importantes se recogen en este resumen de los objetivos estructurales del *Plan Curricular* respecto a los elementos culturales relacionados con la lengua. El 'hablante intercultural' representa en primer lugar un modelo, se trata del ideal que el aprendiente debe alcanzar para poder 'relacionar de modo significativo'

la cultura de origen con 'las culturas a las que accede'. La concepción presupone la posibilidad de un acceso inmediato a la propia cultura y mediado –y progresivo– a las culturas asociadas a la o las lenguas que se aprenden. Sin embargo, no resulta claro en esta justificación qué debe relacionar el aprendiente respecto a las culturas. Si se atiende al contexto definido por el documento, que se refiere a productos, hechos y personalidades, así como a comportamientos socioculturales y actitudes propios de una cultura, los tres campos se corresponden con un conocimiento declarativo, pragmático y actitudinal.

En primer lugar, analizaré el primer grupo de los conocimientos declarativos o factuales. Una exposición del conocimiento factual debe justificar cómo se determina qué 'hechos' y qué 'personalidades' como 'significativas'. El modelo del *Plan Curricular* sugiere que el aprendiente se encuentra fuera de la cultura meta y necesita una adaptación a ella, ya sea adquiriendo conocimientos factuales o socioculturales sobre ella, ya sea reflexionando sobre su propia actitud hacia la misma. Se considera una cultura como un campo delimitado y comparable a otros constructos similares de límites igual de definibles. Además, como un receptáculo de prácticas que se transforman en propias de dicha cultura por el hecho de tener lugar en un sitio determinado. Están unidas de manera inmediata a un lugar, determinado en este caso como 'España' y 'el mundo hispánico' o 'Hispanoamérica'.

La participación en la 'nueva cultura' se describe aquí en primera instancia por medio de la categoría de relacionamiento. El aprendiente debe 'relacionar de modo significativo' la cultura propia con la cultura meta y con otras culturas. Como señalaba antes, el proceso se comprende no solo como la acción de relacionar, sino que esta actividad debe realizarse de una cierta manera. Si bien el documento no expresa que el aprendiente deba 'adoptar' conocimientos, comportamientos y actitudes de la otra cultura, es decir, no pretende 'convertir' al aprendiente en un miembro de la otra cultura, sí requiere de él que establezca los límites entre las diferentes culturas de manera 'significativa'. El adjetivo no se define aquí de manera más precisa, por lo que no resulta posible analizar el alcance de esta praxis de relacionamiento significativo. A fin de comprender el proceso mencionado, hay que recurrir a la 'competencia intercultural', que el documento modela también en cuatro estadios determinados como 'configuración de una identidad cultural', 'procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales', 'mediación intercultural' y, por último, 'interacción intercultural'. Si bien cada estadio posee una descripción exhaustiva de comportamientos que debe realizar y actitudes que debe tomar el aprendiente respecto a las cuatro etapas, la meta general consiste en que este obtenga "una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades" (ibid.). Dicha capacidad se detalla inmediatamente de la siguiente manera:

> Ello requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para lo siguiente: observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos; desenvolverse con éxito

> en nuevos entornos sociales y culturales, aun sin el fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa; actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas, tendiendo puentes que permitan superar los eventuales malentendidos, atenuando las emociones y reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de posible conflicto. Todo ello permitirá conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener. (Instituto Cervantes, 2007)

Más que la discusión de si el ideal establecido por el *Plan Curricular* es alcanzable o deseable, me importa resaltar aquí el aspecto procedural de la descripción. La misma se centra en las acciones de 'observar e interpretar', 'desenvolverse' o 'actuar como intermediario'. Estas están a su vez determinadas, como en el caso de observar e interpretar, 'desde diferentes perspectivas' y 'al margen de filtros o estereotipos' o, para desenvolverse, 'con éxito'. Los procesos recogidos resultan plausibles desde un punto de vista comunicativo y de la participación en prácticas sociales, pero carecen de la precisión que justifique por qué, en primer lugar, la categoría de cultura es la más apta para describir este tipo de práctica asociada al uso de una lengua que se está aprendiendo; en segundo lugar, ¿en qué sentido se pueden determinar estos espacios relacionados con la lengua que se aprende como culturas diferentes y delimitadas de otros constructos del mismo tipo? El hecho de que se hable otra lengua no es un criterio suficiente.

Posteriormente, en la justificación del inventario de 'Referentes culturales', el *Plan Curricular* tematiza los criterios de elección que determinan la representabilidad de los elementos escogidos. Se da cuenta de esta manera de la necesaria selección que implica establecer un catálogo de aspectos culturales relevantes para el aprendizaje y la enseñanza de español.[26] El documento debe para ello avanzar en una concreción de la que el *MCER* carece.

Los conocimientos culturales de carácter factual se caracterizan en el *Plan Curricular* como 'enciclopédicos', por su carácter 'universal', y el documento recalca la novedad de los criterios utilizados respecto al orden aplicado a los contenidos. El otro criterio mencionado es la accesibilidad a las fuentes, especificado como la "frecuencia de aparición tanto en España e Hispanoamérica como en los países de origen de los alumnos" (ibid.), al que se asocia el criterio de 'proyección internacional'. El documento utiliza por lo tanto criterios que denotan la búsqueda de una neutralidad de la perspectiva con el fin de obtener un marco para organizar los referentes culturales. No obstante, el *Plan Curricular* busca describir "además de los conocimientos puramente factuales, creencias, valores, representaciones y símbolos" (ibid.) asociados a dichos conocimientos. Se recoge de esta manera el carácter simbólico de los fenómenos culturales, creando sin embargo una tensión entre la pretensión de

26 Szende (2014, p. 29ss.) hace hincapié en este aspecto de la selección en el contexto de aprendizaje, al que categoriza como no-natural respecto al elemento cultural. En el mismo estudio, el autor se ocupa largamente de los discursos concretos de la cultura y su forma de aparición en el aula (p. 163ss.).

universalidad enciclopédica del catálogo y la necesaria relación con el aspecto simbólico, caracterizado como "creencias, valores, representaciones y símbolos" (ibid.).

La tensión se observa con mayor claridad en la introducción del inventario de 'Saberes y comportamientos socioculturales', que "hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc., que se dan en una determinada sociedad" (ibid). El catálogo se refiere exclusivamente a España y renuncia a una descripción de los referentes para el resto del mundo hispanohablante, debido a que la elección y estructuración "requieren un conocimiento de primera mano" y "el acceso a este conocimiento no es posible, como sucede con los referentes culturales, desde un fondo meramente documental" (ibid.).

Como argumenta de manera análoga el *MCER*, los conocimientos culturales se refieren en este caso a un tipo de conocimiento que no se diferencia del conocimiento factual de los referentes culturales sino por su grado de cercanía, por estar basados en la experiencia, pero la distinción resulta lábil y poco informativa, ya que una categoría como la de 'Educación' forma parte de los 'Referentes Culturales' y también de los 'Saberes y comportamientos socioculturales' bajo el título de 'Educación y cultura'. Los descriptores de ambas categorías resultan también muy similares. Si en la primera categoría se dice: "Instituciones educativas, institutos de enseñanza secundaria, centros de formación para adultos, universidades", bajo la segunda categoría reza: "Centros de enseñanza: […] División de la enseñanza en ciclos formativos. Enseñanza infantil, primaria, secundaria, educación especial, formación profesional, universitaria" (ibid.). Aunque el propio documento intente relacionar ambas categorías mediante referencias internas, la diferenciación de ámbitos de la cultura en su especificidad resulta imprecisa. La consecuencia de esta limitación no es solo estructural, ya que la plausibilidad del esquema descriptivo descansa en la coherencia interna entre los diferentes niveles.

El criterio mencionado de la necesidad de un conocimiento 'de primera mano' para el desarrollo de los referentes socioculturales queda invalidado con el ejemplo antes analizado. La distinción entre 'Referentes culturales' y 'Saberes y comportamientos socioculturales' queda también en cuestión. Paralelamente, este segundo catálogo plantea la pregunta por el sujeto que adquiere ese 'conocimiento de primera mano' en sociedades complejas como las actuales. ¿Qué grado de representabilidad pretende el *Plan Curricular* con este catálogo? ¿Por qué se tratan los 'Saberes y comportamientos socioculturales' como un ámbito que necesita de una experiencia directa y qué significa experiencia directa? ¿Por qué considera el documento que estos y no otros conocimientos son 'rentables' para la comunicación? ¿Qué normas comparten qué grupos de la sociedad que se distingan de otras sociedades no ya del espacio hispanohablante sino de un mundo global?

El documento del Instituto Cervantes posee el enorme mérito de ser el único aporte sistemático –por mí conocido– que haya enfrentado la tarea de determinar de manera concreta la cultura y su relevancia en vistas al aprendizaje y la enseñanza del Español como lengua segunda o extranjera. No obstante, los criterios utilizados para describir y seleccionar el material, así como la conceptualización implíci-

ta de la cultura atentan contra la coherencia del proyecto. Como deudor del *MCER*, la misma tendencia a la esencialización del fenómeno cultural permanece en el *Plan Curricular*. A pesar de que el *Plan Curricular*, gracias al alcance de su descripción, matiza y enriquece la concepción estática del *MCER*, no logra establecer una concepción coherente de cultura que pueda fundamentar su propia categorización y considera la cultura como una serie de productos y prácticas de las que el aprendiente puede disponer para alcanzar sus metas comunicativas. Comparte así el modelo funcional de su precedente europeo aplicándolo a ELE.

El análisis del *Plan Curricular* muestra que no es posible responder de una manera clara qué es la cultura para dicho documento. Sin embargo, los mecanismos mediante los cuales despliega su noción implícita de lo que se considera cultura, muestran una concepción que oscila entre la esencialización y el reconocimiento del carácter simbólico de la misma. Como se verá en el capítulo siguiente, el *Plan Curricular* establece también un hito en la comprensión del par lengua y cultura en el caso del español, brindando una base empírica sobre el despliegue de la cultura en relación con dicha lengua.

Otro documento influyente a nivel internacional es el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (*MAREP*) (Candelier, 2008). El enfoque plural de dicho documento se refiere sobre todo a la posibilidad de integrar el conocimiento de lenguas y culturas conocidas en el aprendizaje de una nueva lengua segunda o extranjera. Partiendo de la competencia plurilingüe y cultural mencionada en el *MCER*, se propone integrar "hechos lingüísticos y culturales en general" y "respecto a / en una lengua o cultura particular" (Candelier, 2008, p. 7). Recoge de esta manera lo que denomina aspectos translingüísticos y transculturales, así como interlingüísticos e interculturales. Se centra en la determinación de tres aspectos o competencias determinadas en relación con el MCER como conocimientos, saber-ser y saber-hacer, es decir, de conocimientos declarativos, actitudes y competencias pragmáticas. Busca con ello coordinar la integración de lenguas y culturas a fin de elaborar currículos, materiales didácticos y ser útil a responsables de formación del profesorado.

El *MAREP* distingue entre competencias, microcompetencias y recursos. Se trata de una categorización con carácter analítico e indica en primer lugar que las microcompetencias pueden subsumirse en categorías más globales descriptibles a su vez como competencias. Las competencias, por su parte, movilizan recursos que, por lo general, poseen un cierto grado de complejidad, pero pueden caracterizarse como un componente de una competencia o microcompetencia (op. cit., p. 16). En base a estas tres categorías, el documento se propone condensar las descripciones de publicaciones sobre el tema en una categorización que pueda hacer las veces de referencia para el enfoque plural adoptado. De allí surgen una "Tabla de competencias y microcompetencias globales" y "Listas de descriptores de recursos" que se corresponden con las tres competencias de saber, saber ser y saber hacer. Estas se determinan a su vez por su nivel de necesidad, importancia y utilidad. La categorización persigue la meta de elaborar un marco informativo y operacionalizable que integre las compe-

tencias y microcompetencias en situaciones concretas, así como una lista de recursos necesarios en tales situaciones.

La situacionalidad es fundamental para el documento, ya que las microcompetencias dependen para su activación del contexto real (op. cit., p. 37). El *MAREP* define cultura en la estela del *MCER* como un "[s]istema (modelo) de prácticas aprendidas y compartidas características de una comunidad determinada, que ayuda a predecir e interpretar ciertos comportamientos de las personas de esa comunidad" y como "formas mentales (modo de pensar, de sentir, etc.) aceptable [sic] para una comunidad, es decir, formas sociales no estrictamente individuales" (op. cit., p. 68). Se trata por un lado de acceder a una comprensión de las prácticas y, por otro, de los esquemas interpretativos de una comunidad. El desglose de estas definiciones se presenta a su vez en cinco categorías denominadas 'Cultura y prácticas sociales', 'Cultura y representaciones sociales', 'Referencias culturales', 'Diversidad de las culturas' y 'Cultura e identidad'. Si se atiende a las explicaciones de dichas categorías, se pueden observar diferentes características. Por un lado, existen componentes interpretados como normativos en tanto determinan las prácticas sociales. Por otro, se habla de 'esquemas de interpretación' o 'imagen del mundo' en tanto esquemas mentales adquiridos en el proceso de enculturación. En tercer lugar, se mencionan los referentes culturales como conocimientos sobre una cultura y comunidad determinadas, en el sentido de hechos históricos, geográficos, etc. Hasta aquí el *MAREP* permanece en el ámbito determinado por el *MCER*.

En las dos categorías siguientes, se introducen novedades, como la necesidad de presuponer un contexto plural de diversidad cultural, ya sea interno a la propia cultura, ya sea en relación con otras culturas, así como la integración de los conceptos de identidad y cultura. Estos principios se ven reflejados en las listas de diversas maneras, recogiendo en el espíritu del documento una amplia variedad de competencias y recursos que permiten vislumbrar presupuestos para el acceso a una cultura, como pueden ser la sensibilidad (op. cit., p. 72) o la curiosidad (op. cit., p. 73), pero que no permiten establecer cómo se comprende la integración de los aspectos determinados como culturales en relación con la meta de la comunicación.

El estatus conceptual de los descriptores resulta opaco en relación con el fenómeno de la cultura en tanto no es posible dirimir si se trata de elementos normativos que funcionan como condición de posibilidad de la comunicación en una cultura o de reglas que el aprendiente debe seguir para comunicarse entre culturas. El nivel descriptivo y el normativo no están claramente delimitados. No se puede determinar si se trata de una descripción de normas que funcionan como condición de la comunicación entre lenguas y culturas diferentes o de reglas propias de la comunicación con una validez transcultural o universal. Por ende, tampoco se ve, a pesar del esfuerzo del *MAREP* por resaltar la variedad y la continuidad de los aspectos lingüísticos y culturales, cómo es posible comprender las diferencias en las prácticas sociales como diferencias 'entre' culturas. El descriptor "Saber comparar diversas prácticas culturales" (op. cit., p. 99) resulta, por ejemplo, inflacionario en el sentido de que el adjetivo cultural no es informativo respecto al concepto de práctica si la cultura se define como una serie de prácticas particulares de una comunidad. Tampoco resulta

informativo respecto a cómo determinar diferencias respecto a prácticas y percibirlas como pertenecientes a una comunidad u otra. El documento parte de un modelo plural en el que postula la diversidad lingüística y cultural. Sin embargo, las explicaciones conceptuales no permiten establecer claramente cómo se comprende la relación entre lengua y cultura o, lo que es fundamental, la naturaleza del modelo de competencias respecto a la cultura o las culturas en juego. Porque, principalmente, se trata de una serie de competencias que cumple un rol respecto al aprendiente y establece, por lo tanto, una cierta perspectiva respecto a la cultura y a lo que se debe comprender como tal. Dicha perspectiva normativa no queda, sin embargo, justificada.

Los documentos analizados en este apartado (1.2) comparten una carencia importante respecto a la búsqueda de un esclarecimiento para las preguntas formuladas en esta investigación. Trabajan con definiciones ambiguas o esencialistas –*MCER*–, categorizan el fenómeno de manera circular –*Plan Curricular*– o fallan a la hora de establecer el estatuto de las competencias respecto al fenómeno en cuestión –*MAREP*–. El uso del vocabulario de las competencias en la meta de integrar lengua y cultura permanece, a pesar de los esfuerzos por modelarla para su aplicación, peligrosamente indeterminado. La importancia de ciertos fenómenos se da por supuesta y la justificación resulta, desde una perspectiva cultural, esencialista e insuficiente a nivel explicativo. Del nivel descriptivo suele derivarse, sin mayor justificación, un elemento normativo para EAL.

1.3 Modelos teóricos sobre lengua y cultura

Para intentar dar cuenta de la conceptualización de la cultura y de los mecanismos de fundamentación de la misma en el aprendizaje y la enseñanza del Español como lengua segunda y extranjera es necesario repasar algunos de los aportes teóricos más importantes de las últimas décadas en la didáctica. Como señalaba antes, la concepción de la cultura unida a la lengua no es un fenómeno nuevo, sino que ha ido obteniendo diferentes configuraciones a lo largo de distintas épocas. El establecimiento paulatino de una disciplina científica dedicada a la didáctica de las lenguas extranjeras ha impulsado, por su parte, una expansión importante de la investigación sobre el aspecto cultural en relación con el aprendizaje y enseñanza de lenguas, sobre todo a partir de los años 1970 del pasado siglo XX. Esto no significa que la cultura no cumpliera un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras hasta entonces.[27] Baste observar cualquier libro para el aprendizaje de lenguas a partir del Renacimiento, ya sea el *Colloquia et dictionariolum octo linguarum* (1623) de Noel de Barlaimont (editado por Rizza, 1996) o el *Orbis sensualium pictum* de Comenius (1896, editado por primera vez en 1658) o el *Handbuch der spanischen Sprache und Litteratur* de Paul Ferdinand Buchholz (1804) para observar la importancia del aspecto cultural en el contexto del aprendizaje y la enseñanza de una lengua. La lengua

27 Para un panorama histórico desde la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras cfr. p. ej. Melde (1987, cap. 1-2), Reimann (2014, pp. 11-26) y Altmayer (2004, pp. 14-28).

se ha presentado siempre, de una forma u otra, como un constructo cultural en sí mismo asociado a la práctica cotidiana, a un orden divino, o a una idea de alta cultura inscripta en monumentos literarios. Pero es recién en paralelo al establecimiento de una disciplina científica dedicada a la didáctica de las lenguas extranjeras que se intenta explicar científicamente el grado de relación entre los fenómenos lingüístico y cultural acorde a un contexto de enseñanza y aprendizaje. Se trata sobre todo de establecer objetivos más claros distinguiendo aspectos presentes en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, pero sobre los que hasta el momento no se había reflexionado sistemática y específicamente.

El presente capítulo no tiene como objetivo trazar la historia de esta discusión ni repasar los modelos culturales que la didáctica de las lenguas ha ido haciendo suyos a través de las épocas, sino determinar el lugar de la cultura en la didáctica de las lenguas extranjeras en la actualidad, para poder pensar la misma en relación a aspectos concretos del Español como segunda lengua y lengua extranjera.[28] Para ello me centraré en la discusión de tres autores fundamentales en este terreno, ya sea por su impacto en la investigación científica y la práctica didáctica, ya sea porque considero que sus modelos resultan los más adecuados para acercarse a las preguntas aquí formuladas debido al diálogo que entablan con la discusión sobre la cultura en el ámbito de los Estudios Culturales. Primero, analizaré la concepción de Michael Byram, el modelo quizás más influyente aún en la actualidad, después me referiré a los estudios de Claire Kramsch sobre la lengua y la cultura. Finalizaré con el análisis de la distinción de niveles entre lengua y cultura elaborada por Karen Risager. El análisis se reduce a elementos relevantes para la pregunta aquí formulada y no pretende constituir una crítica exhaustiva de las obras analizadas. Resaltaré además el aspecto discursivo como elemento descriptivo común necesario para el desarrollo del análisis empírico posterior en relación con el Español como lengua segunda o extranjera. Uno de los puntos que subrayaré después es, justamente, la dificultad de referirse a la realidad sociolingüística y cultural de dicha lengua a través de los modelos analizados.

1.3.1 Estudios Culturales y enseñanza de lenguas: el modelo de Michael Byram

El modelo de la interculturalidad más conocido en la actualidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como en la investigación científica en EAL, es seguramente el desarrollado por Michael Byram. Diversos aspectos del modelo fueron en parte incluidos en el *MCER* y, por ello, obtuvo un eco importante a nivel de discusión y, sobre todo, de aplicación práctica, ya que los planes de estudio y currículums fueron integrando el modelo intercultural establecido en dicho documento europeo de manera paulatina desde su publicación en 2001. No obstante, Byram ha señalado (Byram, 2008, p. 57ss.) los límites del *MCER* respecto a su concepción del

28 En el presente trabajo introduzco la perspectiva diacrónica en el análisis de manuales para el aprendizaje de Español que presento en el capítulo tercero.

hablante intercultural.[29] Después de haber mostrado ciertas inconsecuencias en dicho documento, y de haber repasado dos marcos normativos que se encuentran bajo su égida, conviene por lo tanto analizar la propuesta de Byram. Me apoyaré aquí en dos de sus obras: la primera es *Cultural Studies in Foreign Language Educaction* (Byram, 1989) y la segunda su clásico libro *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Byram, 1997), en el cual presenta la versión más conocida del modelo.

La obra de 1989, *Cultural Studies in Foreign Language Educaction*, resulta significativa en cuanto a su título porque marca la voluntad de fundamentar la necesidad del estudio y la reflexión sobre el aspecto cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva que refleja el impulso de los Estudios Culturales en la misma, sobre todo de la tradición británica asociada a Raymond Williams y Stuart Hall, a quienes Byram hace referencia explícita en esta primera obra, pero también a otros investigadores del fenómeno cultural. Byram se propone en dicha obra analizar un elemento que forma parte de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, pero que se da por supuesto y queda, a su modo de ver, en manos de la intuición, debido a la falta de reflexión sobre el mismo (Byram, 1989, p. 2). La práctica de enseñanza de una lengua, según Byram, implica algún tipo de tratamiento de la cultura y, por lo tanto, la presuposición de teorías implícitas sobre la misma en base a las que se construye la práctica docente. La falta de fundamentación de las mismas las vuelve vulnerables frente a la crítica y pone en peligro el alcance de metas establecidas únicamente en base a la intuición o la práctica. Ante este diagnóstico, el autor realiza una revisión bibliográfica de las investigaciones concernientes a la cuestión de los estudios sobre la cultura en la didáctica de las lenguas, tras la que concluye: "cultural studies lacks direction and fails to attract serious attention" (op. cit., p. 78).

El proyecto de Byram intenta, por un lado, visibilizar y sistematizar un elemento presente en la enseñanza de lenguas y poco tratado entonces en la investigación didáctica y, por otro, contextualizar la enseñanza de la cultura en un marco didáctico adecuado tanto a las características de lo que se considera cultura como a las posibilidades de recogerlo en la práctica de enseñanza y aprendizaje. Byram rechaza, consecuentemente, una concepción de la lengua como un sistema de reglas que se pueda aprender independientemente de dicho elemento cultural, al que caracteriza en esta primera obra como *cultural studies*: "I refer to any information, knowledge or attitudes about the foreign culture which is evident during foreign language teaching" (op. cit., p. 3). El término *cultural studies* resulta equívoco, por tratarse de la denominación de un área de estudios multidisciplinaria sobre la cultura, no de una categoría ligada a la didáctica de las lenguas, y será abandonado posteriormente por Byram. Sin embargo, queda aquí clara la impronta que este introduce en su análisis, así como la continuidad con los estudios sobre la cultura de otras disciplinas.

---

29 Byram (2008) se refiere además al artículo programático realizado para el Consejo de Europa en el marco de la elaboración del *MCER* conjuntamente con Geneviève Zarate (Byram y Zarate, 1997).

El desarrollo del modelo lo centra Byram en torno a varias premisas. La primera, como ya he sugerido, radica en que no sería suficiente enseñar la lengua como única meta, ya que todo lenguaje está asociado a otros fenómenos que trascienden un sistema lingüístico. Se apoya para ello en diversas concepciones de la cultura que incluyen el lenguaje y precisa, siguiendo al filósofo canadiense Charles Taylor, que el lenguaje como sistema simbólico refiere siempre a otros fenómenos y símbolos más allá de sí mismo (op. cit., p. 85), es decir, la práctica lingüística tiene lugar siempre en un contexto simbólico que transciende el de su propio uso (op. cit., p. 86). La naturaleza misma del lenguaje obliga, de acuerdo a la argumentación, a contextualizar este sistema simbólico en un ámbito de otras prácticas simbólicas de las que el sistema lingüístico forma parte, aunque cumpla un rol singular y privilegiado dentro de la totalidad de las prácticas.

Una segunda premisa está asociada a las metas de la educación y el valor que estas poseen a nivel institucional y social respecto al aprendizaje de una lengua extranjera. Byram defiende en este sentido una posición deudora de la tradición humanista,[30] que resalta el valor social y educativo del aprendizaje de lenguas, un valor que excede la propia actividad de aprendizaje o sus metas pragmáticas:

> There is and has always been in foreign language teaching a contribution to the personal education of learners in terms both of individuals learning about themselves and of social beings learning about others. This element is profoundly linguistic because as individuals and as social beings learners are linguistic animals. It is equally fundamentally 'cultural', because language is inseparable from 'culture'. Thus as learners learn about language they learn about culture and as they learn to use a new language they learn to communicate with other individuals from a new culture (op. cit., p. 22).

Byram no desarrolla un modelo teórico nuevo de las relaciones entre lengua y cultura, sino que despliega su concepción apoyándose en la obra de los ya mencionados Raymond Williams, Stuart Hall o Charles Taylor, así como en la de otros autores asociados fundamentalmente a la antropología social de raigambre interpretativa, sobre todo Clifford Geertz. A través de una revisión de diferentes concepciones, ilustra las diversas formas en que las prácticas sociales se encuentran asociadas al uso lingüístico.[31] Partiendo de estas posiciones resalta la primera premisa de la 'inseparabilidad' entre lengua y cultura. De manera análoga al sistema lingüístico, el modelo argumenta también a favor de la necesidad no solo de describir una cultura particular, sino de dar cuenta a su vez de la naturaleza de la cultura y de su dinámica en un contexto comunicativo (op. cit., p. 20).

---

30 Cfr. por ejemplo respecto a Byram Gray (2010, p. 30), que se refiere a una concepción 'humboldtiana'. Al respecto, cfr. también Kramsch y Wellmon (2008).

31 Byram evita brindar una definición de cultura unívoca; afirma que no existe una definición autorizada de la misma, aunque describe su posición de la siguiente manera: "The view adopted here […] is the 'symbols-and-meanings' conception of culture, associated with Geertz and others. It is a rejection of the behaviourist-influenced view of culture as individuals' environmentally influenced capacities to adapt appropriately to existence in a particular society" (Byram, 1989, p. 43).

La concepción de Byram al respecto va por otra parte más allá de los intentos de atrapar el fenómeno cultural en el sentido de que defiende una perspectiva didáctica particular a través de la cual se debe observar la lengua y la cultura y, como corolario, establecer metas de enseñanza y aprendizaje. Su tercera premisa se asienta, en consecuencia, en el rechazo de la idea de que la meta del aprendizaje sea adquirir un nivel de destreza similar o análoga al 'hablante nativo'. Lo que a nivel del uso de una lengua parece inalcanzable, resulta antiintuitivo a nivel psicológico y social respecto a la cultura, ya que sería imposible que un individuo abandone sus esquemas interpretativos adquiridos en el proceso de enculturación para sustituirlos por otros esquemas nuevos cuando aprende una lengua. Por ello se debería determinar el tipo de contacto que se establece cuando se aprende y accede a una nueva cultura asociada al aprendizaje de una lengua.[32] Byram distingue en este sentido entre *insider* y *outsider*; si bien los límites de esta categorización no resultan del todo claros, el autor establece aquí la necesidad de que el aprendizaje de lenguas no vaya asociado a una perspectiva que denomina turística y caracteriza como superficial (op. cit., p. 17), sino a un contacto participativo, que especificará más adelante como propio del 'residente' (*sojourner*). No se trata por lo tanto de una descripción exterior de una cultura, sino de la participación en ella desde los propios presupuestos culturales sobre los que se asienta la práctica individual de los aprendientes.

Una cuarta premisa se encuentra en la manera de conceptualizar la 'cultura extranjera' (*foreign culture*). El autor parte de una situación educativa concreta en la que los alumnos acceden a la lengua y la cultura extranjeras en un contexto institucional en el que se habla otra lengua, de tal modo que existe una diferencia entre la lengua materna y la extranjera, así como una marcada distinción entre la cultura propia y la extranjera (op. cit., p. 43). Esta discontinuidad entre culturas se encuentra en la base del modelo de Byram, lo que resulta, como mostraré más adelante en detalle, problemático. En consonancia con la concepción didáctica de Byram se trata en primera instancia de crear una forma de acceso a la cultura extranjera. Dicho acceso no se caracteriza como algo dado, sino que requiere de una posición particular, del abandono de la posición del 'outsider' para obtener un nuevo tipo de conocimiento. El aprendizaje cultural debe cambiar por lo tanto la actitud de los alumnos respecto a la cultura extranjera asociada a la lengua que se aprende; el modelo presenta, en este sentido, un aspecto volitivo.

Otro de los presupuestos, la quinta premisa sobre la que Byram construye su modelo, es el de la asociación de una lengua a una cultura. El autor es plenamente consciente de la variedad y multietnicidad de las sociedades contemporáneas y de las diferentes configuraciones presentes en sociedades híbridas. La asociación de una lengua a una cultura y la demarcación frente a otras no radica, por ello, en una idealización social o falta de conciencia de los problemas implícitos en dicho modelo, sino en una decisión en consonancia con el elemento normativo que introdu-

32 Barrett (2007, p. 16), desde un punto de vista de la psicología evolutiva, utiliza la categoría de *national enculturation* con el propósito de resaltar que el proceso de socialización comporta la adquisición de valores, tradiciones, conocimientos y prácticas de una sociedad determinada, lo que implicaría que se trata de elementos culturales y no meramente sociales.

ce Byram.[33] Con elemento normativo me refiero aquí a la meta explícita de favorecer un cierto tipo de acceso sobre otro, la negación de lo que denomina una posición turística en favor de una perspectiva de participación. La cultura no es en el aprendizaje de lenguas extranjeras un trasfondo de la lengua, sino que el aprendiente debe adquirir competencias concretas: "can be expected to acquire both a cognitive grasp of patterns of culture realised in the life of (some) speakers of the language and an imaginative understanding of what it might mean to live within those patterns" (op. cit., p. 20). Se debe introducir, para ello, un proceso de descentramiento (ibid.) que permita comprender por qué la práctica asociada a dicha lengua se realiza bajo esos parámetros y no, por ejemplo, en base a los presupuestos que el aprendiente considera naturales y propios. La concepción de descentramiento cimenta la relación de diferencia entre ambas culturas; por lo tanto, las prácticas que se consideran culturales y que se asocian a la lengua extranjera presentan según Byram un grado de otredad que obliga a un proceso de mediación cultural entre la cultura propia y la ajena. El acceso a dicha otredad requiere un descentramiento respecto a las propias prácticas y un cambio de perspectiva que implica aspectos psicológicos, sociales y discursivos. Byram describe claramente este aspecto en una de las conclusiones de la obra que se refiere a las dimensiones psicológicas del aprendizaje:

> We have argued that one of the aims of cultural studies teaching should be to produce changes of attitude in pupils towards other cultures and that attitude change is dependent upon change in cognitive structures. We have also argued that the cognitive structures which reflect cultural meanings, particularly those which are the base of community in a society, should be the focus of the teacher's efforts, in particular those meanings which mark the boundaries between one community and another. It is those cognitive structures or schemata which reflect boundary-marking common cultural meanings which cultural studies should be attempting to change. In the first instance the schemata which embody individual's sense of their own ethnic identity determine how they experience other cultures and other people's ethnicity, and it is these schemata which need to change if these individual's perceptions of others are to change–and their attitudes towards them. (op. cit., p. 116)

El pasaje ilustra claramente la concepción de cultura como red de significados que defiende Byram y la forma de comprender dichos significados como estructuras de pensamiento (*cognitive structures*, *schemata*) de carácter compartido. Debido a esto considera asimismo que los individuos, los artefactos y las prácticas culturales poseen de por sí un carácter representativo de 'una' cultura. No se trata de una representatividad por efecto de igualdad o generalización, sino por el hecho de compartir esquemas de significación que necesariamente han sido adquiridos en una cultura determinada. Ello no quiere decir que dejen de existir diferenciaciones internas propias de las dinámicas sociales en un contexto concreto. Byram resalta igualmente los límites de estos esquemas compartidos; no se trata de modelos universales, sino que

33 Las críticas al modelo de Byram o las propuestas para complementarlo han sido numerosas dada la fuerte recepción del mismo. Cfr., por ejemplo, Altmayer (2004); Hallet (2007); Blell y Doff (2014); Reimann (2015).

están en la base de las prácticas de un grupo que justifica, por compartir tales esquemas, el establecimiento de límites hacia el interior y el exterior y, por lo tanto, su designación como 'una' cultura. Frente a esta pueden existir y existen 'otras' culturas que comparten diferentes esquemas conceptuales.

Byram sienta así en *Cultural Studies in Foreign Language Education* los pilares de su modelo de comunicación comunicativa intercultural sobre una carencia investigativa de un aspecto que considera central en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, al que señala como *cultural studies* (primera premisa); establece en esta instancia la concepción de cultura de raigambre interpretativa que maneja y, a su vez, la describe acorde al lugar institucional como el encuentro de una lengua y una cultura maternas (L1/C1), adquiridas a través del proceso de enculturación, con una lengua y cultura extranjeras (cuarta premisa), a las que se pretende acceder a través del aprendizaje. El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere a su vez de una guía que transforme lo que se consideran intuiciones de los docentes en una disciplina didáctica científica. Esta tiene como meta no solo describir una situación cultural determinada asociada a 'una lengua' (quinta premisa), sino transformar el modo de acceso natural de los aprendientes, la visión turística según Byram, mediante un proceso de descentramiento que permita un acceso consciente a una lengua y una cultura extranjera (quinta premisa) diferente a la del aprendiente, así como un grado de participación del que la mirada turística carece, pero sin establecer la meta de repetir las competencias de un hablante nativo (tercera premisa). Este punto se basa a su vez en una concepción del papel que cumple el aprendizaje de lenguas en la educación (segunda premisa). La base sentada por Byram tendrá algunas modificaciones en su posterior modelo, que presenta un grado mayor de refinamiento y sistematización, pero mantendrá también una continuidad importante respecto a esta primera versión elaborada en base a las cinco premisas descriptas asentadas a su vez en el impulso de los Estudios Culturales y el marco didáctico dentro del que desarrolla la investigación.

El modelo de competencia intercultural comunicativa elaborado por Byram tiene su más clara sistematización en la obra *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, de 1997. El trabajo expande de manera sistemática la necesidad de integrar en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas el aspecto cultural en consonancia con las premisas elaboradas en la anterior obra. Lo hace en esta ocasión en una cercanía mayor al marco comunicativo predominante en la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras a partir, sobre todo, de una modificación del modelo presentado por Jan van Ek en el marco de su trabajo para el Consejo de Europa. Byram describe en esta obra, acorde al modelo de Van Ek, competencias que los aprendientes deben adquirir en el aprendizaje de lenguas en base a los presupuestos ya establecidos en su anterior estudio. La concepción de Byram se asienta aquí definitivamente, como se ha adelantado, en objetivos que implican un tipo particular de experiencia y de perspectiva (tercera premisa) que no sería propia del turista (*tourist*), sino del residente que se establece y convive en una sociedad (*sojourner*) durante un periodo de tiempo, experiencia a la que se le atribuye un mayor valor por el grado de interacción que permite, sobre todo, un intercambio que relativiza

las perspectivas intraculturales y promueve la comparación entre una cultura propia y otra extranjera (cuarta premisa). Justamente esta perspectiva, que se podría denominar 'ideal' por su papel en el modelo, es la que se intenta promover y que lleva a determinar las competencias a alcanzar en el aprendizaje de lenguas: "The qualities required of the sojourner are what I shall label 'intercultural communicative competence'" (Byram, 1997, p. 3). Esta concepción a través de la cual se consideran las metas de aprendizaje del aspecto cultural está en consonancia con el marco educativo general que Byram le atribuye al proyecto de Van Ek respecto al aprendizaje de una lengua segunda o extranjera (segunda premisa). Byram se apoya en Van Ek para afirmar que la comunicación como meta del aprendizaje de lenguas no debe considerarse como un intercambio funcional de información, ya que el contexto de producción y recepción de información está siempre determinado culturalmente. Comunicación no significa, por lo tanto, eficacia pragmática en el envío y recepción de información. Byram recurre a Dell H. Hymes, quien acuña el término de 'competencia comunicativa', para resaltar dos puntos. El primer punto consiste en que la comunicación posee un elemento sociocultural que va más allá de un intercambio lingüístico que pueda ser descripto como un sistema de la lengua independiente de dichas realizaciones (primera premisa) y, por lo tanto, se trataría de dar cuenta de la competencia sociolingüística de los hablantes. Esto lleva a incluir necesariamente el contexto de uso y, por ende, según Byram, el contexto cultural en el que se inscribe el uso de una lengua. Resalta asimismo que la adaptación del modelo de Hymes a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras no recoge, sin embargo, la competencia sociolingüística establecida por el lingüista de Harvard, ya que dicha descripción se refiere a hablantes de una primera lengua y, por lo tanto, a procesos que implican una enculturación y no son aplicables a segundas lenguas o lenguas extranjeras, proceso que Byram denominará como 'tercera socialización' (Byram, 2000, p. 52) en rechazo de la adquisición de una nueva cultura como si el aprendiente fuera una *tabula rasa* (Byram, 1991, p. 18).

Ante ello plantea una objeción doble: el elemento normativo del modelo presentado por Van Ek a partir de Hymes toma como base implícita al hablante nativo y crea un modelo pragmáticamente imposible de alcanzar (tercera premisa). Las competencias descritas a partir del modelo del hablante nativo no resultarían pragmáticamente adecuadas para el aprendizaje de una lengua extranjera. La segunda objeción radica en que no es plausible pretender que el hablante abandone su lengua –y su cultura– a fin de adquirir otra. Se trata de una separación ni deseable ni posible, que crea una situación de 'esquizofrenia' lingüística y cultural. Por el contrario, la meta radicaría más bien en desarrollar una conciencia de su propia posición frente a las creencias, comportamientos y significados que se expresan en la lengua extranjera (Byram, 1997, p. 12).

El segundo punto conforma el núcleo de la concepción de cultura sobre la que Byram desarrolla su modelo. Parte de la base de que el aprendizaje de una cultura debe tratar de creencias, comportamientos y significados (*beliefs, behaviours and meanings*), pero intenta determinar qué tipo de acceso se puede tener a los mismos y cuáles deben ser los contenidos asociados a una lengua. Se trata de combinar una

concepción que integre la cultura de una sociedad con un método que pueda asegurar que no se la considere de manera objetiva y fija, como una serie de conocimientos disponibles que existen independientemente de los actores que les atribuyen un significado. El modelo intenta escapar a la esencialización de la cultura que sí se encuentra en el *MCER*. No obstante, asocia la cultura del aprendiente a una cultura nacional.

Byram discute una posible objeción a su modelo, a saber, que el discurso sobre una cultura nacional esté determinado por una posición dominante de una élite que tiene el poder sobre el discurso acerca de la misma. Afirma que no porque la cultura asociada a un país esté determinada por una élite dominante y no dé cuenta de las dinámicas grupales y las diferencias internas, debería dejarse de lado. Dicha cultura no tendría que presentarse tampoco como información objetiva sobre una nación determinada, ya que ello implicaría retornar a un modelo de cultura insatisfactorio y mucho tiempo dominante en la didáctica. Más bien se trata para Byram de rescatar una concepción interpretativa de la cultura como participación en prácticas de significación que pueda dar cuenta de las diferentes posiciones existentes entre hablantes nativos y aprendientes de una lengua. La meta de un aprendiente de lenguas debe referirse a los aspectos culturales determinantes bajo los cuales sea posible un contacto directo con hablantes de dicha lengua: "The learner of a foreign language is likely to use the language in contact with people from another country" (Byram, 1997, p. 19). Este presupuesto implica a su vez que la integración del aspecto nacional de una cultura resulte fundamental en la especificación de las metas:

> The argument for developing learners' understanding of the beliefs, behaviours and meanings of the national group is then that it helps learners in inter-national communication and interaction, It is assumed that all interaction will make some reference to national identity and cultural beliefs and practices, even if the people involved are not part of the elite social group which has imposed them on the nation. (Byram, 1997, p. 20)

De allí concluye Byram que las competencias comunicativas deben incluir las competencias interculturales e integrarse, por ello, en un modelo de 'competencia intercultural comunicativa'. La determinación de las condiciones del contexto de comunicación como un contacto entre un hablante de una lengua extranjera con otro hablante de esa misma lengua determina por lo tanto la estructura del modelo.[34] Si la concepción de cultura que maneja el modelo se refiere a las creencias, comportamientos y significados, estos están determinados por la pertenencia a una nación (quinta premisa). Byram insiste en que la identidad social que determina la interacción resulta determinante tanto para el propio hablante como para su interlocutor. Los elementos relevantes para la descripción del contacto no pueden, a su entender, recogerse a partir de un modelo que resalte el contacto entre hablantes nati-

34 Byram distingue entre tres posibilidades: un hablante que habla con otro en la lengua del país de este, dos hablantes que hablan una lengua (franca) ajena a las de sus propios países y dos hablantes de diferentes lenguas, pertenecientes a diferentes grupos étnicos, en un solo país: "In these three situations, the contact with someone from another group will reinforce their contrasting identities" (Byram, 1997, pp. 19-20).

vos, ya que el tipo de interacción es diferente. Es por ello que introduce el concepto de 'hablante intercultural'. El tipo de interacción que resalta dicho concepto excede el intercambio de información y presupone, según Byram, aspectos cognitivos y actitudinales sobre el hablante del otro grupo y, por ende, la interacción está determinada por dichos factores. La interacción entre hablantes de diferentes 'países' depende del desarrollo de dichas competencias, que incluyen cuatro aspectos: conocimiento declarativo (*savoirs*), actitudes (*savoir être*), así como destrezas interpretativas y relacionales (*savoir comprendre*), y destrezas de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*) (Byram, 1997, p. 33).[35] El autor resalta a su vez que dichas competencias pueden desarrollarse, en principio, a través de la experiencia y la reflexión, pero que si se adquieren en un marco institucional y bajo la dirección de enseñantes, permiten integrar una particular concepción de la educación que implica una conciencia cultural crítica dentro de una educación de carácter político (*savoir s'engager*). Describiré brevemente cada uno de los elementos de la competencia intercultural comunicativa para luego adelantar un análisis crítico de dicho modelo.

Según Byram, las actitudes (*savoir être*) están siempre presentes en el contacto con personas que se consideran diferentes en el sentido de que comparten otras creencias, comportamientos y significados. Esta cultura diferente se percibiría en general en forma de estereotipos, ya estén connotados positiva o negativamente (op. cit., p. 34).[36] Por ello, la interacción intercultural requiere del desarrollo de la curiosidad y la apertura, la voluntad de suspender el juicio respecto tanto a la cultura ajena como a la propia: "*curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own* [cursiva en el original]" (op. cit., p. 57). A este acto de distanciamiento frente a la inmediatez de las prácticas culturales lo denomina Byram descentramiento, un acto que debe relativizar la propia perspectiva respecto a las interpretaciones, creencias y comportamientos del otro y de uno mismo. En un ámbito de enseñanza se trata del desarrollo de una conciencia intercultural crítica unida a ciertos objetivos educativos.[37]

El conocimiento (*savoirs*) se divide en conocimiento de grupos y su correspondiente cultura dentro de la propia sociedad y en la del interlocutor, por un lado, y

35 La concepción de *savoir* utilizada por Byram implica aspectos cognitivos, pero también procesuales. Plikat (2017, p. 183) distingue el saber 'externo' e 'interno' en tanto actos mentales, saber en tanto proceso, así como capacidad de actuar en el sentido de ser capaz de realizar una acción. En este sentido se ha desarrollado también la rama del paradigma intercultural de considerar el aprendizaje como una interpretación etnográfica. Cfr. p. ej. Roberts, Byram, Barro, Jordan y Street (2001).

36 Nótese que esta descripción se encuentra prácticamente idéntica en el *MCER*. La dificultad de la misma es que requiere especificar por su parte la concepción de estereotipo que se maneja, paso que no da ni el documento europeo ni Byram. Resulta, además, difícil fundamentar esta afirmación empíricamente sin una concepción evaluable de estereotipo.

37 Bennett, M. J. (1993) asienta igualmente su popular modelo en un cambio de actitud en el proceso de comprensión intercultural por parte del individuo, en el que distingue diferentes etapas. Como bien señala Bredella (2002, p. 39), la actitud de descentramiento y la posibilidad de relativizar el significado se asientan en una concepción determinada de lenguaje que gira entre los dos polos del relativismo y el etnocentrismo. Tang (2006) indica, por ejemplo, que el aprendiente no debe ser solo capaz de comportarse de cierta manera, sino comprender las implicaciones culturales de dicho comportamiento, para lo que se necesitaría integrar diferentes aspectos del constructo 'cultura'.

conocimiento sobre los procesos de interacción social a nivel individual y colectivo. Este conocimiento se retrotrae fundamentalmente al proceso de socialización del individuo y está íntimamente relacionado con la educación formal. Byram resalta que este tipo de conocimiento posee una impronta nacional y está relacionado con diferentes identidades, ya sean nacional, regional, étnica o de clase (op. cit., p. 34).

La descripción resulta acorde a una perspectiva precientífica y se apoya en el criterio de relacionamiento y comparación con el conocimiento que determina la propia identidad. Se repite aquí el modelo de un interlocutor de un país frente a otro de un país diferente, por lo que la posición y relación de uno con el otro puede variar acorde a la proximidad o lejanía entre los esquemas utilizados por los mismos. También se deben tener en cuenta las diferentes posiciones de poder que detentan las naciones en la geopolítica y su presencia en los medios de comunicación. Esta serie de conocimientos previos sobre la nación del otro crearían un marco determinante para la comunicación intercultural; los conocimientos sobre la propia cultura y la del interlocutor determinan de acuerdo a Byram el otro plano en el que los conocimientos resultan relevantes, a saber, el de los procesos de interacción. Se trata de un conocimiento procedimental que excede el conocimiento declarativo descripto antes, constituyendo una guía de cómo actuar en condiciones concretas. A modo de resumen, se puede decir que el conocimiento abarca "*social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction* [cursiva en el original]" (op. cit., p. 58). Por su carácter relacional, se trata de un conocimiento variable y que se complementa mediante una integración de los procesos de significación que llevan implícitos para grupos determinados.

Relacionado con este conocimiento se encuentran las destrezas para interpretar y relacionar (*savoir comprendre*), así como las destrezas de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*). Las primeras implican las capacidades de relacionar las interpretaciones de textos, comprendidos estos en un sentido amplio, de la cultura extranjera y contextualizarlos dentro de los propios esquemas interpretativos. Dicho proceso de 'traducción' debe ser capaz a su vez de determinar inconsistencias o posibles incompatibilidades entre los esquemas interpretativos de ambas culturas. Se basa, según Byram, en un conocimiento al que el actor tiene acceso: "*ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own* [cursiva en el original]" (op. cit., p. 61). Por el contrario, las destrezas que permiten adquirir conocimiento antes no disponible y posibilitan la interacción se requieren para la obtención de nuevo conocimiento sobre otra cultura: "*ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction* [cursiva en el original]" (ibid.). El descubrimiento de un conocimiento no disponible anteriormente se refiere no solo al acceso, sino a la elucidación de fenómenos en relación con los esquemas implícitos en el mismo. Cuanto mayor el grado de distancia entre los esquemas de una cultura y otra, mayor dificultad reviste integrar el conocimiento al que se accede. Esta destreza resulta también importante en su aspecto procedimental en relación con situaciones de interacción en las que

los diferentes orígenes obliguen a una adaptación de las identidades sociales de los actores implicados. Byram nombra también en este sentido la capacidad para mediar entre diferentes actores estableciendo relaciones que permitan la comunicación más allá de las dificultades que puedan surgir debido a estas incompatibilidades en las creencias, comportamientos y significados de los que disponen los actores sociales.[38]

Después de determinar las competencias necesarias de un hablante intercultural, es decir, de la competencia comunicativa intercultural, Byram se detiene a explicar el alcance de su modelo y a adelantarse a algunas críticas al mismo. En primera instancia señala que ha utilizado la expresión creencias, significados y comportamientos para evitar comprometerse con una definición particular de cultura.[39] Si bien la frase es lo suficientemente general como para denotar los elementos más salientes de una representación del elemento cultural, la serie no implica un menor grado de consecuencias, así como tampoco evita la necesidad de especificar cómo se comprenden los aspectos que la conforman.

Como ya he señalado antes, Byram insiste, en primer lugar, en que esta tríada de conceptos debe permitir dar cuenta del conocimiento cultural implícito en el contacto entre personas pertenecientes a diferentes países, en el que al menos uno de los actores habla una lengua que no es su propia lengua de enculturación. Se pregunta, consecuentemente, si esta manera de interpretar la cultura no constituye un concepto demasiado estático y si la distinción entre dos culturas es necesaria respecto a un proceso que podría observarse también internamente en una sola cultura (op. cit., p. 39). Se trata, por lo tanto, de elucidar la posibilidad de establecer los límites exteriores a dichos esquemas conceptuales, que Byram insiste en asociar a una nación particular. Mientras que la concepción de la cultura de raigambre interpretativa, ya delineada en la obra de 1989, pretende recoger las creencias y conocimientos compartidos por los miembros de una comunidad a través de la producción de significado y establecer una relación con la lengua en cuanto sistema simbólico privilegiado, aunque no exclusivo, la igualación de una cultura con una nación o un país manifiesta otra proveniencia, a saber, un impulso que Byram recoge explícitamente de la Psicología. Dentro de este marco discute tres posibles objeciones a su concepción de la cultura. Por un lado, se refiere a la posibilidad de que su concepción no tenga en cuenta los procesos de negociación de significado y resulte, por ello, rígida. Esto llevaría, por otro lado, a poner énfasis en los significados establecidos por una élite que detenta el poder simbólico y político, limitando de esta manera la representación cultural y retroalimentando una situación de poder, como ya había tematizado en su anterior obra. Un tercer punto radicaría en la no inclusión de elementos culturales de carácter no verbal, como convenciones de vestimenta, tabús, etc.

Respecto a la primera objeción, Byram reconoce la cultura como un constructo dinámico que se modifica a través del tiempo y que incluye más que una serie parti-

38 En este punto, Byram recoge el aspecto al que se reducen muchas tendencias de la interculturalidad, a saber, la mediación a fin de lograr una comunicación entre actores de diferentes culturas mediante la eliminación de posibles incompatibilidades. El modelo presentado por Byram posee, claramente, un alcance más amplio.

39 La utilización de la tríada creencias, significados y comportamientos varía en el orden a lo largo de la obra, lo que indicaría que no existe un orden jerárquico entre los elementos.

cular y limitada de creencias, significados y comportamientos. Considera al respecto que existe un núcleo de esquemas que puede retrotraerse a la socialización en una comunidad común.[40] A la segunda objeción responde a través de una crítica de J. G. Christensen a la asunción de que la comunidad geográfica no resulta determinante para compartir una cultura, dado que la negociación cultural no implica un intercambio entre lenguas y culturas diferentes, sino entre individuos con esquemas conceptuales particulares. Esto implicaría, según Christensen, la insostenibilidad de la distinción entre intracultural e intercultural. La respuesta de Byram se apoya en una perspectiva, como he señalado antes, psicológico-social; según Byram, esta perspectiva permite afirmar que una de las primeras atribuciones identitarias en un intercambio entre personas de diferentes países es la de la identidad nacional: "the attribution is to a socio-geographical entity, a country, and to the dominant culture within that culture insofar as it is known" (op. cit., p. 40). Aunque Byram reconozca que existe otro tipo de atribuciones paralelas como el género, la etnicidad, la edad o la clase social, afirma que este elemento resulta fundamental en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

Un punto decisivo para Byram, relacionado con el anterior, radica en la diferencia establecida por la lengua, es decir, en el hecho de que la lengua misma establece un campo de distinción cultural en la comunicación que resulta clave para la EAL: "The language learning perspective suggests that the subjective experience of interaction in a foreign language distinguishes significantly between inter-cultural/country and intra-cultural/country communication" (op. cit., p. 41). Pero esto no significa que no existan distinciones internas a una cultura, determinaciones intraculturales que escapan al carácter nacional. Byram destaca, asimismo, la situación desigual de poder entre un hablante nativo y un aprendiente, así como las constricciones debido a la falta de dominio de la lengua o las carencias de conocimiento sobre un contexto determinado, todo lo cual necesita una constante comparación y puede provocar conflictos. Si bien Byram reconoce que desde una perspectiva sociológica no existe una diferencia de principio entre la comunicación intercultural e intracultural, el análisis psicológico indicaría que la diferencia es relevante para los aprendientes de una lengua extranjera. De allí concluye:

> The skills, attitudes and knowledge described earlier in this chapter are clearly related to those involved in intra-cultural communication, but are sufficiently different to warrant specific attention. The FL learner needs a particular kind of socio-cultural competence in addition to what they may have already acquired in their own country and language community. (op. cit., p. 41)

En consonancia con dicha concepción indica que el papel que cumple el hablante nativo también se modifica en relación con un hablante no nativo, por lo que la interacción implica una toma de posición frente a un hablante concreto que no se consi-

40 Byram (1989, p. 102ss.) adhiere a una concepción del desarrollo cultural de raíz vigotskiana. El contacto con una cultura diferente tiene justamente como tarea producir cambios de actitud a través de la exposición a esquemas que marquen una diferencia con los de los propios alumnos.

dera parte de la misma comunidad de hablantes. Esta diferencia requiere para Byram una toma de conciencia sobre dichos roles en el uso de la propia lengua y sobre el contexto concreto de comunicación.

Si bien el modelo de Byram ha tenido un eco enorme en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo, pero no solo, a través de la integración de aspectos del mismo en el *MCER*, la concepción de cultura presentada por Byram ha sido rechazada a menudo por los argumentos que él mismo pretende rebatir: su carácter estático y la igualación de una lengua a una cultura nacional. El carácter estático de la concepción de cultura en la que se basa el modelo se asienta, como indiqué antes, en la integración de un aspecto relevante para el contexto educativo en el que se aprende generalmente una lengua segunda o extranjera, es decir, el de la educación formal y sus metas. En este contexto, Byram atribuye al aprendiente ciertas características de salida que justifican, a su modo de ver, la conceptualización del proceso de adquisición de una nueva lengua como un acceso a una cultura diferente. Byram establece dentro de la tradición interpretativa una concepción de cultura cercana a la presentada por Clifford Geertz, resumida como significados, comportamientos y creencias.[41] Recoge de esta manera la idea de que cultura es una forma de comprender acciones de carácter social relativas a individuos que interpretan simbólicamente su mundo en base a esquemas que transcienden y conforman su propia experiencia. En este sentido se hace eco de un cierto consenso en los Estudios Culturales, sin comprometerse con ninguno de los énfasis que instauran las diferentes corrientes posteriores al giro lingüístico.[42] La insuficiencia teórica no radica, por lo tanto, en este aspecto de su definición de la cultura, que tiene su génesis, como demostré anteriormente, en una discusión de las concepciones sobre la cultura de las Ciencias Sociales en la obra de 1989.

Al intentar establecer las necesidades de los aprendientes, Byram recurre a aspectos psicológicos de la adquisición cultural y, también, aunque de forma más esquemática, a los estudios sobre la relación en la interacción entre personas de diferentes culturas. Es en este contexto que defiende la necesidad de continuar asociando una cultura a un país y a una cultura, aunque sea solamente la dominante dentro de un país. Parte de la base de que la interacción intercultural está determinada por una preconcepción del interlocutor que se suele interpretar en relación con características identitarias asociadas a predicados nacionales.[43] El aspecto actitudinal y volitivo, de amplia recepción en la didáctica de las lenguas, parte del presupuesto de que la posición natural del aprendiente requiere una modificación cognitiva. Byram opera

41 La conocida cita de Geertz (1973, p. 5) afirma: "The concept of culture I espouse […] is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of a law but an interpretive one in search of meaning."

42 Una descripción y discusión de los diferentes giros de los Estudios Culturales se puede encontrar en Bachmann-Medick (2016).

43 Byram insiste en hablar de país (*country*), aunque en realidad se está refiriendo a lo que podría caracterizarse como nación en el sentido acuñado por Benedict Anderson (2006). Cfr. en este sentido también la discusión del concepto en Norton (2012, p. 8ss.) en el ámbito del aprendizaje y enseñanza de lenguas.

con un argumento genético. Describe una situación natural en la que la disposición del aprendiente frente a la otra cultura está caracterizada por presupuestos (estereotipos) que pueden impedir la comunicación, es decir, una situación de insuficiencia. La meta del aprendizaje y, por ende, de la enseñanza, radica en modificar las actitudes y las bases cognitivas con el propósito de permitir una situación comunicativa adecuada y evitar un choque cultural.[44] No se trata, insiste Byram, de conseguir una comunicación libre de valoraciones, sino de acceder a una conciencia de los propios valores a fin de guiar la interpretación de la otra cultura (Byram, 1997, p. 34). Se trata de una conciencia crítica (*critical awareness*) que el autor considera necesaria si se ha de alcanzar una comunicación exitosa con actores pertenecientes a otras culturas.

Para poder valorar el modelo presentado por Byram es necesario preguntarse, en primera instancia, si este elemento normativo es aceptable. En un primer nivel, se debe evaluar si el marco en el que establece las metas de aprendizaje cultural es plausible. Byram recalca que su modelo se encuentra en la órbita de una concepción filosófico-política de la educación y que su interés radica en el papel del aprendizaje y enseñanza de lenguas en el mismo. Ahora bien, la pregunta refiere necesariamente a la concepción de cultura sobre la que se sostiene el modelo, ya que las metas y las competencias se han elaborado en base a dicha descripción de la cultura. ¿Es necesario aplicar la igualdad de una lengua, una cultura y un país? ¿Justifica la posición psicológica un programa como el que propugna el modelo? ¿Es generalizable dicho presupuesto como meta de aprendizaje cultural asociado a una lengua segunda o extranjera? Como he mostrado antes, Byram mismo establece en su respuesta a Christensen que desde un punto de vista de las Ciencias Sociales la diferencia entre culturas en la que se apoya su modelo no es necesaria. Ello implica, sin embargo, y parece que Byram no es consciente de esta consecuencia, que sobre su modelo recae el *onus probandi* de cómo puede coordinarse su concepción psicológica y pragmática con la descripción sociológica. Los Estudios Culturales, no solo a nivel de las Ciencias Sociales, han ciertamente desmontado en las últimas décadas la idea de que una cultura sea igualable a una nación y de que esta pueda representar una sola cultura.[45] Los argumentos van desde el reconocimiento de una realidad empírica más compleja y multiétnica a nivel interno hasta el señalamiento del carácter poco explicativo de un modelo tal, pasando por la denuncia de que se asienta en un ejercicio del poder insostenible. Curiosamente, se trata de argumentos que Byram no desconoce, pero a los que no les atribuye el peso decisivo que argumentalmente sí poseen.

Una solución al problema explicativo al que se enfrenta el modelo consistiría en abandonar el presupuesto de que la cultura tenga que ver con un país o una nación y liberar el término intercultural para describir procesos de contacto entre cul-

44 El concepto de 'choque cultural', tratado fundamentalmente por Agar (1994) en su libro *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, se utiliza a menudo en los estudios interculturales, sobre todo a nivel de la comunicación a través de culturas. En el área de la didáctica se ha aceptado el uso del concepto, si bien no siempre con una fundamentación suficiente. Un ejemplo bien desarrollado del choque cultural en la didáctica del Español se puede encontrar en Oliveras Vilasecas (2000).

45 Clifford Geertz (2001, p. 223ss.) mismo se pregunta por la posibilidad y la forma de describir la cultura fuera de los grandes bloques nacionales, regionales, etc. en relación con la idea de nación y la heterogeneidad social.

turas sin cargar este con las implicaciones nacionales, especificado en cada contexto la perspectiva que se pretende establecer. Ello no significa renunciar a la posibilidad de atribuir un significado nacional a una cultura, si ciertos hablantes así lo hacen en situaciones comunicativas concretas, sino partir de una base que permita interpretar estos presupuestos, si los hay, en un contexto discursivo más amplio que tenga en cuenta diferentes medios, textos e individuos. La meta no sería así preparar al aprendiente para enfrentarse a la cultura de Francia, por poner un ejemplo que menciona Byram, a través del aprendizaje del francés, sino establecer ámbitos pragmáticamente relevantes acorde a un contexto determinado previamente y analizar los diferentes procesos de interpretación y traducción posibles en base a los esquemas de los aprendientes y las atribuciones simbólicas de individuos y textos en la propia lengua. No existe ningún argumento necesario por el que haya que atribuir a las prácticas este carácter nacional. El presupuesto va en cierta medida también contra la intención de Byram de relativizar esquemas conceptuales que se consideran insuficientes para un intercambio intercultural, ya que la idea de nación que presupone en las atribuciones identitarias de las personas es un constructo histórico cambiante. Puede ser un elemento relevante de la comunicación, pero no es necesario ni explicativo. La distinción del uso del término en el lenguaje natural no parece estar suficientemente demarcada respecto a la conceptualización descriptiva que Byram debe presuponer para su concepto de cultura a fin de que el modelo sea plausible.

El presupuesto psicológico en el que Byram pretende apoyar su modelo, en tanto postula una preeminencia de atribuciones identitarias de carácter nacional, no se sostiene a nivel descriptivo a fin de que puedan distinguirse culturas entre sí. Tampoco resulta plausible respecto a una posible unicidad de dichas concepciones: que se atribuyan características identitarias nacionales a hablantes de una lengua no resulta informativo respecto al contenido de dichas variaciones ni a la interpretación de las mismas por parte de los individuos. El papel simbólico del sujeto queda de esta manera preestablecido y, por lo tanto, minimizado. Nótese también que la posición de Byram presupone de esta manera, como contrapartida, una homogeneidad cultural por parte del grupo de aprendientes, es decir, en la cultura de base y en las aulas, lo que resulta en la actualidad antiintuitivo y empíricamente erróneo. Es por eso que la utilidad que Byram le atribuye a la igualación de una cultura y una nación o país no es, en definitiva, sostenible. Esta decisión, sin embargo, no se encuentra en el núcleo de su concepción de qué es una cultura, sino de cómo se estructuran las culturas en relación con los esquemas interpretativos concretos de los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera.

Una segunda línea argumental, más radical, consistiría en abandonar el término interculturalidad para describir el proceso de aprendizaje de elementos culturales asociados a la lengua. Esta posición ha sido tomada en la didáctica de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras en los últimos tiempos, entre otros, por algunos defensores del concepto de transculturalidad. Si los límites entre culturas resultan más porosos de lo que la interculturalidad reconoce, entonces se debe encontrar un término adecuado para dicha realidad y abandonar el término 'interculturalidad' y sustituirlo, por ejemplo, por el término 'transculturalidad'. El concepto de transcul-

turalidad rechaza la idea de que existan culturas cerradas que puedan distinguirse claramente como una serie de prácticas ligadas a un grupo étnico o a un espacio geográfico determinado, ya que las culturas en este sentido siempre han estado conectadas y poseen elementos que pasan de una a otra, penetran de una en otra, y se conectan unas con otras, en lugar de distinguirse separándose. Como ha señalado claramente Wolfgang Welsch (2010), uno de sus principales defensores, la diferencia con el concepto de interculturalidad debe comprenderse no al nivel de la definición de cultura, sino respecto a la caracterización de las prácticas, o su significado respecto al 'contenido' (*inhaltlich*) o a la 'extensión' (*extensional*). Mientras que el significado referente al contenido permanece respecto a la interculturalidad incambiado, la revisión que propone Welsch se refiere a la extensión y, fundamentalmente, al desmontaje de la idea de que se puedan trazar distinciones claras entre culturas. Por ello afirma que la transculturalidad comprende este significado extensional acorde a un modelo sensible a la penetración de unas culturas sobre otras y a sus interrelaciones. Propone abandonar la idea de culturas delimitadas unas respecto a las otras, porque la naturaleza misma de la cultura sería permeable y, por definición, imposible de aislar respecto a otra (Welsch, 2010, p. 40). No me centraré aquí en la discusión de los argumentos presentados por este modelo, pero cabe resaltar que mediante este concepto, a nivel de la didáctica de EAL, la concepción de cultura permanece dentro del marco heredado por la interculturalidad de los Estudios Culturales (cfr. tb. Göhlich, Leonhard, Liebau y Zirfas, 2006). El acento recae, de hecho, sobre qué aspectos de una cultura merecen una mayor atención y qué procesos de significación se resaltan frente a otros.

La afirmación de Byram respecto a que los aprendientes de una lengua suelen comprender una cultura en relación con una nación forma parte de los procesos de significación que caracterizan las prácticas culturales. Se refiere, justamente, al nivel del significado extensional de la cultura. Existe cierta dificultad para evaluar este presupuesto de Byram, ya que la base empírica para tal afirmación, como señala el mismo autor, no es determinante y, por ende, no justifica que se la prefiera frente a otras propuestas extensionales más plausibles respecto a la complejidad y la hibridez de las sociedades –occidentales, al menos– actuales, un hecho que no solo los defensores de la transculturalidad defienden, sino que también los Estudios Culturales vienen señalando desde hace algunas décadas. El constructo 'transculturalidad' no permite, por su parte, eliminar toda agrupación de esquemas en una cultura y debe integrar la distinción entre diversas culturas como una característica propia del uso de un lenguaje natural. A nivel de la propia naturaleza de la cultura, niega que existan culturas únicas y que no compartan esquemas conceptuales con otras.

Por lo tanto, la decisión de abandonar o complementar la interculturalidad con la transculturalidad tiene lugar, en el terreno de la didáctica de EAL, en el nivel de la decisión sobre las metas de aprendizaje y los aspectos culturales que se deben integrar en la enseñanza de lenguas. Allí donde la interculturalidad habla de esquemas interpretativos diferentes, casos límites y choque cultural, la transculturalidad resalta esquemas comunes, traducción y apropiación de prácticas. Que la cultura sea una forma de dar cuenta de prácticas sociales a través de actos de significación no

se encuentra en discusión en ninguno de los modelos. Por ello, autores como Hallet (2007, p. 35) defienden que la transculturalidad debe complementar el concepto de interculturalidad.

El lugar de la cultura y la forma de establecerla en el contexto normativo de la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras del modelo de Byram ha demostrado ser ciertamente productivo para reposicionar el elemento cultural en EAL. El modelo desarrolla un catálogo de competencias (*savoirs*) que se mantiene en un grado de generalidad que incluye sobre todo actitudes respecto a una cultura asociada a una nueva lengua para el aprendiente. Estos aspectos cognitivos y volitivos se encuentran desarrollados en torno a la idea de conciencia (*awareness*) y descentramiento, compatibles con otros modelos de corte hermenéutico que relacionan cultura y lengua y no necesariamente ligados a la concepción de cultura que desarrolla el propio Byram.[46]

Para finalizar el análisis resaltaré un aspecto central en la concepción de la comunicación de Byram, basada en la idea de que la tarea fundamental del aprendizaje de una lengua es la comunicación en una lengua extranjera (Byram, 1997, p. 22). El aprendiente como hablante intercultural debe, acorde al paradigma comunicativo dominante en la didáctica de las lenguas extranjeras, adquirir una competencia intercultural comunicativa. Este último elemento resulta central. La propia idea de que la comunicación implica aspectos culturales lleva al autor a rechazar una concepción de comunicación que se reduzca a un intercambio de información en un proceso transparente para los hablantes (Byram, 1997, p. 33). El foco de interés recae, en este contexto, en una situación comunicativa caracterizada por una interacción directa. Deudor de su premisa de que el hablante intercultural debe desarrollar las competencias del 'residente' (*sojourner*) y no ser un 'turista', el análisis se centra en la comunicación interpersonal:

> The model proposed earlier in this chapter already includes a communication dimension in the skill of 'interaction'. It does not specify however the modes involved. These could include interaction through an interpreter, for example, but the underlying assumption has been that the dominant mode will be through the individual's own use of a foreign language, *mainly* [cursivas de A. C.] but not exclusively in the spoken mode. (Byram, 1997, p. 47)

Modelar al hablante intercultural en relación con una situación de comunicación directa de carácter oral implica obviar una gran parte de los aspectos simbólicos que conforman una cultura. Piénsese, por ejemplo, en la importancia del aspecto medial, que en la propia situación institucional de la que parte Byram, es decir, la de un aula en un lugar donde no se habla la lengua que se está aprendiendo, determina gran parte del contacto cultural, ya sea a través del manual, de vídeos, de música, etc. Si

46 En este aspecto, el modelo resulta cercano a la concepción llevada adelante por el grupo de trabajo de Gießen en torno a Lothar Bredella bajo el título de una didáctica de la comprensión del otro. De las numerosas publicaciones destaca el volumen colectivo *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (Bredella, Meißner, Nünning y Rösler, 2000). Bajo una estela hermenéutica similar desarrollan Liddicoat y Scarino (2013) su propuesta de interculturalidad para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

bien dos de los saberes (*savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*) se relacionan con una comprensión que incluye textos y símbolos variados, que no presuponen una interacción directa, el peso de la ejemplificación y la prioridad del modelo recae en la comunicación directa y, consecuentemente, se hace referencia al 'hablante intercultural'. Esta decisión comprende, a mi entender, una limitación importante con consecuencias a nivel argumental y a nivel didáctico. A nivel argumental limita la validez del presupuesto psicológico que lleva a Byram a considerar que los hablantes asocian una cultura a un país y a ciertos estereotipos. En el caso de que esta premisa fuera correcta para la interacción, no se podría aplicar con validez a otro tipo de codificaciones simbólicas que determinan una cultura y, más importante aún, el acceso a una nueva cultura en contextos de aprendizaje institucional. Sería inadecuado afirmar, salvo en un sentido figurado, que una obra literaria, una imagen, para no hablar de una pieza musical, se interpretan primariamente en términos de su carácter nacional. Que se construya el proceso hermenéutico intercultural en relación con una práctica particular, la interacción, limita el alcance del modelo y plantea la pregunta de si las competencias pueden resultar relevantes en otras áreas del acceso a la cultura. No es casualidad que los aspectos volitivos, las actitudes respecto a la 'cultura extranjera' hayan recibido una mayor recepción y sean los más aplicados en la práctica didáctica.[47] Este mismo paso plantea, concomitantemente, la dificultad de que otras competencias, quizás tan decisivas para el acceso a una cultura, resulten solo lateralmente tematizadas. El aspecto procedimental, aunque normativamente defendible, opaca procesos concretos de interpretación cultural, sobre todo en contextos de aprendizaje institucional, que deben formar parte de una explicación del elemento cultural en el contexto de EAL.

A través de la presentación y la discusión del modelo de competencia intercultural comunicativa de M. Byram se ha puesto al descubierto una serie de conceptos asociados a la lengua y la cultura en el contexto de la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras. El tipo de comunicación en el que se apoya el modelo, el de la interacción directa, promueve un cierto tipo de competencias, que Byram fundamenta además en una concepción filosófico-educativa del papel de las lenguas extranjeras.[48] El elemento cultural, conceptualizado por Byram en la línea de la antropología interpretativa de C. Geertz, queda limitado, no obstante, en su carácter extensivo por la concepción psicológica que introduce Byram respecto al desarrollo de las competencias. El aspecto volitivo, basado en esta premisa, resulta insuficiente a nivel descriptivo respecto a la cultura, a nivel medial por no ocuparse sino lateralmente de este

47 González Plasencia (2016, p. 100ss.) intenta recoger los aspectos cognitivos, afectivos y procedimentales –que organiza, a su vez, en tres modelos: transversal, longitudinal y operacional– para su aplicación en ELE.

48 El autor los expresa con claridad en Byram (2012, p. 9): "Skills, attitudes and knowledge, both linguistic and cultural, can be taught and learnt without critical awareness, but that can be done anywhere by anyone, including those who commercially train or prepare people to live and work in another country. Adding critical awareness – both linguistic and cultural – ensures that attention is paid to learners' education, to that evolution of the self-encapsulated in the notion of Bildung. Without this dimension, language teaching does not contribute to its full potential to education or *Bildung*, and it is the notion of criticality which makes the difference."

aspecto, y a nivel pragmático por no recoger aspectos propios de las instituciones educativas formales que determinan el acceso a una cultura diferente de la interacción tematizada. Por último, la presuposición de que los hablantes asocian una lengua a una nación o cultura resulta conceptualmente insuficiente para determinar el lugar de la cultura en una lengua pluricéntrica como el español, como veremos más adelante. Es importante destacar, asimismo, que la concepción de Byram reconoce el elemento interpretativo, de negociación simbólica en la que tiene lugar el contacto cultural. La visibilidad de los esquemas interpretativos, las creencias y los significados atribuidos a prácticas por parte de los sujetos, en este caso los aprendientes, dejan lugar a un espacio de producción simbólica que permite analizar prácticas discursivas tanto de la propia cultura como de la lengua que se aprende o enseña. En la próxima sección analizaré dicha competencia simbólica tal como la presenta Claire Kramsch.

1.3.2 Lengua y cultura como competencia simbólica: Claire Kramsch

Claire Kramsch es quizás la representante internacional más productiva en el área de la cultura en EAL. Sus numerosísimas publicaciones revelan un intento de dar cuenta de los diferentes aspectos implícitos en los procesos de producción de sentido a través de una lengua segunda o extranjera. Desde su primera obra extensa con impacto internacional, *Language Study as Border Study: Experiencing Difference* (Kramsch, 1993a), ha intentado borrar dicotomías que, a su modo de ver, lastran tanto el aprendizaje como la enseñanza de lenguas. Uno de sus intentos radica asimismo en establecer criterios para establecer las competencias que deben poseer los enseñantes para fomentar los procesos de significación en ámbitos de EAL. En el desarrollo de su obra, Kramsch se centra en primera instancia en ampliar el campo de elementos que tienen cabida en el aprendizaje de lenguas y combatir argumentalmente tendencias a la normalización y ensencialización tanto de sistemas lingüísticos como de prácticas culturales. Su concepción, sobre todo a partir de *Language and Culture* (Kramsch, 1998), está alineada consecuentemente a una posición de raigambre posestructuralista. Si bien su obra no constituye un sistema de pensamiento cerrado, considera la cultura en relación con la lengua desde un marco interpretativo, aunque determinado por los acentos críticos a modelos hermenéuticos característicos de los diferentes giros del proyecto de los Estudios Culturales de las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI. Como veré más adelante, su recepción de la metáfora de 'tercer lugar', popularizada a través de la obra de Homi Bhabha (1994), es ejemplar en este sentido.

En el marco de las preguntas que guían la presente investigación, planteadas a fin de descubrir los acentos propios del elemento cultural asociado a la lengua en ELE y, particularmente, en condiciones institucionales concretas, analizaré tres conceptos de la obra de Kramsch que considero de central importancia. Primero describiré su recuperación de las prácticas discursivas como elemento fundamental de la producción de sentido en una L2 o lengua extranjera. Después me referiré a la adapta-

ción de la metáfora de 'tercer lugar' y 'terceridad' en dicho ámbito y, por último, a la derivación, a través de la propia autocrítica de dicha metáfora, en la idea de una competencia simbólica como meta del aprendizaje y la enseñanza. Las características de este trabajo me obligan a una discusión breve de los argumentos centrales de Kramsch; no pretendo, por lo tanto, analizar la obra en su totalidad ni hacerle justicia en cuanto a su variedad.

En su obra *Language and Culture* (Kramsch, 1998), la autora especifica tres formas en que la lengua está interrelacionada con la cultura. La primera consiste en que el lenguaje expresa la realidad cultural, en tanto a través del lenguaje se hace referencia a una realidad coordinada a través de una serie de conocimientos y puntos de vista compartidos que determinan lo que es tal realidad. Este aspecto recoge la referencialidad y las creencias implícitas en los actos de significación, es decir, los esquemas conceptuales compartidos. La segunda forma indica que el lenguaje corporiza la realidad cultural, en tanto la propia elección de la forma de utilizar el lenguaje consiste en una práctica cultural determinada. El medio o el tipo textual utilizado, el tono de voz, el registro, etc. son formas, según Kramsch, de adoptar esquemas interpretativos y participar en prácticas culturales a través de la lengua. La lengua no es en este sentido un medio, sino que la práctica misma de su uso posee un carácter cultural, performativo. En tercer lugar, la lengua simboliza la realidad cultural, es decir, se transforma ella misma en un símbolo cultural, un valor asociado a un grupo, a ciertas prácticas sociales, a formas de adjudicar o adjudicarse una identidad que une a integrantes de un grupo y separa a los que no pertenecen al mismo (1998, p. 3).

Kramsch establece de esta manera un campo amplio para el análisis de la relación entre lengua y cultura que se asienta en el carácter simbólico de la lengua, pero que no limita las prácticas culturales a la idea de un contexto normativo necesario para comprender ciertos usos lingüísticos. Rechaza así una idea funcional de comunicación y, consecuentemente, su concepción no se limita a retrotraer el aspecto cultural a una comunidad lingüística y sus prácticas, es decir, de personas que utilizan una misma lengua, sino que resalta la necesidad de tener en cuenta una 'comunidad de discurso' (p. 6). Define esta como las prácticas comunes a un grupo que los hablantes realizan al utilizar una lengua para responder a contextos reconocibles. Kramsch resume: "[C]ulture can be defined as a membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings" (p. 10). Se refiere a dichos aspectos como sistema de estándares comunes (*systems of standards*) que pueden, también, por su propio carácter simbólico, independizarse de tal espacio compartido y reproducirse más allá del mismo. La naturaleza de esta comunidad de discurso es concebida por Kramsch a través de la recepción del concepto de 'comunidad imaginada' de Benedict Anderson (2006). Se trata, por lo tanto, de una unidad representada basada en prácticas comunes, pero que no se reduce a un espacio común, sino que se actualiza en los procesos simbólicos de significación.

Kramsch resume en cinco aspectos la cultura en su relación con la lengua: cultura es el resultado de una intervención humana (1), se trata de una práctica que posibilita y constriñe (2), es el producto de comunidades de discurso (3), el lenguaje

cumple un papel respecto al poder en un cierta comunidad (4) y la heterogeneidad lleva a que el proceso de negociación por el reconocimiento y la legitimación sean constantes (5) (Kramsch, 1998, p. 10). Los tres últimos resultan de particular interés para la presente investigación, mientras que los dos primeros tienen que ver con el carácter artificial de la cultura y el constreñimiento que dicha artificialidad implica. Kramsch señala que el tercer aspecto, la cultura como un producto de comunidades de discurso, implica un nivel social y otro histórico. En primer lugar, la cultura está determinada por la construcción específica del tejido social, en el cual los individuos ocupan posiciones discursivas determinadas. Una comunidad no se presenta como una comunidad horizontal de hablantes, sino que la posición desde la que se enuncia dentro de una comunidad determina no solo los esquemas que se utilizarán para 'construir' la realidad, sino la perspectiva desde la que se participa en ella.[49] Este aspecto, en segundo lugar, está determinado por una situacionalidad histórica que posibilita y constriñe a los hablantes, convirtiéndolos sobre todo en miembros de una comunidad que resulta, siguiendo a B. Anderson, imaginada a través del lenguaje: "created and shaped by language" (Kramsch, 1998, p. 10). El papel del lenguaje para la comunidad resulta decisivo. La afirmación de Kramsch no es clara respecto al estatus del lenguaje en dichas prácticas. Si significa que la comunidad se constituye exclusivamente a través del lenguaje, la posición resulta discutible, ya que existen prácticas de carácter no lingüístico que pueden describirse como culturales. Una versión débil, más acorde con otras afirmaciones de la autora, indicaría el papel fundamental del lenguaje en dichas prácticas de constitución de una comunidad, sin predicar su exclusividad.[50]

Kramsch rescata además la historicidad de los esquemas compartidos y la importancia de la posición desde la que se habla respecto a la comunidad. El tercer aspecto recoge esta característica: "A community's language and its material achievements represent a social patrimony and a symbolic capital that serve to perpetuate relationships of power and domination; they distinguish insiders from outsiders" (Kramsch, 1998, p. 10). Si tanto el uso de esquemas conceptuales y el lenguaje como los artefactos a través de los cuales los individuos se reconocen como parte de una comunidad resultan compartidos, el acceso al lenguaje y a los artefactos producen diferencias que pueden describirse en términos de relaciones de poder y dominación que determinan las prácticas y, por consiguiente, la participación interpretativa que determina el uso de los esquemas. Uno de los aspectos de vital importancia para Kramsch lo constituye la determinación de quiénes pertenecen a la comunidad (*insiders*) y quiénes quedan excluidos (*outsiders*), así como la respuesta a la pregunta de qué es repre-

49 El proyecto de Kramsch se distancia de este modo de una normatividad general asentada en principios universales sobre los que se construye una comunidad comunicativa al modo de Habermas (1981). Un intento de volver productivo el modelo habermasiano para la didáctica de la cultura en EAL se encuentra en Altmayer (2004, sobre todo pp. 52-64).

50 La relación entre semántica y esquemas culturales es ciertamente compleja. La investigación actual parte de la base de que los esquemas culturales no son meramente lingüísticos y, por lo tanto, la relación entre semántica y esquemas culturales no se reduce al uso lingüístico. Cfr. p. ej. Quinn y Holland (1987); Reckwitz (2012, p. 567). Kramsch discute el problema en los términos de la clásica tesis de la relatividad lingüística de Sapir-Whorf, inclinándose por una versión débil de la misma (Kramsch, 1998, p. 11ss.).

sentativo de una comunidad. Se trata, lo que recoge el último punto, de límites que se encuentran en una constante negociación. La heterogeneidad de las culturas lleva a que existan, de acuerdo a Kramsch, procesos de negociación por obtener reconocimiento y capital simbólico en los diferentes ámbitos.[51] Kramsch toca un punto central en la teoría de las prácticas desarrollada dentro de los Estudios Culturales, a saber, que la comunidad no solo reproduce los esquemas conceptuales que comparte, sino que negocia, desde una situación desigual, los significados atribuidos a las prácticas y genera, de esta forma, el cambio. De otra manera, si se tratara de una mera reproducción, las relaciones de poder y las comunidades permanecerían sin modificación, lo que resulta empíricamente antiintuitivo y descriptivamente insuficiente. Ahora bien, ¿por qué enriquece la introducción de una 'comunidad de discurso' el análisis del aspecto cultural en EAL? ¿Dónde radica la relevancia para EAL de los aspectos señalados por Kramsch sobre las relaciones entre lengua y cultura? El aporte de Kramsch en esta obra de 1998 consiste, sobre todo, en la expansión de los aspectos descriptivos a tener en cuenta a la hora de investigar el fenómeno de la cultura en EAL y fijar el vocabulario en un contexto que integre tanto los aportes de la Lingüística Aplicada como de los Estudios Culturales.

En la discusión del apartado anterior del modelo de Byram resaltaba el impulso de los Estudios Culturales para su concepción de la competencia intercultural comunicativa. Kramsch se coloca también dentro de dicha tradición, pero desde otro ángulo. Su impronta radica más bien en fijar los lugares del discurso sobre y en el aprendizaje y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Si la concepción de Byram se asentaba en el presupuesto de que una atribución identitaria nacional a los hablantes de una cierta lengua era decisiva desde un punto de vista psicológico, y a partir de allí se podían fundamentar las metas postuladas por su modelo, Kramsch analiza por qué este tipo de discursos se encuentra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y los contextualiza en un ámbito discursivo más amplio respecto a las prácticas de significación asociadas a una lengua. El contraste de posiciones es claro si se observa, por ejemplo, el modo que tiene Kramsch de acercarse al problema de la identidad cultural asociada a una nación, central en el caso de Byram:

> The modern nation is imagined as limited by finite, if elastic boundaries; it is imagined as a sovereign state, but also as a fraternal community of comrades, ready to take arms to defend their territorial integrity or their economic interests. This prototype of the modern nation as a cultural entity is, of course, a utopia. It has been mirrored by a similar view of language as shared patrimony, a self-contained autonomous, and homogeneous linguistic system based on a homogeneous social world–in other words, a linguistic utopia. Such imaginings are tenacious and contribute to what we call an individual's national 'identity'. (Kramsch, 1998, p. 73)

51 Kramsch utiliza el término 'capital simbólico' en el sentido acuñado por Pierre Bourdieu, que lo define de la siguiente manera: "Das symbolische Kapital ist eine beliebige Eigenschaft (eine beliebige Kapitalsorte, physisches, ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital), wenn sie von sozialen Akteuren wahrgenommen wird, deren Wahrnehmungskategorien so beschaffen sind, daß sie sie zu erkennen (wahrzunehmen) und anzuerkennen, ihr Wert beizulegen, imstande sind" (Bourdieu, 1985, p. 108). Cfr. también Bourdieu (1986).

La cita indica el reconocimiento de Kramsch de que la idea de una nación asociada a una lengua tiene un valor discursivo. Pero se trata de una validez que se retrotrae a una comunidad de discurso, que por su propia naturaleza contingente no podría elevarse a un principio universal sobre el cual asentar normas de aprendizaje y enseñanza. La autora resalta asimismo la unidad existente entre ambos elementos, pero critica la idea del 'sistema lingüístico homogéneo' como una 'utopía lingüística'. La posición de Kramsch describe y desmonta críticamente la posible esencialización tanto de la cultura como de la lengua en su forma de una lengua, una cultura, un Estado nacional. Resalta, por el contrario, un campo de prácticas culturales no universales, relativas al uso de grupos que comparten no solo esquemas conceptuales comunes, sino creencias e intereses. Estos no están 'necesariamente' unidos a una cultura nacional. Más bien, el uso de la identidad cultural de carácter nacional se concibe como una práctica cultural entre otras. De una concepción homogénea basada en prácticas de significación se pasa a la relativización de dichas prácticas de significación, mostrando la contingencia de las mismas, lo que no implica, por el contrario, que estas desaparezcan o carezcan de significado. Su validez universal vinculante es lo que se pone en duda.[52] Por otra parte, el descentramiento de dicha posición homogénea y su asociación a una nación no lleva consigo la vuelta a un relativismo exterior a los esquemas conceptuales comunes. Más bien, un aspecto que queda claro con la integración del concepto de discurso, la repetición de comportamientos, de prácticas sociales, se vuelve descriptible en su codificación como discursos y permite integrar los actos de significación individuales en esquemas conceptuales de carácter compartido. El acto interpretativo de los propios actores constituye un elemento central, en tanto aquellos no repiten simplemente los comportamientos o significados compartidos, sino que se posicionan en el acto interpretativo frente a ellos, por lo general, pero no únicamente, a través del uso de la lengua.

Por otra parte, la comunidad imaginada asociada a la lengua no desaparece o deja de tener sentido para diluirse en un universalismo que ignora las posiciones de enunciación, sino que toma en cuenta esta posición. En el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, la forma de participación de una comunidad de hablantes y, en cierto modo, de una cultura a través de la lengua, puede tomar múltiples formas. Una multiplicidad que debe reconocerse dentro de dicha comunidad como una práctica discursiva más, no como un elemento exterior que debe integrarse, un presupuesto a menudo implícito en concepciones más funcionalistas de la comunicación.[53]

52 Aquí radica uno de los puntos quizás más discutidos sobre el aspecto cultural en EAL, sobre el que sin embargo, no parece existir acuerdo. Mientras que muchos investigadores –cfr. p. ej. Risager (2006); Antor (2010); Rössler (2010); Welsch (2010)– critican sin descanso la homogeneización y esencialización de culturas, los materiales, las concepciones y las prácticas siguen mostrando una gran resistencia a esta crítica. El punto posee su contrapartida en la propia discusión académica sobre el valor del concepto de cultura. Hegeman (2012, Cap. 1) señala que mientras diversos autores reclaman el abandono del concepto de cultura por su reificación, vacuidad, o por ser un sustituto de otros conceptos como el de raza, el uso del mismo a nivel social resulta cada vez más aceptado, aunque complejo y cambiante. Eagleton (2000, p. 28) anota con suspicacia que si bien el término 'cultura' es central para la posmodernidad, sus raíces son pre-modernas.

53 En la Lingüística Aplicada, el principal representante de la teoría sociocultural, James Lantolf, opera con una concepción de cultura basada en la obra de L. Vygotsky que se puede cier-

El reconocimiento de la idea de discurso le permite a Kramsch sondear diferentes formas en las que se manifiestan el par lengua y cultura. Mientras que el modelo de Byram se apoya fundamentalmente en una concepción deudora de la conversación directa, Kramsch analiza la oralidad, basada en el modelo conversacional de Erving Goffman (1981), la intertextualidad, desde una perspectiva de los Estudios Literarios de carácter posestructuralistas, como discursos específicos, pero no exclusivos, a través de los que cristalizan los fenómenos culturales.

En consonancia con Byram, Kramsch critica también el modelo del 'hablante nativo' como un constructo idealizado asociado a una abstracción normativa de carácter lingüístico y a una identificación cultural con dicha norma. La autora, por su parte, extrae consecuencias más radicales de dicha crítica, poniendo en duda la delimitación cultural de propuestas como la interculturalidad, que presupondrían límites precisos entre culturas al precio de crear una homogeneidad que carece de fuerza descriptiva.

El concepto de una 'tercera cultura' y de 'terceridad', ya introducido por Kramsch en su obra *Context and Culture in Language Teaching* (1993a), tiene como objetivo buscar formas de superar dichos límites en EAL. En dicha obra, Kramsch permanece, como ella misma reconoce posteriormente, dentro de un marco dominado por dicotomías como las de hablante nativo y no nativo, lengua materna (L1) o extranjera, cultura propia o extranjera, etc. (Kramsch, 2009b, p. 238). Pretende encontrar allí una forma de describir el proceso de adquisición de una competencia lingüística que permita dar cuenta de las diferentes perspectivas que toma un aprendiente en contextos en los que su posición individual se encuentra determinada por dos o más lenguas y culturas: "[W]e have to view the boundary not as an actual event but, rather, as a state of mind, as a positioning of the learner at the intersection of multiple social roles and individual choices" (Kramsch, 1993a, p. 234).[54] Kramsch asienta su argumentación en tres aspectos.

El primero sostiene la importancia de definir la posición del aprendiente desde la posibilidad de crear significado: "I will define the learner's place as a place where he or she *creates meaning*" (Kramsch, 1993a, p. 236). Desde esta posición, no se trata según Kramsch de ajustarse a un modelo de normas y comportamientos propios del hablante nativo, sino de utilizar, como lo haría la cultura popular, los recursos a disposición para posicionarse 'entre' ambas culturas y, a su vez, 'más allá' de ambas. Los procesos de significación resultantes de estas prácticas que se sitúan 'entre' culturas diferentes crean este 'tercer espacio', real o simbólico, que brinda una posibilidad no restringida por las reglas de una lengua o las convenciones sociales de una cultura. En este sentido, la concepción de 'tercer lugar' posee para Kramsch un claro matiz positivo y liberador, dado que posibilita más que constriñe.

Un segundo aspecto se refiere al desarrollo de una cultura crítica. El 'tercer lugar' del aprendiente consiste para la autora no solo en practicar la lengua en situaciones

tamente catalogar de homogénea. Para una discusión del estado de la cuestión, cfr. Lantolf (2006).

54 Kostogriz (2002) presenta una propuesta para una alfabetización de minorías en base al concepto de 'tercer espacio' como una condición del reconocimiento de la hibridez de las sociedades contemporáneas.

establecidas institucionalmente como relevantes para el aprendizaje, sino posicionarse críticamente frente a estos sistemas. Kramsch propone hacer uso de los recursos de la L1 y la L2 para contrastar diferentes formas de discurso y no aceptar el discurso que proponen, por ejemplo, manuales de aprendizaje, profesores o planes de estudio. Ello implicaría una atención particular a lo general y lo contextual en el uso de la lengua, el significado normativamente dado de las palabras y el uso posible en el momento de aprendizaje; la autora subraya de esta manera la indeterminación y, por lo tanto, el poder simbólico que aporta el uso concreto de la lengua, o, como afirma, "we see how teachers and learners use the system for their own purposes" (Kramsch, 1993a, p. 243).

El tercer aspecto que señala Kramsch se refiere a una 'cultura ecológica', comprendida como la atención por el contexto en el que se lleva adelante el aprendizaje, teniendo en cuenta la multiplicidad de métodos posibles que pueden estar a disposición de intereses diversos, en el caso de los enseñantes. Y en el caso de los aprendientes, se trata de atender a qué producen a partir de dichas condiciones contextuales. La variedad y multiplicidad de contactos entre culturas 'propias' y culturas 'meta' obliga a los aprendientes y enseñantes a tomar una posición en un contexto siempre concreto: "[T]he major task of language learners is to define for themselves what this 'third place' that they have engaged in seeking will look like, whether they are conscious of it or not" (Kramsch, 1993a, p. 257). Kramsch acentúa aquí la necesidad de tener en cuenta el posicionamiento de los actores y el manejo de las herramientas a disposición en contextos que operan como un 'tercer lugar'. El significado de una actividad varía, el 'tercer lugar' se determina en el contexto concreto y a través de los actores que la realizan.

Kramsch (2009b) repasa posteriormente el concepto de 'tercer lugar' o 'tercera cultura' en relación con otros conceptos de 'terceridad' emparentados, la semiótica de Roland Barthes y Charles Sanders Peirce, el dialogismo de Mijail Bajtin o la crítica cultural de Homi Bhabha. Quiero tematizar aquí brevemente la recepción de Kramsch de algunos de dichos aspectos y las consecuencias que saca para la EAL, antes de señalar ciertos puntos críticos a su concepción. La autora resalta que las tendencias actuales en 2009, el momento de publicación del artículo que revisa el concepto de 'tercer lugar', toman una posición posestructuralista respecto a la relación entre lengua y cultura: "It defines culture as an individual's subject position that changes according to the situation and to *the way he/she chooses* [cursivas de C. Kramsch] to belong rather than to the place she belongs" (Kramsch, 2009b, p. 245). Partiendo de esta posición, Kramsch señala asimismo lo que considera limitaciones de las tres corrientes de los estudios de la comunicación a través de culturas (*cross-cultural*), la interculturalidad y las teorías sociolingüísticas de la adquisición de segundas lenguas. Los tres modelos defienden, según Kramsch, una concepción de la cultura como un constructo estable y una fuerza de carácter objetivo: "In much of applied linguistic research, the links between language and culture are taken to be stable and non-problematic. Culture is seen as a fixed category of place and identity" (Kramsch, 2009b, p. 244). La autora confronta estas tendencias, que considera deudoras del estructuralismo y, por lo tanto, insostenibles, con su posición posestructu-

ralista. ¿Qué posición toma el posestructuralismo frente a las 'carencias estructuralistas' de acuerdo a la autora?

En primer lugar, la atención al uso del lenguaje muestra la variación existente en la relación entre lengua y cultura respecto al contexto, la perspectiva, etc., que imposibilita afirmar que una lengua se conforma como 'una' cultura. La crítica ataca un punto central del estructuralismo clásico, a saber, la descripción del sistema atendiendo a la *langue* y no a la realización lingüística en la *parole*.[55] Kramsch resume cuatro aspectos importantes de esta perspectiva, que tienen como meta rescatar momentos que en una visión estructuralista no serían relevantes por corresponder a la realización (*parole*) y no referirse al sistema lingüístico (*langue*). El primer aspecto se refiere a la posición del sujeto respecto al uso de una lengua en un contexto concreto. La lengua pone al hablante en una posición, en un espacio simbólico que posibilita y restringe, pero que no debe considerarse de ningún modo como un marco del que pueda disponerse para la consecución de metas definidas racionalmente. El segundo aspecto tiene que ver con el valor discursivo de 'lugares de la memoria'[56], representaciones simbólicas que miembros de una comunidad comparten con otros miembros, independientemente de los sitios en los que se encuentren, y la lengua en que expresen estos discursos. Un tercer elemento se refiere al aspecto performativo, que abre un espacio para la utilización de diferentes códigos lingüísticos o simbólicos para representar realidades alternativas al poder simbólico de otros actores o instituciones, un aspecto que Kramsch recogerá posteriormente como competencia simbólica. En último lugar, Kramsch señala la variación estilística como una estrategia fundamental para apropiarse de discursos considerados monolíticos o dominantes, utilizándolos para otros fines, por ejemplo, emancipadores (Kramsch, 2009b, p. 246). Si bien estos cuatro aspectos resultan descriptivamente plausibles, no está claro el estatus que Kramsch les atribuye respecto a EAL.

La autora señala de manera autocrítica que existe el peligro de romantizar la marginalidad y la hibridez considerándola un lugar de libertades ilimitadas que, contrariamente al espíritu del concepto de 'tercera cultura', se encuentran a disposición de individuos cosmopolitas y políglotas, es decir, de un grupo privilegiado dentro de la sociedad, que viven en este espacio entre culturas. Por otra parte, advierte Kramsch, puede convertirse en un lugar de marginalización que, por definición, no pertenece a una cultura definida como meta, pero tampoco a la cultura de origen, como en el caso de personas que utilizan su propia lengua y continúan realizando prácticas características de sus sitios de origen en otro lugar. Es por ello que Kramsch con-

55 Presupongo aquí el conocimiento de la discusión en torno al estructuralismo de la relación entre el nivel del sistema universal y su realización particular en el habla formulada por F. de Saussure. Cfr. p. ej.: "Al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez: 1º. lo que es social de lo que es individual; 2º. lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental" (Saussure, 1994, p. 44). Para el desarrollo del modelo lingüístico de F. de Saussure respecto a la cultura cfr. Lévi-Strauss (1995 [1974], sobre todo los capítulos 1 y 2). Una discusión influyente de las diferencias entre estructuralismo y posestructuralismo, así como de la herencia de algunos de sus conceptos respecto a la cultura se encuentra en Giddens (1987, pp. 73-108).

56 La categoría de 'lugares de la memoria' ha sido popularizada sobre todo por Pierre Nora (1989). Cfr. también Assmann (2009).

cluye que la metáfora de 'tercera cultura' debe abandonarse en favor de 'terceridad': "By contrast with 'third culture', thirdness is a stance […], a way of seeing the relation of language, thought and culture" (Kramsch, 2009b, p. 248). Esta conclusión sobre la metáfora de 'terceridad' es relevante porque ilustra el camino recorrido por la autora desde una concepción de la cultura que determina límites precisos respecto a los que los aprendientes y docentes no podrían estar sino afuera o adentro, aunque deban intentar luego crear estrategias para sobrepasarlos, a la concepción de que en EAL no solo la cultura meta o la cultura propia son relevantes. Existe una serie de elementos asociados al aprendizaje de la lengua que determinan el contexto de las prácticas culturales, en las cuales resultan determinantes los esquemas conceptuales y la interpretación de los mismos en un contexto dado, siempre variable y rara vez homogéneo. La naturaleza híbrida y heterogénea de estas realizaciones impide la fijación de lenguas y culturas como constructos existentes independientemente de los actos de significación concretos en contextos también concretos.[57] La permeabilidad existe tanto al nivel lingüístico como de las prácticas culturales, que no permiten asociar lengua y cultura de una manera única.

Aunque Kramsch logra asentar claramente un lugar para la cultura en EAL, sus diferentes posiciones respecto al discurso o la 'tercera cultura' no distinguen claramente entre un nivel descriptivo y otro normativo. Mientras que la idea de discurso y comunidad discursiva se encuentran en un nivel de descripción de procesos implícitos en el uso de una lengua respecto a los esquemas culturales, ya sea fuera o dentro de un ámbito institucional de aprendizaje, la 'terceridad' parte de un elemento descriptivo, pero establece a su vez desiderata en el aprendizaje y enseñanza de lenguas con un cariz netamente normativo. No solo se trata además de un aspecto normativo, sino que este 'campo de posibilidades' que debería ilustrar la metáfora de 'tercera cultura', promueve una cierta posición que la misma autora ha descartado posteriormente como problemático. Este aspecto normativo queda claro en el último concepto que analizaré aquí brevemente, a saber, la idea de que los aprendientes deben desarrollar una 'competencia simbólica'.

En su breve artículo "From Communicative Competence to Symbolic Competence" (Kramsch, 2006a), publicado en el marco de una discusión sobre el paradigma comunicativo por parte de varios autores en el *Modern Language Journal*, Kramsch desarrolla sucintamente su visión de la 'competencia simbólica' en base a una exposición de las carencias del modelo comunicativo. De ser un aspecto liberador en la enseñanza de lenguas frente a métodos como el audiolingual, la concepción de la comunicación predominante en EAL se redujo según Kramsch a una visión instrumental de las metas de aprendizaje: la modalidad oral se convirtió en el modelo preponderante de comunicación y las metas a alcanzar se instrumentalizaron a fin de poder describirlas con claridad y evaluarlas, centrando, en consecuencia, la discusión científica en la metodología. Paralelamente, el hablante nativo que fun-

57 Otra forma de comprender la hibridez, como posibilidad de participar desde la diversidad en una comunidad educativa a través de las prácticas lingüísticas, se encuentra en el estudio empírico realizado por Gutiérrez, Baquedano-López y Tejeda (1999).

gía como modelo del paradigma comunicativo, se volvió difuso en el mundo globalizado.

Dichos elementos obligan, según Kramsch, a centrar el discurso no ya en las estrategias y metododologías para alcanzar las metas, sino a una verdadera puesta en cuestión de las mismas metas de enseñanza y aprendizaje: "What often needs to be negotiated nowadays is not how to achieve the task, but the nature and the purpose of the task itself" (Kramsch, 2006a, p. 250; cfr. más recientemente Kramsch, 2015). Para Kramsch, centrarse solo en la competencia lingüística reduce las posibilidades de comunicación que podrán adquirir los aprendientes, ya que esta se caracteriza por prácticas semióticas que no están únicamente ligadas a una lengua ni a una cultura particular asociada a la misma. La práctica lingüística no se agotaría en la comunicación de significados, sino que habría que tener conciencia de los elementos determinantes de las prácticas de producción de significados, es decir, en qué contexto, bajo qué condiciones es siquiera posible la comunicación. Kramsch resalta la insuficiencia de un modelo que trate a los aprendientes como personas que pretenden intercambiar información básica con hablantes de otra cultura asociada a una lengua nacional:

> It is no longer appropriate to give students a tourist-like competence to exchange information with native speakers of national languages within well-defined national cultures. They need a much more sophisticated competence in the manipulation of symbolic systems. Hence the renewed attention to discourse in a range of modalities (spoken, written, visual, electronic), the focus on semiotic choice, and the ability to interpret meanings from discourse features. (Kramsch, 2006a, p. 251)

La autora resalta, por medio de la descripción de las insuficiencias asociadas al paradigma comunicativo, la necesidad de un modelo más amplio, acorde por un lado a una descripción que haga justicia a la complejidad del fenómeno comunicativo y, por otro, a la realidad sociocultural del mundo globalizado actual. El modelo de aprendiente no puede ser para Kramsch el de un mero comunicador de mensajes o el de alguien que debe resolver problemas, sino que se debe prestar atención a que los individuos están inmersos en experiencias en las cuales los elementos cognitivos, emocionales y valorativos cumplen un papel que no puede ignorarse. La competencia simbólica se propone recoger estos aspectos descuidados o reducidos en el paradigma comunicativo:

> Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today. (Kramsch, 2006a, p. 251)

Kramsch desglosa su concepción de la competencia simbólica en tres componentes: la producción de complejidad, la tolerancia a la ambigüedad y la apreciación de la capacidad significativa de la forma. El primer elemento está asociado al papel de las Humanidades, que según el investigador Hans-Ulrich Gumbrecht, de quien

Kramsch retoma la idea, debe ser la producción de complejidad. Mientras otras disciplinas científicas deberían reducir la complejidad, las Humanidades deben producir alternativas, mundos posibles, una sobreproducción de significado. Este elemento es relevante en dicho contexto porque rompe con la idea de que existe una única manera correcta de comunicar un mensaje en una situación determinada. La indeterminación de la situación desde un punto de vista cultural es la que obliga, indirectamente, a romper con la idea de comunicación transparente con la que opera, según Kramsch, gran parte de EAL (Kramsch, 2009b, p. 251). Tolerancia a la ambigüedad indicaría la posibilidad de que las palabras pueden apoyar diferentes puntos de vista, muchas veces contradictorios, sin la posibilidad de resolver el conflicto desde un nivel superior. La ambigüedad reside en la estructura misma de la comunicación y, por ende, no hay que domesticarla creando una forma única de significación, sino desarrollar una conciencia de sus mecanismos particulares. Evidentemente, la idea de verdad quedaría en este sentido devaluada.

El tercer aspecto, relacionado directamente con los anteriores, se opone a la idea de que la comunicación sea la transmisión y recepción de un contenido independiente, sino que la competencia simbólica presta atención al significado producido por la forma.[58] Kramsch se refiere con ello a un aspecto analizado también en otras obras, con una clara influencia de los Estudios Literarios, que recalca cómo el 'modo de decir' produce significado. Ya sea la forma en un poema, u otras modalidades en diferentes medios, la comunicación se encuentra inmersa en una red compleja que no se reduce a un uso del lenguaje en tanto comunicación de un mensaje explícito de un emisor a un receptor. Se trata, según Kramsch, de prestar atención a elementos que forman parte de por sí de las condiciones para la comunicación y de sus posibilidades. Kramsch resume:

> These three components of a symbolic competence should lead teachers to view language and culture, that is, grammar and style, vocabulary and its cultural connotations, texts and their points of view, as inseparable. In turn, language learners should slowly understand that communicative competence does not derive from information alone, but from the symbolic power that comes with the interpretation of signs and their multiple relations to other signs. (Kramsch, 2006a, p. 252).

La idea de competencia simbólica pretende complementar, de esta manera, el concepto de competencia comunicativa heredado de Dell H. Hymes, extendiendo el campo explicativo del mismo. Intenta introducir el elemento posestructuralista en el par lengua y cultura, en el sentido de que considera imposible concebir una lengua y una cultura como algo dado, independiente del proceso de uso de signos que se ejerce en la comunicación, una concepción que Kramsch critica de los modelos interculturales de Geneviève Zarate y Michael Byram (Kramsch, 2009a, pp. 117-118). Kramsch llega incluso a afirmar que ve como un peligro ignorar la dimensión discursiva del contexto en el que se desarrolla la interculturalidad. La conformación de

58 El estudio de Bredella (2012) explora extensamente la relación de la forma narrativa con la comprensión inter- y transcultural.

una comunidad discursiva pondría en duda la existencia misma de los constructos identitarios en los que se basa la competencia intercultural.

En los tres momentos analizados de la obra de Kramsch se puede observar claramente una recepción, directa o indirecta, de ciertas tendencias postestructuralistas que se podrían resumir como el camino de un sistema de la lengua asociado a una cultura al reconocimiento de la centralidad del carácter discursivo de prácticas lingüísticas en el entorno de EAL. Señalaba antes que si bien el programa de Kramsch se asienta en el plano descriptivo, apoyándose en perspectivas provenientes fundamentalmente de los Estudios Culturales, aunque también de la Lingüística, la autora avanza igualmente diversos aspectos normativos. El estatus de los mismos no es claro. Mientras que la crítica a la homogeneización de las lenguas y las culturas demuestra que parte de la práctica de EAL se asienta en presupuestos insostenibles, las consecuencias extraídas en forma de metas de EAL implican un deber ser. ¿Está justificado este aspecto normativo?

En el análisis del modelo de Byram se resaltó la fundamentación del mismo en una determinada filosofía educativa. La argumentación de Kramsch resulta más opaca en este sentido, ya que tanto las metas asociadas a la metáfora de 'tercera cultura', luego matizada a través de la más amplia de 'terceridad', así como los elementos de la competencia simbólica deben abandonar el plano descriptivo para transformarse en metas a alcanzar, en competencias a desarrollar por parte de los aprendientes y a fomentar por parte de los enseñantes. En este plano, si bien los ejemplos que desarrolla Kramsch resultan muy sugerentes, no existe una respuesta clara de por qué deben ser los ámbitos que Kramsch señala como relevantes y no otros los que se modelen en forma de competencia simbólica.[59] El vínculo entre dichas competencias y la descripción de los diferentes momentos que caracterizan la relación entre lengua y cultura en EAL no es necesario. Por otra parte, el peligro de que las metas permanezcan en un grado de abstracción importante atenta contra su utilidad para la práctica didáctica. De los ejemplos prácticos que desarrolla Kramsch se desprende la relevancia del instrumental para un análisis descriptivo, pero no la necesidad para una práctica didáctica 'normativa', que sin embargo está contenida dentro del programa de la autora.

Por otra parte, la centralidad de la idea de discurso en el programa de Kramsch permite recoger aspectos de la relación lengua y cultura que, a nivel descriptivo, señalan procesos característicos tanto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas, como de procesos de significación en los que dichas prácticas están inmersas. El concepto de discurso, como cristalización de prácticas sociales repetidas que implican actos de interpretación simbólica negociados, no necesarios, abre la posibi-

59 No puedo discutir aquí sus ejemplos, que van desde el análisis de un discurso del antiguo papa Benedicto XVI a otro de Martin Luther King, o las afirmaciones sobre las áreas que señala la autora como fundamentales en referencia a la cultura popular, la crítica de los materiales y las metas que se establecen en el aula, así como una adaptación 'ecológica' al contexto de aprendizaje y enseñanza. En su libro *The Multilingual Subject* (Kramsch, 2006b, p. 188ss.) la autora analiza también ejemplos de la producción simbólica como experiencia que excede el contenido referencial atribuido a proposiciones, sobre todo en relación al concepto de 'sí mismo'.

lidad de adentrarse en una investigación de prácticas concretas de EAL y, como veré más adelante, en una investigación empírica ligada a un contexto determinado.

Resulta importante destacar, igualmente, que si bien Kramsch aboga por un abandono de la metáfora de 'tercer lugar', hay un aspecto que recoge la misma que sigue cumpliendo, a mi modo de ver, un papel relevante. La espacialidad propia de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el aspecto ecológico desarrollado por la misma autora también en otras obras[60], es relevante no solo en el sentido de compartir un espacio, sino de crear un espacio de significación no esencialista que vincula aspectos simbólicos –lingüísticos, culturales, mediales–, en el sentido que proponen Edward Soja (2010b) o Doreen Massey (1994). No se trata de pensar, como Kramsch acentuaba en su primera versión, la diferencia de este 'tercer lugar' con dos culturas homogéneas respecto a las cuales este espacio recibe su carácter de 'terceridad', sino de no abandonar la relevancia de un momento simbólico que está necesariamente determinado por un espacio real, con personas reales con cuerpos y mentes –y, por ende, con el concomitante conocimiento– situados en un momento determinado, aspectos que no resulta prudente abandonar por la relevancia conceptual en los discursos que permiten producir. La espacialidad particular que recoge la metáfora continúa siendo un aspecto relevante para enmarcar el posicionamiento individual con el universo simbólico del discurso en un espacio real que determina dicho contexto.

Las diferentes propuestas de Kramsch permiten de esta forma no solo acercarse al fenómeno de la cultura en EAL de manera claramente más precisa, sino también integrar en el análisis del mismo elementos relevantes que previamente estaban presupuestos y carecían de un desarrollo científico. La debilidad del programa radica sobre todo en la justificación del nivel normativo derivado del aspecto descriptivo. En el próximo apartado analizaré otra propuesta fundamental en la dirección de determinar más precisamente el lugar de la cultura en EAL.

1.3.3 El flujo de las lenguas y las culturas en la obra de Karen Risager

La investigadora Karen Risager ha elaborado una de las obras más complejas en torno a la didáctica de la cultura en el contexto de EAL. A través de diversas publicaciones y, fundamentalmente, de sus dos libros *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity* (2006) y *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm* (2007), Risager ha avanzado una sólida crítica a la simplificación del contexto cultural en su relación con la lengua. Si bien su obra ha tenido una importante recepción a nivel científico, el impacto de la misma no se corresponde con la profundidad y el extenso campo analítico que cubre su propuesta. En mi descripción y discusión de la obra de Risager me centraré en dos puntos fundamentales. En primer lugar, analizaré su rechazo a la inseparabilidad de lengua y cultura; en segundo lugar, recogeré, análogamente al apartado anterior, su recepción del ele-

60 Kramsch y Wellmon (2008) defienden la necesidad de adoptar una perspectiva ecológica en EAL.

mento discursivo en dicho contexto. Para el desarrollo de esta discusión me centraré casi exclusivamente en *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*.

Karen Risager se apoya en el desarrollo de las investigaciones sobre el papel de la cultura en EAL llevados adelante a partir de 1980. Aunque una parte importante de su obra analiza las diferentes posiciones respecto al par lengua/cultura en la educación desde una precisa discusión diacrónica, su punto de partida puede asociarse a una posición interpretativa de la cultura con acentos deconstructivistas. Risager (2006, p. 15) acepta la categorización de Kramsch, presentada anteriormente, de que el lenguaje expresa, corporiza y simboliza la realidad cultural, pero mientras que esta última resalta la interdependencia entre ambos fenómenos en las situaciones de uso lingüístico, la primera intenta establecer un marco analítico para poder delimitar los mismos desde perspectivas particulares. El esfuerzo de esta es, en este sentido, fundamentalmente analítico y tiende a romper con una identificación 'ingenua' entre lengua y cultura:

> My guiding principle […] is […] the idea that languages spread across cultures, and cultures spread across languages. Linguistic and cultural practices change and spread through social networks along partially different routes, principally on the basis of transnational patterns of migration and markets. (Risager, 2006, p. 2)

La posición de Risager, a diferencia de la de Kramsch y de la adoptada en el presente trabajo, se define a sí misma como una perspectiva lingüística que se reduce a la lengua, dejando fuera otros sistemas de representación simbólica. Para mostrar más claramente esta demarcación, Risager establece una diferencia entre un significado genérico y otro diferencial de la relación entre lengua y cultura. En un sentido genérico, afirma Risager, lenguaje y cultura son inseparables, en tanto constituyen un fenómeno compartido por toda la humanidad, presentándose de manera indisoluble. Toda cultura humana posee un lenguaje y todo lenguaje aparece dentro de una cultura. Esta concepción general no es la que interesa a la autora. En el centro de su interés se encuentra, por el contrario, el sentido diferencial, que refiere a lenguas y culturas diferentes, así como a prácticas lingüísticas diversas, con variedades, normas, registros, etc., y a distintas prácticas culturales de significación, también con distintas normas o diferentes valores, símbolos, etc. A su vez, en el sentido diferencial se puede distinguir entre un nivel general, propio de la teoría sobre el lenguaje y la cultura, y otro específico, relacionado con lenguas particulares: "I believe that the confusion concerning the relationship between language and culture is basically that one fails to distinguish clearly between the generic and the differential level" (Risager, 2006, p. 5). Mientras que Risager opta en su estudio, fundamentalmente teórico, por el nivel general del sentido diferencial, este trabajo se adentrará posteriormente en algunos aspectos del nivel específico en relación con ELE.

Una de las premisas sobre las que se asienta el análisis de Risager es el rechazo de la asociación de una lengua a una nación. Tal identificación tendría su génesis en una desviación enraizada en la afirmación de la indisolubilidad de lenguaje y cultura. Los defensores de integrar la cultura en el aprendizaje y enseñanza de lengua se refieren, según la autora, a 'los países en los que se habla la lengua meta', es de-

cir, a un lugar en el que se utiliza la lengua como primera lengua.[61] Si Byram rechazaba la idea del hablante nativo como modelo de EAL, Risager expande dicha crítica afirmando que el modelo de Byram se encuentra preso de una desviación similar, en la medida en que asocia la cultura propia al uso de una lengua como lengua materna (L1) en un lugar específico, a saber, 'un país' que posee dicha lengua como lengua oficial. No distinguiría así entre diferentes contextos en los que la lengua puede utilizarse como L1, L2 o lengua extranjera (L3, L4, etc.). Tampoco prestaría atención a la variación contextual en la que lengua y cultura se presentan, una variación que no está determinada principalmente por el país donde tiene lugar, sino por otras variables contextuales. Defender la indivisibilidad de lengua y cultura en este sentido resultaría una simplificación tan poco explicativa como deseable. Frente a dicha simplificación, Risager intenta describir la complejidad de un contexto de aprendizaje mediante una secuencia didáctica. Valga la larga cita:

> In German lessons in Class 10 (the optional class for 16-17 years olds) in the Danish Folkeskole, the topic *Tour de France* has been chosen, based on a number of articles taken from German magazines. There are both male and female students, most of them are Danish, and there is also a boy with an Iranian background and a girl with a Dutch background in the class. The teacher is a Danish woman. The teaching takes place in autumn 1996, after the summer in which the Danish rider Bjarne Riis won the race (he rode for the German *Telekom* team). The magazines have an overall German perspective, but there are also interviews with some of the riders, both German and other nationalities. The class works with text extracts and discusses them, mainly in German, and also sometimes in Danish. Some of the students prepare and perform certain role-play activities in German taken from the riders' (imagined) lives. Others write individual fictive extracts from 'a rider's diary'. A group is given the task of trying to make a German version of the Danish song 'Ten small cyclists'. The class also talks (in Danish) about differences in the use of German and Danish past and present perfect tenses and how the forms are used in the students' texts of 'a rider's diary'. (Risager, 2006, pp. 19-20)

Risager resalta numerosos aspectos de la situación en la que está inmersa la secuencia didáctica. Enumeraré aquí los que considero más importantes. En primer lugar, la situación está caracterizada por el plurilingüismo, en el que se diferencian las competencias de alemán como lengua extranjera de diferentes personas con experiencias de enculturación disímiles. Los aprendientes dominan diferentes registros del danés, lengua en la que se explican ciertos fenómenos del alemán, lengua vehicular de la situación. Por otra parte, las interlenguas de los participantes, sobre todo de los que poseen también otra lengua materna, son variadas. Existe, a su vez, un contacto con vocabulario del francés, presente en los textos, y del inglés, fuente de parte del vocabulario internacional sobre el deporte. La presencia de las diversas lenguas es, en segundo lugar, dispar. El alemán, como lengua meta, cumple un papel especial, en tanto la situación institucional de aprendizaje y enseñanza impone la se-

61 Risager (2006, p. 10) afirma que dicho desvío está asociado a un sesgo general de la Lingüística respecto al estudio de la lengua en su uso como L1.

lección, implícita o explícita, de una norma lingüística, que a su vez se ve complementada por el papel de dicha lengua en el contexto histórico de un país vecino de Dinamarca, Alemania, que determina asimismo su posición institucional en la escuela danesa. En tercer lugar, los textos con los que se trabaja en la secuencia, fundamentalmente textos periodísticos, se recontextualizan para su utilización en clase. En cuarto lugar, Risager resalta el carácter local e internacional del contenido tratado, el *Tour de France*, así como la importancia de la actividad del ciclismo a nivel social, grupal o individual en la sociedad donde tiene lugar la secuencia.

Risager llama así la atención sobre la interrelación de una práctica lingüística con el contexto lingüístico y cultural en el que tiene lugar, así como con los artefactos que juegan un papel en dicha interacción, que no se actualiza de una forma unívoca que pueda tener validez para todos los participantes en dicha situación de aprendizaje y enseñanza:

> Firstly, there is a multidimensional relationship between language and culture in this teaching sequence (in what sense is there any truth in the statement: 'German language and German culture are inseparable'?). Secondly, the sequence is characterized by national categories: Denmark, Germany, France, yet at the same time by a considerable individual variation in linguistic and cultural experiences. Thirdly, there are European and global dimensions in the sequence, both as regards the composition of the participants (they are of various nationalities) and as regards the theme itself. (Risager, 2006, p. 23)

El ejemplo de la secuencia sirve a Risager para sacar una serie de conclusiones. La primera, respecto a la complejidad lingüística y cultural implícitas en una situación institucional de EAL. Esta complejidad debe, según la autora, observarse desde una perspectiva global "as part of language spread and cultural spread" (Risager, 2006, p. 24). El espacio en el que tiene lugar el aprendizaje y la enseñanza se puede concebir como un punto de intersección de diversos flujos lingüísticos y culturales representados por identidades lingüísticas y culturales heterogéneas. Dicha heterogeneidad, según Risager, resulta fundamental para comprender las formas en que se presentan lengua y cultura en el aula. Bajo estas coordenadas, resultaría inadecuado asociar una lengua a una cultura, sin atender a los flujos complejos que constituyen las prácticas propiamente lingüísticas y culturales.

La segunda conclusión tiene que ver con los discursos que los individuos, en una práctica dentro de una institución con reglas establecidas, actualizan acorde a sus diferentes roles como enseñante o aprendiente. Según Risager, los niveles en los que se puede analizar EAL son variados, pero forman parte también de la globalización como un fenómeno que determina una situación que no es descriptible a partir de características nacionales. Por ello, la autora recoge la metáfora de 'flujo' utilizada por el antropólogo social Ulf Hannerz (1992), a fin de destacar la conectividad de la práctica del aula con los significados externos a dicho contexto.[62] Pretende ir de esta

62 No puedo detenerme aquí en el análisis de la idea de flujo. Risager retoma los cuatro marcos establecidos por Hannerz (1992, p. 46) del Estado (*state*), el mercado (*market*), movimientos sociales (*movement*) y formas de vida (*form of life*) como los principales contextos a través de los cuales se produce el flujo cultural en las sociedades contemporáneas. El influyente trabajo

manera más allá de lo que considera el esquema usual de la cultura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, un esquema nacional caracterizado por dos polos que se describen comparativamente, sobre todo en relación con las experiencias culturales asociadas a la lengua materna.

El diagnóstico de Risager resulta un enriquecimiento de la descripción de los elementos de los que debe dar cuenta un análisis de la cultura en EAL. La pregunta que debe responderse ahora es: ¿cómo se pasa del reconocimiento de la complejidad del contexto de las prácticas lingüísticas y culturales a la afirmación de que lengua y cultura son, desde cierta perspectiva, separables? Fundamentalmente, Risager lo hace basándose en una serie de distinciones analíticas que pretenden dar cuenta de diferentes perspectivas en la relación entre lengua y cultura. Para ello parte de un punto de vista sociolingüístico centrado en el concepto de práctica y de recursos lingüísticos.[63] Mientras que el concepto de práctica resalta el acto interpersonal concreto de uso de la lengua, el de recurso se refiere al repertorio de sistemas que permite a un individuo cumplir papeles en situaciones variadas. La autora llama la atención, asimismo, sobre el lugar que cumplen las normas en la práctica lingüística, en tanto reglas inconscientes que permiten la comunicación y en tanto reglas formuladas en un metalenguaje. Estas últimas, resalta Risager, son normas construidas discursivamente, por ejemplo, sobre el uso 'correcto' de la lengua. Dentro de las construcciones discursivas sobre una lengua, la idea de 'sistema lingüístico' cumple para la autora un papel preponderante. Advierte, sin embargo, que la descripción concerniente a un sistema lingüístico implica un punto de vista que reduce la complejidad de lo descripto, creando una equivocidad respecto a la naturaleza de dicho sistema:

> A choice is always made among the many variations of linguistic practice, and this choice is nominated as constituting language, i.e. the standard. This activity creates the illusion that it is language that really exists, and that linguistic practice is derived from it. It creates the idea that there is a language that 'is used' and that there exist 'language users'. Language is naturalised and essentialised. (Risager, 2006, pp. 82-83)

Risager concluye que el análisis de esos tres momentos (a los que denomina *loci*) del lenguaje, a saber, prácticas, recursos, y discursos metalingüísticos, necesitan para su análisis diferentes perspectivas: la práctica lingüística requiere una mirada sociológica, los recursos lingüísticos, una perspectiva psicológica, mientras que el discurso sobre el sistema lingüístico, requeriría una perspectiva sistémica. La relación entre lengua y cultura debería ser considerada de manera diferente según la perspectiva elegida.

Complementariamente a la perspectiva sociolingüística antes detallada, la autora introduce el concepto de 'languaculture', con el fin de ilustrar el marco dentro del cual los procesos de significación tienen lugar y poder contrarrestar la concepción

---

de Arjun Appadurai (1996, p. 27ss.) se centra también en la idea de flujo para dar cuenta de la relación entre la heterogeneidad y la homogeneidad cultural.

63 Para el desarrollo de este aspecto Risager bebe de varios autores, fundamentalmente sociolingüistas como R. B. Le Page y A. Tabouret-Keller o D. Cameron. Describo aquí su posición sin centrarme en la discusión o el origen de los conceptos.

de la inseparabilidad entre lenguaje y cultura; el concepto, tomado del antropólogo Michael Agar (1994), pretende resaltar el aspecto cultural relacionado con la práctica lingüística en tres niveles: semántico-pragmático (1), relacionado con el contenido y su realización significativa; poético (2), ligado a la expresividad lingüística; e identitario (3), propio de la elección lingüística. Con Agar, Risager describe el concepto de 'languaculture' como una suma de la cultura, comprendida como un elemento constitutivo de la conciencia del individuo sobre los límites y posibilidades que impone dicha lengua, y de la lengua en sus posibilidades de producción de significado. No discutiré aquí si el concepto de 'languaculture' resulta plausible, me limitaré a describir cómo lo operacionaliza Risager en su obra, quien indica:

> I will use the languaculture concept to argue in favour of the assertion that the inseparability of 'language' and 'culture' *by and large* [cursivas en el original] can be reduced to an assertion of the inseparability of 'language' and 'languaculture' for the person who speaks the language as first language or early second language. The reduction implies that there is culture that is not 'languaculture'. (Risager, 2006, pp. 114-115)[64]

La tesis de Risager sostiene que desde un punto de vista sociológico lengua y cultura son separables. Es usual, afirma la autora, que en los macrocontextos las prácticas puedan independizarse de un contexto determinado y transferirse a otro contexto, o independizarse de la lengua en la que dicha práctica se realiza y traducirse a otra. Bajo la perspectiva psicológica, por el contrario, los recursos lingüísticos de una persona están determinados por su experiencia y no pueden, por lo tanto, distinguirse de la misma. En este sentido, la cultura y la lengua no pueden separarse. Si bien la modificación y la adición son posibles, el proceso por el cual se han desarrollado dichos recursos no puede borrarse y volverse atrás. Desde el punto de vista sistémico, una lengua particular es una construcción, o como señala la autora, "a construction of constructions, where the construction of the imagined linguistic community is linked to the construction of an analogously imagined cultural community" (Risager, 2006, pp. 159-160). El sistema lingüístico forma parte de un metadiscurso sobre ciertas prácticas, por lo que es imposible que al constructo elaborado por ese discurso le pertenezca 'una cultura'.

La tematización de contenidos culturales asociados a una lengua es abordada por Risager bajo el título de referencias culturales. A nivel macro no existe ningún tipo de referencia que esté ligada intrínsecamente a una lengua, porque un fenómeno puede expresarse en cualquier lengua: "the unity between a particular 'language' and its 'cultural content' at the textual macro-level is a construction that makes no sense" (Risager, 2006, p. 171). A nivel micro, el desarrollo de una lengua, sobre todo en el caso de lexicalizaciones, puede permitir expresar de manera más precisa o directa una referencia cultural, por lo que puede ser más económico o funcional referirse a

64 Considero, sin embargo, que sería preferible utilizar la 'navaja de Ockham', y no veo por ello la necesidad de introducir otro concepto que, a pesar de todo, continúa dependiendo de los términos que lo forman, es decir, de lengua y cultura. Por otra parte, creo que la delimitación del término, al menos en la versión de Agar presentada por Risager, posee límites imprecisos.

algo en una lengua que en otra. Pero estas referencias no están tampoco ligadas de manera 'necesaria' a dicha lengua. Según Risager, por lo tanto, la afirmación de que lengua y cultura son inseparables es como tal indefendible respecto a las referencias culturales. Solo una especificación de la perspectiva permite determinar cuál es la relación entre lengua y cultura en un contexto particular; la relación no es independiente del modo de considerar dicha relación. En el contexto multifacético de EAL, la relación se presenta asimismo como diversa a causa de que los flujos lingüísticos y culturales se diseminan por diferentes rutas, por lo que lengua y prácticas culturales no están, necesariamente, siempre unidas de una misma forma y, por lo tanto, su determinación mutua es variable.

El concepto del que se vale Risager para poder conceptualizar la relación de una lengua concreta con la cultura, en el sentido diferencial mencionado antes, es el de discurso, el último aspecto de su obra que me interesa presentar aquí. La autora considera el concepto de discurso desde un punto de vista de su referencia a la expresión de un contenido lingüístico, aunque se distancia del uso de discurso usual en Lingüística que atiende a la forma de la configuración lingüística de un contenido. Para la autora es más adecuado un concepto de discurso que medie entre lengua y cultura, como se utiliza en los Estudios Culturales, ya que este permitiría resaltar el contenido en el nivel textual y, además, relacionarlo con la perspectiva en la que se posiciona el intérprete: "relate it to ideological and political positioning and to the actors' perspective and horizon of understanding" (Risager, 2006, p. 137). Risager toma como punto de partida el concepto de discurso utilizado por el lingüista Norman Fairclough, impulsor del *Critical Discourse Analysis* (CDA), como una forma de referirse a los elementos semióticos de las prácticas sociales y resaltar la particular construcción que las formas de semiosis permiten. La autora critica, no obstante, que el modelo de CDA se centra en el aspecto genérico de la realización lingüística, dejando de lado su aspecto diferencial, con la consecuencia de ocultar la diversidad lingüística y describir una realidad monolingüe relacionada fundamentalmente con el uso del inglés. Risager se propone, por el contrario, describir el discurso en su interrelación con la lengua y la 'languaculture' en el nivel diferencial. Para ello adopta una perspectiva que denomina de doble intertextualidad: "the text is always a meeting between two flows, a linguistic flow and a discursive flow" (Risager, 2006, p. 140). Ilustra posteriormente el punto en referencia a su ejemplo del *Tour de France* visto anteriormente, que posee, por un lado, la presencia del alemán en su despliegue como lengua vehicular, así como el flujo de un discurso internacional sobre el deporte del ciclismo y su contexto institucional correspondiente. Para Risager, el discurso posee un carácter transnacional, pero se encuentra evidentemente conformado por la construcción lingüística y cultural particular, dependiente de los actores y del contexto en el que tiene lugar dicha práctica.

El discurso, como momento de encuentro de flujos culturales y lingüísticos dispares, puede analizarse según Risager desde dos puntos de vista que tengan en cuenta tanto la expresión como el contenido. Uno centrado en la forma de expresión, particular de la perspectiva lingüística, y otro centrado en el contenido y el género del discurso, cercano a los Estudios Culturales. De esta forma, se podría distinguir

más precisamente la propagación de los discursos: "discourses flow from language to language, and conversely […] language flows from discourse to discourse" (Risager, 2006, p. 142). Pero se debe resaltar que la interrelación entre lengua y cultura a nivel del discurso solo tiene sentido en el caso de las prácticas y de los recursos lingüísticos, pero no en relación con el sistema lingüístico. No existe un discurso que pertenezca al sistema lingüístico porque tal sistema es, por definición, un metadiscurso –una conclusión de amplias consecuencias para el presente estudio–. Risager resalta, por lo tanto, que el único punto de vista bajo el cual la afirmación de que lengua y cultura son inseparables es el punto de vista psicológico. Ni el punto de vista sociológico ni el sistémico permiten tal afirmación.

La distinción analítica avanzada por Risager posee diversas consecuencias para la didáctica de EAL, tanto desde un punto de vista teórico como práctico. La perspectiva teórica obliga, por una parte, a abandonar la idea de que lengua y cultura están indisociablemente ligadas en todos los sentidos. Risager continúa aquí la senda deconstructivista de Kramsch, mostrando la relevancia del contexto de aprendizaje y enseñanza como el encuentro de un complejo flujo de elementos lingüísticos y culturales. El reconocimiento de esta complejidad no permite representar un contexto de aprendizaje como 'una' cultura asociada a la lengua que se habla en ese sitio y el proceso de aprendizaje como un puente con una cultura 'extranjera' de la que hay que incorporar, o al menos comprender, ciertas prácticas. Una delimitación tal no resulta posible porque simplifica el contexto concreto hasta el punto de no dar cuenta de elementos constituyentes del fenómeno. En este sentido, los presupuestos del paradigma intercultural se ven cuestionados en su raíz, porque no puede hablarse, por ejemplo, de un aula austríaca que represente la cultura de dicho país ni de una cultura meta pura que represente, digamos, la cultura peruana. Por otra parte, la introducción del concepto de discurso, como ya lo había hecho Kramsch, permite a Risager recoger en las prácticas –lingüísticas y culturales– de la situación de aprendizaje y enseñanza, conformaciones simbólicas cambiantes que, desde su carácter de prácticas, poseen necesariamente un elemento compartido y, desde su carácter de prácticas de significación relacionadas con individuos concretos, poseen una conformación no reductible sistemáticamente.

El análisis de Risager no carece sin embargo de ciertas limitaciones. Por un lado, las consecuencias para la práctica didáctica, si bien importantes, necesitan un desarrollo particular acorde a las lenguas concretas en situaciones institucionales determinadas. La misma autora propone (Risager, 2007, p. 189ss.) virar hacia un paradigma transnacional sugerente, pero de escaso eco en la práctica y que necesita ciertamente de un desarrollo compartido que no está generalizado en EAL. Este aspecto normativo, derivado de la descripción analítica, será diverso para las diferentes lenguas en referencia al sentido diferencial específico que queda fuera del análisis teórico de la autora.

Por otra parte, Risager reduce su análisis al elemento lingüístico asociado a la cultura a través del concepto de *languaculture*. Si bien dicha demarcación es analíticamente plausible, no permite dar cuenta del carácter medial de gran parte de los textos que juegan un papel central en el contexto de aprendizaje y enseñanza de una

lengua. La manera en que dichos artefactos conforman las prácticas lingüísticas y discursivas, posibilitando algunas y ocultando otras, queda desatendida. Esto pone en duda la utilidad de la distinción introducida con el concepto mismo de *languaculture*, que pretende demarcar el aspecto cultural relacionado con la práctica lingüística, pero requiere la integración de elementos que no se refieren únicamente a las prácticas de significación de carácter lingüístico, sino que forman parte del nivel más amplio del discurso y van más allá de la lengua, aunque se encuentren entrelazadas con la misma.

1.4 El concepto de discurso como mediador

En los apartados anteriores se ha llevado adelante un análisis de los principales documentos normativos (1.2) que tienen una influencia sobre el aprendizaje y la enseñanza del Español como lengua segunda o extranjera, así como de tres aportes centrales para la conceptualización del elemento cultural en relación con EAL (1.3). Se mostró que la ambigüedad en la utilización del concepto de cultura requiere continuar planteándose la pregunta de qué se entiende por cultura en este contexto y, como consecuencia, bajo qué condiciones aparece determinado el elemento cultural. El repaso de los aportes teóricos ha permitido despejar gran parte de la ambigüedad presente en los documentos normativos y, a su vez, señalar también las preguntas que permanecen abiertas respecto a la cuestión que guía esta investigación respecto al elemento cultural. Indicaba antes que si bien los modelos de raigambre teórica de C. Kramsch y K. Risager especifican la conceptualización del aspecto cultural en relación con la lengua desde un punto de vista didáctico general, ambos indican también la necesidad de tener en cuenta el contexto concreto en el que se lleva adelante la EAL. Un aspecto que, sin duda, se encuentra presente también en el modelo de la competencia intercultural comunicativa de Byram. Si se tiene en cuenta, por ejemplo, que la interculturalidad se erige como una de las metas fundamentales de EAL, pero se atiende igualmente a las limitaciones que presenta el modelo, sobre todo en relación con la conceptualización del elemento cultural desde un punto de vista social, la tarea de adentrarse en especificaciones y conformaciones concretas del aspecto cultural resulta urgente.

De ahí que la pregunta de la presente investigación no sea únicamente cómo se conceptualiza y describe la cultura en EAL, lo que llevaría, como se ha visto hasta ahora, a presentar una serie de propuestas diferentes de las cuales se desprenden desiderata de carácter normativo, sino también qué mecanismos, constituidos en normas, teorías y prácticas, conforman el aspecto cultural en ELE.[65] Para dar un paso en esta dirección me apoyaré fundamentalmente en el concepto de discurso, a través del cual recogeré dos momentos fundamentales del proceso didáctico, en concreto, ma-

65 Algunos manuales de ELE integran la cultura y la interculturalidad sin problematizarla, p. ej. Gómez-Pablos (2014, pp. 63-64) o elaborando metas generales de la didáctica que deberían antes ponerse a prueba respecto a la representación de la cultura en ELE (Alonso, 2012, p. 85ss.).

teriales y conceptos de futuros enseñantes de ELE, a fin de describir la construcción cultural particular relacionada con el español en un contexto concreto. Presentaré a continuación las concepciones del discurso sobre las que se apoya la presente investigación para luego resaltar el papel que cumple dicho concepto como mediador entre el plano teórico desarrollado hasta ahora y la investigación empírica que presentaré posteriormente. Me centraré asimismo brevemente en la importancia del discurso para una didáctica de las lenguas extranjeras e indicaré la necesidad de distinguir diferentes niveles de influencia del discurso a nivel descriptivo y normativo.

Altmayer (2016, p. 18) dictamina en su reciente artículo "Interkulturalität" que el estatus actual del paradigma intercultural en EAL se ha visto erosionado debido, por un lado, a las críticas al concepto de cultura homogéneo que plantea y, por otro, bajo el impulso de los Estudios Culturales, a la puesta al descubierto de nuevos elementos relevantes de la ecuación lengua y cultura que la interculturalidad no permite describir de forma plausible. Entre los mismos señala las competencias discursivas. El diagnóstico, coincidente con las obras analizadas aquí, es relevante porque señala que en EAL la unidad entre lengua y cultura, tomada como punto de partida y base de gran parte de la didáctica anterior al giro intercultural y de la propia interculturalidad, no logra explicar una parte importante del fenómeno que implica el aspecto cultural en EAL. Tanto Kramsch con su insistencia en la competencia simbólica como Risager con su paradigma transnacional plantean nuevos caminos para conceptualizar dicho aspecto. Se trata de propuestas de carácter normativo que, paralelamente, incluyen un nivel descriptivo que da cuenta de la complejidad del fenómeno de forma más adecuada que el paradigma intercultural y corrige, sin duda, las evidentes deficiencias de los documentos normativos. Ambas autoras se apoyan coincidentemente en el concepto de discurso para sistematizar sus propuestas teóricas sobre la EAL.

El discurso como concepto explicativo de cristalizaciones significativas complejas está bien establecido tanto en el análisis de la educación y procesos educativos (Bourdieu y Passeron, 1990; Fairclough, 2010; Gee, 2011b; Rogers, 2011) como en EAL (Piepho, 1974; McCarthy y Carter, 1994; Altmayer, 2004; Risager, 2006; Hallet, 2008; Kramsch, 2009a; Corti, 2015b; Plikat, 2017). Dada la multiplicidad de los usos del mismo, incluso en el terreno delimitado de la educación, especificaré a continuación cómo lo comprenderé en esta investigación y qué aspecto metodológico contribuye a esclarecer dentro de la misma.

En primer lugar, no utilizaré 'discurso' como es usual en el análisis del discurso, llevado adelante sobre todo en Lingüística, que señala cualquier aseveración de un nivel superior al de la oración (Tim O'Sullivan, 1994, p. 93; Schiffrin, Tannen y Hamilton, 2003, p. 1; Barker, 2004, p. 55). Si en español alguien indica "Me gusta tu piso", debemos comprender quién es el sujeto lógico de esta oración, a quién se refiere con el adjetivo posesivo de la segunda persona singular y qué denota 'piso' en dicho contexto. Se necesita saber más de lo que la oración por sí sola informa para comprender el significado de la misma. Pero, además, se requiere comprender la acción que informa dicha aseveración. El estudio de esos aspectos incluye elementos extralingüísticos como entonación, prosémica, turnos de habla en la interacción, gé-

neros discursivos, etc. Las reglas del discurso que se pueden encontrar en los diferentes niveles conforman el centro de interés de este tipo de análisis. Ahora bien, en la propia Lingüística se utilizan concepciones del discurso que intentan atrapar un espectro más amplio de aquello que se comprende por discurso, lo que lleva consigo una reformulación del concepto. Norman Fairclough (2003, 2010), al que me referiré inmediatamente en mayor profundidad, o Jan Blommaert (2005), consideran que para comprender el discurso hay que referirse además a las estructuras sociales y, sobre todo, de poder que determinan tanto la interacción como los resultados de la comunicación. El último explica en su obra *Discourse* que bajo discurso no solo se comprende: "a general mode of semiosis, i.e. meaningful symbolic behaviour" (2005, p. 2), es decir, a las prácticas que producen este comportamiento lingüístico, sino también a su contacto con otras áreas del comportamiento humano:

> Discourse to me comprises all forms of meaningful semiotic human activity seen in connection with social, cultural, and historical patterns and developments of use. Discourse is one of the possible names we can give to it, and I follow Michel Foucault in doing so. (Blommaert, 2005, p. 3)

Dicha expansión se recoge, a menudo, con la distinción entre un discurso con minúscula ('discurso'), el primero, y un discurso con mayúscula ('Discurso'), el segundo (cfr. p. ej. Gee, 1999, p. 6). Relevante para la presente investigación es la segunda concepción, extendida en los Estudios Culturales y asociada fundamentalmente a la obra de Michel Foucault.[66]

El pensador francés desarrolla en su obra *La arqueología del saber* (Foucault, 2002 [1969]) el marco teórico para el análisis del discurso como una práctica, fundamentalmente lingüística, que no se busca describir en relación con las reglas que la posibilitan, sino en relación con su particularidad: "¿cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar?" (Foucault, 2002 [1969], p. 44).[67] La singularidad de la enunciación lleva a preguntarse, por un lado, por las condiciones que la hacen posible y, por otro, por los límites que imponen dichas condiciones a los sujetos y a la producción textual. De manera análoga a las reglas lingüísticas, el análisis del discurso busca también una regularidad, pero de diferente tenor. La misma no presupone la existencia de un objeto que el discurso refleja de diferentes maneras, sino que busca saber bajo qué condiciones las reglas del discurso mismo permiten la construcción de dicho objeto. Foucault denomina la regularidad que emana de enunciados dispersos no ligados a un objeto previamente existente una 'formación discursiva' (Foucault, 2002 [1969], p. 62). El discurso entendido de esta forma está por encima del nivel de enunciación y depende de las reglas establecidas por una formación discursiva, que se encuentran no en el discurso mismo, sino en sus límites. La tarea para el análisis de dichos discursos consiste según Foucault en:

---

66 No utilizaré aquí la distinción entre mayúsculas y minúsculas. Cuando me refiero a discurso lo haré en la segunda acepción. En el caso de que la distinción con el discurso en minúscula sea relevante, me referiré a ella explícitamente.

67 La presente investigación se puede concebir como una extensión de dicha cuestión a un contexto determinado y el intento de responderla en base a un corpus empírico.

> [n]o tratar –en dejar de tratar– los discursos como conjuntos de signos (de elementos significativos que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indispensable que los discursos estén formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para identificar cosas. Es ese *más* lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese 'más' lo que hay que revelar y hay que describir. (Foucault, 2002 [1969], p. 81)

La formación discursiva que posibilita los discursos concretos no debe entenderse, por otro lado, por una referencialidad externa, sino por la manera en que los diferentes componentes significativos se encuentran relacionados unos con otros, es decir, por los esquemas de significación que permiten comprender los enunciados de una manera u otra. Estas relaciones funcionan como una regla que "prescribe lo que ha debido ponerse en relación en una práctica discursiva, para que esta se refiera a tal o cual objeto" (Foucault, 2002 [1969], p. 122).[68] Aquello que se encuentra a nivel de la enunciación en el discurso, los conceptos y la forma de comprender estos en un contexto dado, no es una elección libre del sujeto, sino que está determinado previamente en sus posibilidades por la formación discursiva. El objeto aparece en un contexto dado, delimitado de una cierta forma y relacionado con otros objetos de una manera específica. Foucault establece consecuentemente que el sujeto se determina por su parte respecto a las posiciones que puede tomar dentro de dicha formación discursiva. Las posiciones tienen, necesariamente, una diferenciación específica respecto a las posibilidades que abren para uno u otro individuo. No se trata de un sujeto consciente que se encuentre fuera de dicho discurso y pueda elegir libremente sobre una u otra opción, sino que se encuentra determinado por las condiciones establecidas por dicha formación discursiva.

La teoría foucaultiana presenta en este sentido una cierta tensión entre la formación discursiva y la capacidad significativa del individuo en las prácticas concretas.[69] Si a primera vista el discurso prescribe las posiciones y posibilidades del sujeto, queda planteada la pregunta de qué aporte y novedad puede introducir la práctica de significación y los procesos mentales que construyen las mismas. El pantextualismo que se ha criticado en Foucault indicaría que los discursos, como una macroestructura, se reproducen independientemente de los aportes significativos, que ya estarían determinados de antemano por la estructura implícita de las formaciones discursivas. La categoría de discurso, sin embargo, busca romper justamente con esta dicotomía heredada del estructuralismo entre estructura y realización, es decir, entre *langue* y *parole*. La formación discursiva no es algo que flote sobre el individuo y no le

68 En *El orden del discurso* (Foucault, 1992 [1970]) el autor lleva adelante un análisis de los mecanismos de control y determinación institucional que prescriben, controlan y permiten la exclusión de prácticas determinadas.

69 Cfr. por ejemplo la crítica de Reckwitz (2012, p. 283ss.) a la indeterminación del aspecto mental en la descripción de las prácticas discursivas en esta obra de Foucault. Kammler (2014) discute las objeciones de varios autores a la indeterminación de la idea de discurso, resalta, sin embargo, que la concepción de una producción discursiva, como una práctica que permitiría salvar la dificultad de precisar los límites de un discurso frente a otras formaciones, así como integrar la transformación en la formación discursiva, sería para ello adecuada.

permita ningún tipo de novedad, sino que requiere de su aporte en las prácticas de significación. Si bien el contendiente de Foucault se encuentra en las filas de las teorías subjetivas de la conciencia, y por ello insiste, dentro de la tradición estructuralista, pero distanciándose de la misma, en el peso de las estructuras supraindividuales que determinan el discurso, de carácter extramental, el discurso no es determinista respecto a la posición subjetiva. Foucault describe la práctica discursiva de la siguiente forma:

> No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en su sistema de inferencia; ni con la 'competencia' de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (Foucault, 2002 [1969], p. 198)

La insistencia del autor respecto a las restricciones que impone el discurso sobre la posición del sujeto no debe llevar a la conclusión de que la participación en los procesos de negociación del significado está predeterminada. El 'ejercicio de la función enunciativa' resulta fundamental, ya que sin el mismo no puede producirse un acto de interpretación.

Un último aspecto de interés para la presente investigación en la concepción del discurso foucaultiana son las relaciones de poder que aparecen reflejadas en el discurso. Las posiciones del sujeto en una práctica discursiva no son horizontales, sino que están socialmente determinadas. El discurso refleja que las relaciones de poder existentes en la sociedad no son equitativas y da una pauta de cómo están distribuidas las mismas, tanto a nivel macro como micro. La presente investigación no se centrará en el nivel de las macroestructuras sociales que determinan el discurso, sino en el poder que detentan los textos al enunciar lo que enuncian y la posición que toman los futuros enseñantes desde su propia subjetividad acorde a su posicionamiento dentro de un discurso. Los discursos de la didáctica de ELE posibilitan ciertos tipos de enunciación y de prácticas referentes a la cultura que determinan la posición subjetiva dentro de un discurso. Parr (2014, p. 236) recalca que la categoría de poder abre la posibilidad de intervención del sujeto en el marco teórico foucaultiano, en tanto el poder no solo constituye una constricción, sino también un 'poder hacer', la capacidad de actualizar algo. Este elemento de una práctica reglada, pero no cerrada, será de particular importancia en el análisis empírico posterior. La descripción empírica de un discurso y de las dinámicas de las prácticas que posibilita posee por un lado un carácter analítico y, por otro, abre la posibilidad de una intervención al mismo nivel del discurso.

Los aspectos señalados hasta ahora de la concepción foucaultiana de discurso permiten indicar aquello que se pretende encontrar en EAL respecto a la cultura, es decir, las formaciones discursivas sobre la misma, en el contexto concreto de ELE investigado aquí. Este marco teórico posee aún una generalidad que no permite ex-

traer una metodología aplicable a los ámbitos aquí investigados, una objeción que se ha planteado a menudo respecto a la categoría de discurso de Foucault. No se trata, no obstante, de la inexistencia de una metodología, ya que Foucault mismo aplica en sus análisis un método determinado, sino de la adecuación a los análisis textuales concretos, como ha señalado Alastair Pennycook (2001, p. 109) intentando despejar las críticas al posestructuralismo. Este ha señalado que se debe establecer una correlación entre micro- y macro-relaciones que se instancian en los discursos, camino que comparten los dos modelos que presentaré a continuación. Una de las propuestas de mayor recepción la constituye el *Critical Discourse Analysis* (*CDA*), mencionado en el apartado anterior. En su versión defendida por Norman Fairclough (2003, 2010) o Ruth Wodak (Wodak y Meyer, 2016b) contiene también diversas propuestas metodológicas para el análisis del discurso en el que se incluyen los ámbitos educativos.[70] Me interesa resaltar aquí algunos de los aspectos de la propuesta de Fairclough que considero productivos para el presente análisis y que poseen una fuerte impronta foucaultiana. Me referiré sobre todo a la caracterización del objeto del análisis del discurso y a los ámbitos de aplicación del mismo. Posteriormente utilizaré la obra de James Paul Gee para establecer una relación entre dichos ámbitos y el planteo de preguntas concretas de carácter metodológico en referencia al análisis empírico del presente trabajo.

Según la concepción defendida por Fairclough (2010), el análisis crítico del discurso (*CDA*) debe comprenderse como una empresa transdisciplinaria que recoge las relaciones sociales en la complejidad de su aparición discursiva. Discurso, como para Foucault, no es para Fairclough una entidad que se pueda describir independientemente de otros elementos: "we cannot answer the question 'what is discourse' except in terms of both 'internal' relations and its 'external' relations with other 'objects'" (Fairclough, 2010, p. 3). A través del discurso aparece uno de los elementos principales de la actividad social, a saber, la producción de sentido. De todas formas, Fairclough resalta que la relación de los discursos con otras prácticas no es siempre discursiva: la relación es por ello dialéctica, en tanto existe una interdependencia entre objetos, pero no una causalidad. Por ejemplo, la aparición de las culturas del mundo hispanohablante en el aula de ELE posee un carácter discursivo, pero la cultura de dicho mundo no es reductible a tales discursos y la relación entre discursos no tiene, por su parte, un carácter horizontal. Fairclough indica, por lo tanto, que el CDA no analiza el discurso mismo, sino las relaciones entre el discurso y otros objetos, así como sus relaciones internas.[71] La posición constructivista del discurso que defiende el autor reduce por lo tanto las posibilidades del discurso, que está limitado por condiciones tanto naturales como sociales. En *Analysing Discourse*, Fairclough define discurso e incluye el elemento del poder introducido por Foucault:

70 No estoy señalando de esta manera que las propuestas de Pennycook y Fairclough sean indistintas ni complementarias. Pennycook (2001, p. 82ss.) se distancia claramente de algunas conceptualizaciones defendidas por el CDA. Para una lectura crítica de Pennycook cfr. Friedrich et al. (2013).

71 En consecuencia, Fairclough (2010, p. 4) resalta la necesidad de que el CDA integre varias disciplinas.

> I see discourses as ways of representing aspects of the world — the processes, relations and structures of the material world, the 'mental world' of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world. Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses. Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people. Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions. […] Discourses constitute part of the resources which people deploy in relating to one another — keeping separate from one another, cooperating, competing, dominating — and in seeking to change the ways in which they relate to one another. (Fairclough, 2003, p. 124)

Fairclough parte claramente aquí de la unidad entre los esquemas conceptuales y la participación individual por medio de procesos mentales en los discursos como configuradores de las prácticas sociales teniendo en cuenta la posición de los actores como un momento fundamental para comprender un discurso. Si bien defiende una concepción 'realista' de la naturaleza del discurso, su posición también da cuenta de que las formaciones discursivas están ligadas a elementos interpretativos individuales, así como sociales, subrayando la importancia de los recursos de que disponen los actores dentro del discurso. La interrelación de los esquemas con su actualización interpretativa debe considerarse dentro del análisis del elemento cultural que se manifiesta en el discurso.

En cuanto al adjetivo 'crítico' que utiliza el proyecto, Fairclough indica que este introduce un elemento normativo en el análisis. EL CDA no intenta mostrar solamente lo que existe en un contexto discursivo, sino también cómo se relaciona esta existencia con ciertos valores concretos:

> The crucial point, however, is that critique assesses what exists and what should exist on the basis of a coherent set of values. At least to some extent this is a matter of highlighting gaps between what particular societies claim to be ('fair', 'democratic', 'caring' etc.) and what they are. (Fairclough, 2010, p. 7)

El momento crítico, en el cual se negocian dichos valores, tiene que ver fundamentalmente con las relaciones entre el discurso y el poder. El análisis atiende a situaciones de desigualdad, relaciones entre el poder y el discurso que, por ejemplo, pueden tener como objetivo mantener dicho poder. Por otra parte, permiten descubrir por qué aspectos de la representación se perciben de cierta forma desde una perspectiva determinada y abrir así la posibilidad de representar otras perspectivas que podrían modificar las relaciones de poder existentes. Fairclough da cuenta con ello de un elemento fundamental respecto al estatus científico del análisis del discurso. El discurso científico que produce el analista del discurso no puede pretender encontrarse en otro plano enunciativo diferente con respecto a una supuesta verdad independiente

de los discursos mismos, sino que el propio discurso científico forma también parte del nivel discursivo. La pregunta es qué pretensión de verdad, explicativa, puede reclamar para sí: "The only basis for claiming superiority is providing explanations which have greater explanatory power" (Fairclough, 2010, p. 8). Esta posibilidad de, dentro del mismo plano discursivo, explicar una cantidad mayor de fenómenos que otras propuestas, resulta clave en la presente investigación, donde se trata de recoger un elemento desatendido en la didáctica de ELE a través de un análisis de las formaciones discursivas que lo delimitan.

Fairclough (2010, p. 19ss.) determina cuatro áreas generales de relevancia para la realización de CDA: (1) la génesis y dinámica de los discursos, (2) la relación entre diferentes discursos y su pugna por obtener un mayor poder simbólico, (3) la recontextualización de discursos entre disciplinas o áreas diferentes y (4) la materialización de los discursos. El primer elemento de esta agenda tiene que ver con la génesis y el cambio diacrónico de las formaciones discursivas, el segundo, con el diálogo y lucha entre diferentes discursos en relación con su reconocimiento y poder social. El tercer elemento se refiere a la dispersión de los discursos en diferentes ámbitos sociales, al dominio de un discurso en un momento dado, su olvido posterior, etc. El cuarto aspecto se relaciona con las formas de operacionalización de los discursos de diferentes maneras, es decir, de cómo se materializan los mismos.

La presente investigación contendrá en su parte empírica elementos de los cuatro grandes campos señalados por Fairclough. Del primer grupo recogerá el elemento diacrónico presente en el análisis de manuales, si bien no importará tanto la génesis del discurso, sino la dinámica interna a través de un periodo de tiempo en relación a la cultura asociada al español en dicho corpus; el segundo punto se encuentra también presente en el análisis de manuales, pero se recoge igualmente en el presente capítulo, en el esfuerzo por construir el objeto de investigación a través de la puesta al descubierto de la modificación del centro de interés de la interculturalidad al terreno del discurso en relación con la cultura en EAL. El tercer aspecto lo intenta recoger el diseño mismo de la investigación empírica, que propone cruzar el análisis de los materiales con el contenido mental manifestado por futuros enseñantes para describir conformaciones discursivas relacionadas, pero en diferentes dominios y que generan, por su propia naturaleza, diferentes tipos textuales. La hipótesis de trabajo es que hay un grado de coherencia perceptible entre ambos ámbitos, el de los materiales y los conocimientos de los futuros docentes, que merece ser analizado en profundidad. Por último, la operacionalización del discurso sobre la cultura de ELE se podrá encontrar en la diferente materialización existente en los manuales y en los contenidos mentales expresados en el conocimiento de los futuros enseñantes.

Esta convergencia en el discurso de los diferentes momentos de la investigación resulta fundamental para la construcción del objeto de estudio. La pregunta por la cultura asociada al español en ELE no puede responderse más que a través de la descripción de los mecanismos discursivos que construyen dicha cultura, dependientes, como he analizado hasta ahora, de un marco teórico transdisciplinario cambiante y de una serie de determinaciones institucionales sobre dicho objeto. El discurso como un momento de cristalización de las prácticas culturales permite centrarse en

el discurso caracterizado no solo como práctica cultural, sino también como un discurso sobre las prácticas culturales asociadas a una lengua particular en un contexto dado. La manera de construir estas prácticas culturales desde un discurso permite dar cuenta de las formas de representación de dicha cultura, de las formas de acceso a la misma en el contexto de ELE.[72]

En el presente trabajo no se trata de delimitar un campo previamente y describirlo como la cultura propia de un grupo de personas que habla español, sino de establecer una manera de acceder, a través de la categoría de discurso y las herramientas a disposición para su análisis, a una representación de las apariciones discursivas de dicho momento cultural. Dado que el elemento cultural asociado a una lengua es dependiente de las formas discursivas en las que se inscribe, es decir, se desvela a sí mismo como un discurso, resulta necesario el análisis de los discursos concretos, es decir, un acercamiento empírico a los mismos. El discurso es un elemento mediador, porque permite establecer aquello que se postula como cultura en su propia realización, que a su vez también es en sí un acto cultural asociado a ciertas prácticas y esquemas que determinan las formaciones discursivas. El paradigma intercultural postulaba un aprendiente con una cultura X, de carácter nacional, que se enfrenta a una cultura Y, comprendida como otra cultura nacional. Ello presupone una diferencia que se manifiesta a nivel de prácticas, entre las cuales se cuentan los discursos sobre la cultura nacional. Pero dicho paradigma se ve obligado a una generalización insuficiente de la diferencia, porque desatiende el momento de conformación del elemento cultural en las prácticas discursivas en las que participa el aprendiente, que no pueden reducirse a discursos homogéneos dentro de una cultura nacional, ni exclusivos de ella. La unidad de lengua y cultura, como han mostrado tanto Claire Kramsch como Karen Risager, no resulta un postulado suficiente, por poco explicativo, para dar cuenta del fenómeno cultural en EAL, por lo que se debe atender a los contextos de realización en los que la cultura es descriptible.

Dentro de la tradición del análisis del discurso, James Paul Gee (1999, 2011b, 2011a, 2014) ha descrito el desafío de determinar un contexto como el *frame problem*. Se plantea la pregunta de qué información se debe integrar para la interpretación o el análisis de un enunciado respecto al contexto relevante para su comprensión, un contexto en el que la sola recurrencia al lenguaje se muestra como insuficiente. Según Gee, el analista debe expandir paulatinamente el contexto, por definición ilimitado, considerando nuevos elementos o nuevas perspectivas que extiendan el alcance explicativo. Gee (2011a, p. 27) señala, paralelamente, que la recontextualización de un objeto de análisis puede constituirse también como una herramienta, en cuanto la expansión del campo de comprensión de un fenómeno

72 Un elemento fundamental del discurso, al que me referiré a menudo en los próximos capítulos, es el ideológico. El campo semántico de 'ideología' es, ciertamente, muy amplio. En el presente estudio se trata, sobre todo, de ideología en relación con las lenguas, llamada a veces 'ideología lingüística', que tiene como característica articular ideas que naturalizan una posición discursiva respecto a una lengua o aspectos de la misma en relación con una estructura de poder que favorece un grupo determinado –cultural, étnico, político, económico, etc.–. Cfr. p. ej. para un panorama general Kroskrity (2010) o la posición de Makoni y Pennycook (2005); respecto al español, las ilustrativas páginas de Del Valle (2007a, p. 18ss.).

posibilita asociarlo a aspectos relacionados con el mismo que, en un primer momento, quedaban desatendidos.

La frase "En España se come a las 14:00, mientras que en Latinoamérica se come a las 12:00", similar a muchas que se encuentran en manuales de ELE, puede comprenderse como una afirmación sobre las costumbres del almuerzo en los dos sitios mencionados. Pero el marco que permite su comprensión puede expandirse: es posible preguntarse por qué se comparan los términos España y Latinoamérica, por qué la topicalización se produce de tal manera. La respuesta acorde al marco interpretativo que instaura un manual de ELE sería: porque en ambos sitios se habla español. Por ende, se está cubriendo el campo de las costumbres del almuerzo en los sitios donde se habla la lengua meta. El contexto puede expandirse más si uno se pregunta por las categorías utilizadas para referirse a ambos sitios. Mientras que España es un estado nacional europeo, Latinoamérica es una denominación subcontinental para partes de América del Norte, América Central y América del Sur. El espacio designado integra, además, países en los que no se habla español. La categorización focaliza la información sobre uno de los sitios, España, que sirve de término de comparación para otro sitio, Latinoamérica, que por su mayor tamaño y cantidad de habitantes implica una generalización mayor y un grado de abstracción diferente al que permite el término España. Esta expansión de la pregunta intentando determinar el contexto que se considera para la comprensión de dicho enunciado no implica, como señala Gee, que la interpretación del mensaje como una información sobre diferentes hábitos del almuerzo en distintas regiones del mundo hispanohablante sea incorrecta. Más bien, la expansión del análisis lleva a preguntarse por las razones por las que se presentan ambos elementos de esa forma en tal contexto de producción textual, así como a la interpretación y uso que se hace de ambas categorías dispares. El hecho de que la determinación de este elemento cultural posea un carácter discursivo permite utilizar las herramientas para preguntar sobre dichas construcciones ampliando un contexto que, por lo general, carece de una tematización. Este enunciado construye, por ejemplo, la manera de comprender prácticas culturales como la alimentación en relación con lo que define como el mundo hispanohablante. Da por sentado, sin embargo, que este puede separarse en dos grandes grupos. Pero, como sugerí antes, la propia categorización es en sí problemática y requiere de una expansión del contexto para poder comprender los alcances del enunciado. Esta ampliación del marco dentro del cual se comprende un discurso se encuentra relacionada directamente con el componente crítico del análisis del discurso que se pretende recoger en la presente investigación. El enunciado forma parte de una práctica social que está determinada, y determina, a su vez, la distribución del conocimiento, el estatus de un grupo de hablantes o la posición desde donde se perciben ambos grupos.

El modelo que presenta Gee para analizar formaciones discursivas resulta apto porque permite asociar una metodología, conformada por una batería de preguntas adaptables a un contexto determinado, con problemas propios de las conformaciones discursivas: "tools of inquiry with which to study discourse in Discourses" (Gee, 1999, p. 7). Gee se sirve para ello del término 'herramienta' (*tool*) (Gee, 2011a, 2014) o 'caja de herramientas' (*tool kit*) (Gee, 2014), acordes ambos a diferentes áreas

de análisis, que el autor agrupa con ciertas variaciones en grandes grupos: significación (*significance*), prácticas (*actitvities* o *practices*), identidades (*identities*), relaciones (*relationships*), política (*politics*, *distribution of social goods*), conexiones (*connections*) y sistemas simbólicos y conocimiento (*sign systems*, *knowledge*) (Gee, 2014, p. 30ss.). El discurso integra estos ámbitos y, por ello, dichas áreas resultan relevantes para el análisis:

> A Discourse with capital "D" is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people and with various objects, tools, and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities. (Gee, 2014, p. 37)

El autor se refiere fundamentalmente a un análisis del discurso en mayúscula, en el sentido que se ha establecido aquí a través de la obra de Foucault y que recoge la tradición del análisis crítico del discurso, incluida la de Fairclough descrita anteriormente.

En la presente investigación se recurre a esta concepción del discurso porque se ha demostrado anteriormente que el elemento cultural en EAL no puede sino comprenderse desde las formaciones discursivas. Las mismas no constituyen solo una condición de la comprensión de los actos de significación que permiten describir prácticas y procesos de significación culturales, sino que el acceso a la cultura en EAL posee también en sus diferentes momentos un carácter discursivo.[73] La hipótesis de trabajo de esta investigación establece que el discurso sobre el elemento cultural en ELE posee una configuración propia, patrones de construcción repetidos que funcionan de manera normativa y conforman la cultura del español de una manera reconocible en el contexto analizado. La necesidad de una herramienta crítica respecto a dicha configuración surge también porque la construcción de dicha cultura del español posiciona, como señalé antes en relación con el enunciado sobre las costumbres alimenticias, a los hablantes y las normas lingüísticas asociadas a estos de manera desigual. Si la elección de una norma lingüística, como constructo abstracto, puede desde un punto de vista didáctico estar justificada en relación con ciertos criterios, la interrelación de dicho modelo de lengua con la cultura asociada a la misma no posee los mismos grados de justificación ni se puede encontrar para ello un corpus de investigación similar en el que apoyarse. En el próximo capítulo me centraré por lo tanto en demostrar, a modo de línea de trabajo, los desafíos que presenta la unidad de lengua y cultura en el español, caracterizado por el pluricentrismo.

---

73 Theodore Schatzki (2017) defiende la tesis de que las condiciones de las prácticas sociales resultan fundamentales para comprender los procesos de aprendizaje: "Learning, as a result, can be understood as the acquisition of the epistemic (and other) wherewithal that makes participation in practices possible. What the ontology of practice theory provides to students of learning is what it provides to students of any aspect of social life, namely, a conception of the site where their topics of concern play out: learning, like life itself, transpires in the plenum of practices" (p. 41).

2 El planteo de la pregunta respecto a la cultura asociada al español como lengua pluricéntrica

En este capítulo describiré algunos aspectos del concepto de pluricentrismo relacionados con el español y relevantes para la presente investigación sobre la construcción de la cultura en ELE (2.1.1). Me interesa resaltar en este apartado el entronque del concepto en la discursividad en torno a la norma lingüística y a algunos puntos específicos del desarrollo de las políticas lingüísticas del español (2.1.2). Posteriormente, subrayaré las consecuencias que se extraen del pluricentrismo respecto a ELE en dos propuestas que responden a la pregunta de qué español enseñar (2.2) y, después, me referiré a planteos concretos respecto a la cultura del español (2.3) en el marco de la discusión sobre la norma lingüística. Las conclusiones de la exposición y análisis de este capítulo permiten plantear una serie de preguntas que serán el hilo conductor del análisis empírico. La hipótesis de trabajo que se desprende del mismo es que el discurso respecto a la lengua y la cultura del español en ELE posee una coherencia en la forma de conceptualizar ambas variables. Demostraré, sin embargo, que dicha coherencia implica una indeterminación conceptual respecto a la lengua y a la cultura del español, así como a su interrelación, que se encuentra en la base de los documentos y la investigación científica que los promueven. Destacaré también que la supuesta horizontalidad planteada por el discurso encubre un modelo coherente y repetido que plantea la realidad del español y su cultura como bicéfalas.

2.1 El pluricentrismo del español como categoría de análisis

En el capítulo anterior analicé tres documentos normativos y tres aportes teóricos respecto a la cultura en EAL. Señalé allí la necesidad de pasar de un modelo teórico general a su construcción respecto a lenguas particulares y, en la presente investigación, concretamente, al español. Este paso se vuelve necesario porque, por una parte, la investigación didáctica sobre el fenómeno de la cultura se mantiene en un grado de generalidad inadecuado para dar cuenta de la realidad lingüística y cultural del español o, por su peso global, se refiere al inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Por otra parte, la presente investigación propone un acercamiento empírico a manuales de ELE y el conocimiento de futuros enseñantes con el fin de examinar las construcciones discursivas respecto a la cultura en relación con la lengua. Evita de esta manera asentarse en elementos normativos derivados, pero no justificados, por el nivel descriptivo, y opta por presentar cómo se construye dicha cultura en un corpus empírico. Para ello se analizan las conceptualizaciones existentes en el ámbito normativo, así como en modelos provenientes de la investigación didáctica, lo que permite contrastar el mismo con el análisis de dos corpus. Las dos preguntas centrales que guían esta investigación –¿qué significa cultura respecto a la lengua en el contexto de ELE? y, derivada de esta, ¿qué mecanismos discursivos se utilizan para

conceptualizar la cultura del español en ELE?– no pueden responderse en base a un ideal postulado respecto a las normas que guiarían el aprendizaje y la enseñanza del español porque estas hayan sido establecidas por documentos de carácter institucional, modelos teóricos, o métodos.

La categoría que utilizaré para delimitar de forma más precisa la relación entre lengua y cultura para el caso del español será la de 'pluricentrismo'.[74] El concepto describe una lengua estandarizada en diferentes centros, nacionales o regionales, de los que emana una norma.[75] La cantidad de hablantes de español, contabilizados en torno a los 400 millones de hablantes como lengua materna, 86 millones como segunda lengua y 14 millones como lengua extranjera (Sinner, 2013, pp. 12-13), utilizan diversas variedades de la lengua.[76] En segundo lugar, en la extensa área geográfica que ocupan los hablantes de español como primera lengua dispersos en más de veinte naciones, se registran, naturalmente, diferentes fenómenos de una misma lengua que pueden describirse de diferentes maneras y que responden a normas distintas.[77]

El pluricentrismo no pretende ser un instrumento de una supuesta descripción neutra de los diasistemas lingüísticos, sino que apunta a explicar el fenómeno teniendo en cuenta más elementos. En alusión a Kloss (1978, pp. 66-67),[78] Clyne (1991,

---

74 Para un resumen del uso de la categoría desde los años 1960 en la Lingüística del siglo XX y comienzos del XXI cfr. Pöll (2005, p. 17ss.) o la especificación del término en Ammon (2005, p. 1536ss.).

75 Las categorías de norma, estándar y estandarización o normativización se encuentran íntimamente ligadas entre sí. Polzin-Haumann (2012, p. 45) indica que una 'lengua estándar' está constituida por una variedad normativizada e institucionalizada utilizada para la comunicación de una comunidad lingüística más allá de variaciones diatópicas y diastráticas. El proceso de normativización, o codificación, puede diferenciarse del de normalización, que implica la aceptación de dicha estandarización por parte de los hablantes. La norma puede a su vez presentarse como descriptiva, propia del uso real, o prescriptiva, en tanto selección que funciona como modelo. Cfr. también el concepto de norma en Coseriu (1973, p. 62ss.). Para una discusión sobre la imprecisión de los límites entre un modelo normativo descriptivo y prescriptivo respecto al pluricentrismo en relación con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* cfr. Tacke (2011). Greußlich (2015, p. 61) llama la atención de que el pluricentrismo presupone el concepto de norma, e intenta justamente delimitarlo. Propone para ello hablar de variedades 'tópicas' como punto de referencia de un diasistema que, a su vez, tendría su propia variación interna.

76 Ossenkop (2012, p. 55) señala que se calculan entre 322 y 426 millones de hablantes de español como primera lengua.

77 Las descripciones sociolingüísticas sobre las variedades diatópicas varían para el español. Respecto al pluricentrismo, Thompson (1991, p. 46) retoma con ciertas matizaciones una tradicional división propuesta por Pedro Henríquez Ureña en 1921, en cinco grandes zonas para América: Nuevo México y América Central; Antillas, Venezuela y Costa atlántica colombiana; Colombia occidental, Ecuador, Perú, Bolivia, norte de Chile; Chile central y austral; Argentina, Uruguay y Paraguay, más Estados Unidos y España. Una descripción más detallada de las variedades de acuerdo a los registros brinda Moreno Fernández (2010, p. 47ss.), quien subdivide cuatro grandes categorías respecto a los continentes donde se utilizan y la cantidad de hablantes que poseen (América, Europa, África, Asia).

78 Kloss (1978, p. 66) recurre al adjetivo 'policéntrico' para indicar más de dos centros, manteniendo pluricéntrico para las lenguas con más de un centro, sobre todo dos, como ejemplifica con el caso del portugués. El autor anota que policéntrico, en el sentido que se utilizará aquí para pluricéntrico, por ser el término a mi entender más utilizado, es adecuado para describir la existencia de variantes regionales, porque "in ihm [dem Adjektiv polycentric] die entscheidende soziolinguistische Tatsache anklingt, daß gerade diese Art von Sprachvarianten – im

p. 2ss.) se refiere a las lenguas pluricéntricas no solo como una realidad lingüística, sino también como un mecanismo identitario que une a una comunidad lingüística y separa a los integrantes de quienes no lo son. El concepto, por lo tanto, contiene un elemento discursivo –político (Zimmermann, 2008)– que concierne a la diferenciación dentro de una lengua y a la independencia de una comunidad lingüística respecto a su propia norma. Posee, asimismo, una base geográfica (López García, 2010, p. 69), ya que la relación con la norma necesitaría de una constancia espacial, así como de un importante número de hablantes.

Respecto al español como lengua pluricéntrica, existen diferentes posiciones sobre su estatus en relación con las variedades nacionales y su grado de normativización, así como con la existencia de una norma panhispánica o de un modelo de estandarización en el que diferentes normas poseen un peso desigual (Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Haumann, 2012a, p. 8ss.). Uno de los problemas fundamentales radica en la terminología misma de variedad nacional, utilizada por Clyne (1991) y Thompson (1991), que remite a los Estados nacionales y a sus políticas individuales.[79] También Bierbach (2000, p. 149) defiende una posición similar, pero matizada y tendiente a responder la cuestión de si el español es ya una lengua pluricéntrica o va camino de serlo. La autora indica que el concepto se presenta en tres niveles: (1) en el de una comunidad lingüística que se comporta de cierta manera y puede remitirse a un Estado nacional, (2) en el del reconocimiento de su particularidad y diferenciación respecto a otra comunidad que habla la misma lengua y (3) por la presencia de políticas lingüísticas que asientan la conciencia de los hablantes en base a una estandarización.[80]

Es un punto altamente controvertido, como han señalado diversos autores (Oesterreicher, 2000; Lara, 2002; Lebsanft, 2004; Pöll, 2005; Lebsanft, 2007; López García, 2010; Amorós Negre, 2012; Lebsanft et al., 2012a; Polzin-Haumann, 2012; Zimmermann, 2014), que el concepto de pluricentrismo deba asociarse a un Estado nacional en el sentido del que hablan los autores mencionados. López García (2010, p. 70) considera importante relativizar la idea de unidad entre lengua y nación, en sus dos formas de cuño romántico de que a una lengua pertenece una nación y que una nación posee una lengua, pero tenerlas en cuenta como variable histórica de

---

Gegensatz zu anderen, z.B. von Sozio- und Dialekten – ihre Entstehung in der Regel dem Vorhandensein von einem oder mehreren kulturellen 'Zentren' verdanken, die einander kulturell und oft auch politisch selbstständig gegenüberstehen."

79 Cfr. también Ammon (2005).

80 Bierbach (2000, p. 149) expresa: "Wesentliches Kriterium des soziolinguistischen Konzeptes von Plurizentrik ist wie gesehen das der politisch-nationalen Einheit der Sprechergruppe und das Vorhandensein eines (städtischen) politisch, wirtschaftlich und kulturell wirksamen Ausstrahlungszentrums, dessen Sprachform Grundlage einer relativ autonomen Varietät innerhalb einer plurizentrischen Sprache ist bzw. werden kann." Clyne (1991), por su parte, reconoce que la identificación puede darse en varios niveles, por lo que un miembro de la comunidad lingüística peruana puede sentirse integrante de la misma, pero a su vez de una comunidad de hispanohablantes, frente a hablantes de otras lenguas. Por lo tanto, parece existir una mayor variabilidad respecto a la posible identificación de los hablantes en relación con el contexto concreto. Klein (2013, p. 38) considera que el concepto de una lengua nacional (*Nationalsprache*) está en la base de la discusión sobre la denominación del español como castellano y que no puede utilizarse unívocamente para todos los países hispanohablantes.

las políticas lingüísticas. El Estado, sin embargo, es un elemento agregado, que no siempre se consideraría necesario. El autor lleva al absurdo la tesis de la unidad lengua-Estado mediante una cuantificación de la cantidad de lenguas, naciones o etnias, y Estados:

> En teoría habría tantas normas estables del español como estados que lo tienen como lengua oficial, tantos estados anglohablantes como normativas reconocidas para el inglés, tantas tradiciones ortográficas del alemán como países germanoparlantes, incluso tantas academias de la lengua francesa como países francófonos. Es obvio que esto no sucede o, mejor dicho, sucede en algunos casos, pero no en todos. Por lo tanto, resulta patente que los términos que hemos contrapuesto al de Estado en el párrafo de arriba no son sinónimos: una norma estable es una propiedad real del código social de la lengua; una normativa es su cristalización oficial; una ortografía hace referencia a dicha cristalización tan sólo en lo relativo a la escritura (y una ortolexía, al vocabulario); finalmente, una academia es una institución con unos miembros y unos estatutos. (López García, 2010, p. 73)

Es por ello que si se distingue el nivel de análisis, y más aún, se atiende a la diferenciación entre normas orales y escritas, las perspectivas sobre el alcance y el estado actual del pluricentrismo varían. Se debe resaltar, contra la idea apresurada de desestimar el Estado nacional como categoría de análisis, que los Estados poseen un poder de elaborar políticas lingüísticas que tienden a la normalización y poseen, también, una influencia sobre la selección normativa, que López García sitúa en el ámbito social; el nivel social, empero, depende también de las políticas estatales o paraestatales y no es previo al mismo. El abandono de variedades normativas ligadas a los Estados nacionales, que llevan a una conceptualización alternativa del pluricentrismo, presenta también otras posiciones.

Oesterreicher (2000), por ejemplo, llama la atención sobre la necesidad de establecer el estatus de la norma respecto a la estandarización lingüística sincrónicamente y en relación con su poder en la comunidad de hablantes, debido a que cada lengua, diacrónicamente, habría desarrollado, fijado, normativizado y explicado el estándar a partir de fenómenos lingüísticos diferentes (p. 294). El lingüista muniquense censura, además, una 'ideología de la unidad (*Einheitsideologie*)' respecto al español, que no sería defendible empíricamente y que se retrotraería, más bien, a la falta de claridad metodológica respecto a cómo dar cuenta del fenómeno de la variación.[81] En este sentido, Oesterreicher sostiene que no solo no es posible formular una norma para todo el espacio hispanohablante, sino que la diferenciación en dos espacios, uno europeo y otro americano, sería también insostenible.[82] Tampoco la opción de recurrir a los Estados nacionales sería una opción viable. El autor concluye que la pregunta por la norma y la estandarización no puede responderse, por lo

81 Paffey (2012) traza un panorama histórico del elemento ideológico de las políticas lingüísticas sobre el español hasta los confines de lo que denomina un español de estandarización global. Constata, asimismo, un cambio del centro de poder sobre la lengua (*ownership*) (p. 142ss.), que tendría lugar a contracorriente del discurso oficial sobre el español común llevado adelante por las Academias.

82 "Eine einfache Aufteilung in einen europäischen und einen amerikanischen Standard kommt […] nicht in Frage" (Oesterreicher, 2000, p. 308).

tanto, solo lingüísticamente, sino respecto a la conciencia lingüística como una producción cultural, lo que denomina una 'cultura lingüística pluricéntrica', respecto a la cual Oesterreicher reconoce cuatro grandes zonas irradiadoras de estándares: el español europeo, México, Río de la Plata en torno en Buenos Aires y la zona andina (p. 310). Deja, sin embargo, sin fundamentar la relación de la conciencia de los hablantes respecto a estos centros de irradiación normativa.

La posición que sostiene Oesterreicher respecto al pluricentrismo del español ha sido puesta en duda por diversos autores (Lebsanft, 2004, 2007; Zimmermann, 2008; Pöll, 2012). Dos precisiones merecen aquí la atención. En primer lugar, Lebsanft (2007) ha insistido en el reconocimiento de una norma panhispánica de carácter supranacional, que permite un grado de intercomprensión importante entre los hablantes que se retrotraen a diferentes normas. El autor distingue, por lo tanto, las normas regionales y nacionales como ligadas a un espacio concreto, mientras que el espacio de la norma (culta) panhispánica sería de carácter metafórico, de límites imprecisos. Se trataría de lo que las Academias llaman "'lengua estándar' […], es la que se enseña en las escuelas, se utiliza al hablar en público, se emplea en los medios de comunicación y se escribe en ensayos, libros científicos y técnicos" (Lebsanft, 2007, p. 231). Las normas nacionales, como las denomina Lebsanft, convivirían de esta forma con una estandarización supranacional o panhispánica a cargo fundamentalmente de las Academias.[83] Por último, si bien el autor atestigua esta estandarización de la norma panhispánica como un hecho, reconoce que la descripción de las normas nacionales y de su carácter de referencialidad no está más que en sus comienzos. Y si bien se refiere al posicionamiento de escritores y personas públicas respecto a dicha unidad, los datos empíricos sobre la aceptación de esta norma panhispánica por los hablantes no resultan suficientes para afirmar su aprobación generalizada. La pregunta que permanece planteada y sin respuesta es, entonces, a qué nivel opera esta norma y qué describe la misma respecto a los hablantes.

El segundo punto, más complejo aún por sus ramificaciones políticas, concierne al peso de las diferentes normas, tanto en la convivencia unas con otras como en la relación con la estandarización panhispánica. Pöll (2005, p. 79) concluía respecto a la situación normativa del español que su pluricentrismo se caracterizaría por una leve preeminencia de la norma peninsular y, por ello, su asimetría sería ligeramente doble. Dicha biasimetría radicaría en una cierta desaprobación mutua respecto a los hablantes de la norma peninsular y de las diferentes normas hispanoamericanas. No está claro si esta situación implicaría, también, que es posible hablar en algún sentido de una norma hispanoamericana, que estaría presente en la educación y los medios de comunicación por encima de fronteras nacionales (p. 74). En un nuevo artículo sobre el estado de la cuestión respecto al pluricentrismo y la codificación, Pöll (2019, en prensa) reconoce un modelo normativo compuesto por tres estándares: una norma peninsular, institucionalmente basada en la labor de las Academias y referida al habla culta, normas nacionales con un estatus menor que el del estándar peninsular, y el español neutro, presente en los medios de comunicación de ma-

83 Lebsanft (2013, p. 58) resalta la autoridad que poseen las Academias en materia de regulación lingüística dentro del mundo hispanohablante.

sas, sobre todo en América, y con un importante ascendiente sobre la norma panhispánica defendida por la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Con consecuencias directas para ELE, la asimetría normativa constituye uno de los puntos más contestados del debate en torno al pluricentrismo y a la propia conciencia normativa e identidad lingüística de los hablantes. Posee unas raíces históricas importantes, que conciernen tanto a los procesos identitarios de la construcción de los Estados nacionales (*nation building*) como respecto a la lengua en su papel simbólico identitario y que se vinculan directamente con las políticas lingüísticas. Señalaré brevemente algunos hitos históricos y áreas discursivas que considero importantes para comprender el tema en el contexto de esta investigación.

2.2 El discurso en torno a la normatividad

La situación sociocultural actual de la lengua de Castilla, castellano o español,[84] está determinada históricamente, además de su establecimiento en la Península Ibérica, por la campaña imperial llevada adelante en América. La enorme expansión de la conquista y colonización de los territorios americanos y las sociedades indígenas que las poblaban trajo para el idioma de Castilla consecuencias de carácter lingüístico y cultural que conciernen actualmente, sobre todo, al discurso respecto al lugar que ocupa, y al valor que posee la lengua o las variedades de la misma en el conjunto de la lengua.

Luego del establecimiento del castellano en la Península Ibérica como una lengua franca, la publicación de la *Gramática de la lengua castellana* de Elio Antonio de Nebrija en 1492 constituye un hito simbólico, por unir la lengua a las 'tareas del Imperio' y reconocer en la lengua un valor identitario. Como indica Zimmermann (2008, p. 196), Nebrija pretende con su gramática alcanzar una homogeneización y una estabilización respecto a la variación lingüística. Este 'descubrimiento de la lengua materna' (Apel, 1963)[85] por medio de su normativización no impide que en la misma Península Ibérica el castellano conviva con otras lenguas, fundamentalmente catalán, gallego y euskera, sin excluirlas. Los Decretos de Nueva Planta (1707, 1716) bajo el reinado de Felipe V, que constituyen el inicio del reformismo borbónico de cuño francés en España bajo la concepción del regalismo, dan también lugar a un cambio respecto al castellano, que se volverá un instrumento de las políticas unificadoras y centralistas de los monarcas borbones y aumentará su papel en la burocra-

84 Cfr. el trabajo de Mondéjar Cumpián (2002) sobre los usos de las dos denominaciones con fines culturales, políticos e ideológicos a través de la historia.

85 Apel (1963, p. 104ss.) ve a Dante Alighieri con su *De vulgari eloquentia* como el principal actor de esta tendencia normativizante, que presupone un paso del reconocimiento del habla como un 'estilo' frente al latín, al reconocimiento de un estilo como una 'lengua'. Cfr. al respecto y en relación con la historia del castellano Lara (2009, p. 30ss.), quien subraya que el 'descubrimiento de la lengua' no se limita a una reflexión teórica sobre la misma: "La formación de la idea de lengua como efecto de una reflexión inducida por diferentes acontecimientos históricos de una comunidad lingüística y de valores sociales impuestos a los usos de la lengua termina por apreciar las tradiciones verbales de una comunidad lingüística y por identificarlas positivamente. A partir de ese momento hay una idea identitaria de la lengua […]" (p. 37).

cia peninsular (Del Valle, 2011a, p. 467; García de Cortázar y González Vesga, 2014, p. 328).

En 1713 se funda además la Real Academia Española de la Lengua (RAE), que cumple un papel importante hasta el día de hoy en la normativización de la lengua en todos los territorios del reino. Las políticas centralistas y unificadoras de Carlos III (1770) llevan a la lengua española a oponerse a las demás lenguas utilizadas tanto en la Península Ibérica como en América y Filipinas; el monarca decreta por medio de una cédula real para las provincias la obligación de llevar adelante la administración en castellano; en América, por ejemplo, gran parte de las tareas administrativas y sociales se realizaban en las lenguas vehiculares de los sitios, donde el español era hablado por un grupo minoritario de la población (López Morales, 1998, pp. 66-67; Lara, 2009, p. 170ss.; Medina, Del Valle y Monteagudo, 2013, pp. 25-26).[86]

Esta política lingüística dependiente de la voluntad real se ve modificada a partir del siglo XIX sobre todo en América con la adquisición de la independencia de las naciones americanas respecto a la corona española. La cuestión de la identidad de las nuevas naciones, dirigida contra la antigua metrópoli, y como elemento de distinción respecto a las nuevas naciones vecinas, tiene en la lengua uno de sus motivos.[87] En los ambientes doctos se plantea la pregunta no solo de qué lengua deben asumir las nuevas naciones, sino de, en el caso de decantarse por el español, qué hablas deberán adoptarse. La respuesta debe brindarse, por lo tanto, respecto a un nivel normativo relacionado con la unidad o diversidad de la lengua española y, a su vez, a su carácter simbólico identitario.

Destacadas figuras que participan en este debate en el territorio americano son, como es sabido, el venezolano radicado luego en Chile, Andrés Bello, que elabora la primera *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, impresa en Santiago de Chile en 1847, y defiende una posición fundamentalmente purista respecto a la lengua, optando por mantener una norma peninsular culta que integra, sin embargo, una elaboración precisa de particularidades americanas (Torrejón, 1989; Guzmán, 2007). No obstante, Bello plantea también una reforma ortográfica significativa para la simplificación y unificación de la escritura, que demuestra la actitud de independencia respecto a las decisiones sobre la lengua en relación con la institución normativizadora española.

Para Bello era importante en ese momento la unidad del idioma ante la amenaza de fragmentación de la lengua a causa de la división política en naciones. Una idea compartida por otro intelectual de fuste, el colombiano Rufino José Cuervo. En los albores del siglo XIX, este último polemiza civil, pero ásperamente, con el intelectual español Juan Valera desde un marco cultural y científico de independencia sobre la

86 Para una historia del uso de las lenguas indígenas como lenguas francas en América, así como de la lucha entre la preeminencia de la evangelización y las políticas lingüísticas de la metrópoli en América cf. Muñoz Machado (2017, sobre todo, cap. II y III.).

87 Cfr. en este sentido el clásico ensayo de Ángel Rama (1998) *La ciudad letrada*, donde habla del "problema obsesivo" de la reforma ortográfica para los educadores de la época como un desvelo por la escritura y "su legalidad a través de normas, que procuraron las más racionales posibles" (p. 55). También Anderson (2006, p. 67ss.) resalta el papel de la lengua en la construcción nacional en el siglo XIX.

unidad o fragmentación del idioma (Del Valle, 2002). Con la independencia política crece en América también la voluntad de disponer sobre la lengua sin necesidad de retrotraerse a España.[88] Algunos intelectuales, fundamentalmente en la nueva nación de Argentina, como Domingo Faustino Sarmiento, discutían si debían optar por una lengua que sancionara, por el contrario, el habla particular de dichas regiones y se oponían abiertamente a cualquier injerencia de la antigua madre patria en esta materia. La lengua debía ser herramienta del progreso y su unidad, por lo tanto, no resultaba de vital importancia blindarse frente a la fragmentación, sino aceptar el cambio como una transformación normativa socialmente sancionada (Velleman, 2002, p. 24; Lara, 2007, p. 173ss.; 2009, p. 175ss.).

Es interesante observar que en esta discusión confluyen el intento de dar cuenta del uso de la lengua y el estatus normativo de la misma en relación con el español peninsular. Esto lleva, por otra parte, a que a nivel institucional se intente dar fundamento a esta posición. En este contexto tiene lugar la creación paulatina de Academias de la lengua de carácter nacional, que tienen como meta cumplir el papel de su homóloga española, y que se va produciendo de manera continua hasta la primera mitad del siglo XX.[89]

La relación de las Academias de la lengua entre sí ha estado determinada por el peso de la Real Academia Española (RAE), tanto institucional e histórico, como simbólico. De una coordinación tutelada fundamentalmente por la RAE se ha pasado, a partir de 1951, cuando se impulsa la creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), que se actualiza recién en la década de 1960, a una coordinación de la labor académica más paritaria y al acuerdo sobre la forma de coordinar las políticas lingüísticas. La compleja historia de las relaciones ha sido narrada de diferentes formas y la investigación se está ocupando en los últimos tiempos de desentrañar detalles de algunas líneas generales de la misma. Esta, de más está decirlo, no coincide completamente con la narración oficial presentada por ASALE misma. Señalaré aquí someramente la complejidad de tal política en relación con el elemento central de la unidad del español.

Los investigadores resaltan el papel que cumple la idea de unidad en este proceso y la función rectora de la institución de la Península Ibérica. El peso de la RAE resulta notorio a nivel de su presencia mediática y de las herramientas que pone a dis-

88 En este contexto de independencia sobresale el emblemático y programático poema de Bello "Alocución a la poesía", en el que despliega el tópico de la *translatio studii*. Nótese que la discusión sobre la 'disposición' sobre la lengua solo es posible si existe un constructo llamado 'lengua', como señalaba anteriormente.

89 Tras un periodo de integración de intelectuales americanos en la RAE como miembros de número o asociados, más algún sonado rechazo, como el de Juan María Gutiérrez (Del Valle, 2011a, p. 473), dicha institución constituye un marco para la creación de Academias asociadas en América. La primera Academia en fundarse en América es la Academia Colombiana de la Lengua, en 1871, le siguen en un periodo relativamente continuo México (1871), Ecuador (1875), El Salvador (1880), Venezuela (1881), Chile (1886), Perú (1887) y Guatemala (1888). Posteriormente, vienen Chile (1914), Perú (1918), Bolivia (1920), Costa Rica (1923), Filipinas (1924), Cuba (1926), Panamá (1926), República Dominicana (1927), Paraguay (1927), Honduras (1948), Argentina (1931) y Uruguay (1943). Posteriormente se suman Estados Unidos (1973) y, ya en el siglo XXI, Guinea Ecuatorial (2013) (López Morales, 1998, p. 111; Asociación de Academias de la Lengua Española, 2017).

posición de los usuarios, fundamentalmente el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) (Real Academia Española, 2014).[90] El esfuerzo de coordinación de las instituciones se ha visto plasmado en las tres obras de carácter más importante que publica un organismo académico, a saber, el mencionado diccionario, la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009), y la *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010), que en el caso del español a inicios del siglo XXI han sido publicadas en sus últimas versiones por ASALE, aunque la RAE ocupa un papel estelar en las mismas. Para brindar un ejemplo: si bien el diccionario ha ido eliminando las indicaciones regionales, antes denominados despectivamente como 'ismos', para señalar las regiones en las que se utiliza un vocablo, obviando las marcas correspondientes a la norma peninsular, o ha regionalizado la norma peninsular, los investigadores continúan encontrando un cierto desnivel tanto en el peso de las normas regionales como en cierta opacidad de las entradas respecto a los grupos sociales a los que se refieren (Lebsanft, 2007; Tacke, 2011; Amorós Negre, 2012).

ASALE misma ha establecido en sus estatutos desarrollar una política panhispánica en favor de la unidad de la lengua, lo que lleva a tener que tomar una decisión sobre los aspectos normativos y de estandarización de manera conjunta.[91] Las Academias han optado por un modelo panhispánico de estandarización alimentado por normas de carácter pluricéntrico.[92] Es decir, si bien la estandarización se produce de manera unificada, los centros actuarían como fuentes para la elaboración de dicha norma. Más allá de la plausibilidad del modelo académico y, fundamentalmente, de la horizontalidad con que se presenta, resulta interesante repasar aquí brevemente los conceptos de norma y normativización, así como el de estandarización en relación con el español.

Por un lado, la norma de carácter prescriptivo se comprende como aquella codificación establecida por alguna institución, generalmente las Academias de la lengua, que establece una selección de las realizaciones lingüísticas y los límites de lo que se puede afirmar correctamente dentro de dicha lengua. Esta codificación se encuentra posteriormente sancionada dentro de una sociedad por los mismos hablantes, que la

90 La RAE brindó en un comunicado de prensa del 10 de enero de 2018 los números de consultas del diccionario en línea: "La media de consultas mensuales en 2017 fue de 65 millones, aunque se llegaron a alcanzar, en el mes de marzo, más de 82 millones, la cifra más elevada hasta el momento. En cuanto a las estadísticas por países, el 38,5 % de las consultas proceden de España, seguidos [sic] de México –15,17 %–; Colombia –7,80 %–; Argentina –6,97 %–; Perú –5,21 %–; Chile –4,47 %–; Estados Unidos –3,67 %–; Venezuela –2,09 %–; Ecuador –2,08 %–, y Guatemala –1,18 %–" (Real Academia Española, 2018).

91 En los fines de ASALE se establece el cuidado de la unidad panhispánica en relación con las tres obras del Diccionario, la Gramática y la Ortografía (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2007, p. 9).

92 Así se definen las cuestiones normativas respecto a la *Nueva gramática de la lengua española*: "Son dos los criterios fundamentales que han guiado el trabajo de las Academias en lo relativo a este punto. El primero y más importante es la asunción del principio de que la norma tiene hoy carácter policéntrico. […] No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua. […] El segundo criterio permite interpretar la norma como una variable de la descripción" (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, pp. XLII-III).

aprenden en un sistema de educación formal y la consideran, entre otras cosas, correcta frente a otras variantes en el uso. Este proceso derivado se suele denominar proceso de normativización lingüística. Mientras que existe una norma de uso, constituida por las reglas mínimas para la comprensión del lenguaje simbólico, la normativización tiene que ver con el desarrollo de las mencionadas políticas lingüísticas y requiere evidentemente de un metalenguaje. El plano de esta norma no es el del uso. Cuando las Academias de la lengua española en su conjunto se refieren al pluricentrismo, suelen referirse al establecimiento de una estandarización común basada en una norma pluricéntrica. Se trata de una normativización suprarregional que reconoce y se alimenta de las diferentes normativas lingüísticas, fundamentalmente a través de la labor descriptiva de las Academias y que se centra en el uso culto de la lengua, en la así llamada norma culta.[93] La elección de la norma culta implica, de más está decirlo, una posición discursiva prescriptiva frente a otros usos del habla.

Señalaba antes que esta tarea respecto a la codificación de la norma suele estar a cargo de las Academias de la lengua, que a su vez, tienen un carácter nacional respecto al español. No es asombroso, por lo tanto, que las normas se asocien a los Estados nacionales. Si descriptivamente se discute y evalúa la existencia de normas regionales y suprarregionales, el carácter político-institucional que caracteriza la normativización posee una raíz nacional.[94] Es sabido que el uso de la lengua constituye un continuo que responde al Estado en un sentido secundario, pero no primario. Una política lingüística, el 'descubrimiento de una lengua', tratado antes, es el intento de encauzar la variación propia del uso lingüístico (Zimmermann, 2008; Lara, 2009, p. 38). La política lingüística[95] intenta conjugar los aspectos de la variación y la norma desde un marco institucional nacional estatal o paraestatal (Academias nacionales) o en un constructo institucional internacional (ASALE) en el cual los actores institucionales poseen un peso desigual, con una clara preeminencia de la RAE.[96] No se puede dejar de lado el papel que representa la educación formal, sobre todo escolar, así como la presencia de los medios de comunicación, pero tampoco se pueden obviar los límites de la misma en el establecimiento de una normativa. Por otra parte, más allá de los buenos propósitos de las Academias, hay fenómenos que simplemente no pueden unificarse bajo el modelo de un solo estándar, como demuestra Pöll (2019, en prensa) respecto al uso del perfecto compuesto o el tratamiento de confianza por medio de 'ustedes' frente al 'vosotros'.

El pluricentrismo insiste, justamente, en esta necesidad de que una variedad puede considerarse como norma solo si los hablantes la reconocen como tal. La actitud

93 Se ha señalado aquí la diferencia entre la intención descriptiva de las recientes obras académicas frente al *Diccionario panhispánico de dudas*, con una impronta más normativa respecto al uso (Lebsanft, 2007, p. 231ss.; Amorós Negre, 2012, p. 135).

94 Lagares (2013) destaca el carácter político de los actores frente al pluricentrismo del español, centrándose en las disputas públicas e institucionales de las últimas décadas.

95 Respecto a la política lingüística se distingue entre una planificación del corpus y planificación del estatus, como bien señala Moreno Fernández (2010, p. 90).

96 La presidencia de ASALE la detenta el presidente de la RAE de acuerdo a los estatutos: "El Presidente nato de la ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA y de su Comisión Permanente será el Director de la Real Academia Española [mayúsculas en el original, A.C.]" (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2007, p. 19).

de una comunidad lingüística frente a su variedad y el posicionamiento que demuestra frente a otras variedades resulta, además, fundamental. Por ello es insuficiente una descripción del pluricentrismo del español que no atienda a la variable de la posición que los hablantes tienen respecto a una norma, así como tampoco es adecuado juzgar su estatus por el discurso institucional sobre la misma.

Se plantea de esta forma una pregunta formulada a menudo respecto al español y al pluricentrismo, a saber, cuáles son los centros de los que emanan las normas y qué alcance poseen los mismos. El panorama se ha planteado de diversas maneras y la respuesta depende en gran parte de la perspectiva que se adopte, como señalé en el apartado anterior. En todo caso, no se trata de una concepción que se encuentre fuera de toda discusión y sobre la cual exista un acuerdo generalizado.

La primera y más amplia versión del pluricentrismo del español, diacrónicamente relevante, incluiría un centro, ubicado en la Península Ibérica, y una periferia que abarcaría zonas de España y América. Se trataría de una posición históricamente defendida por no pocos lingüistas y reflejada en la colaboración institucional entre las academias de la lengua española hasta fines del siglo XX. Un ejemplo conspicuo de dicha posición lo representa el lingüista Eugenio Coseriu, que reconoce a la variedad peninsular un valor de referencia (Pöll, 2005, p. 77). Sus observaciones se verían reafirmadas por varias encuestas sobre la percepción de hablantes de diferentes áreas geolectales respecto a la norma peninsular (Pöll, 2019, en prensa).

Una segunda propuesta reconoce dos centros, uno en la Península Ibérica y otro en América; una posición que no parece tener actualmente más defensores. El tercer planteamiento mantiene una diferenciación mayor respecto a América, señalando regiones en torno a grandes centros urbanos, fundamentalmente Ciudad de México, Bogotá o Buenos Aires. La ventaja de esta descripción radica en una determinación más precisa de elementos diatópicamente descriptibles y de una conciencia común respecto a la variedad hablada.

No obstante, este modelo puede actuar en paralelo a una cuarta posición, que tiene en cuenta las políticas lingüísticas nacionales como aglutinantes. Aunque la descripción sociolingüística reconozca que ciertos fenómenos atraviesan fronteras y, por lo tanto, resulte más adecuado hablar de regiones, el poder de una estandarización regional acorde a dicha descripción no se vería necesariamente sancionado a nivel de educación o reconocimiento oficial, lo que sí sucede con las variedades nacionales. El hecho de que la independencia de las antiguas colonias españolas haya llevado a la creación de Estados nacionales, pese a los diversos impulsos políticos por unificar grandes zonas a través de la historia, implica que las políticas lingüísticas se establecen como una competencia nacional.[97]

97 Los ejemplos más importantes son los de Simón Bolívar (1977, p. 94ss.), que en su "Carta de Jamaica" (1815) propone, luego de rechazar la construcción de una sola nación y varias formas de gobierno, la creación de bloques regionales, o la reflexión identitaria a fin de coordinar la diversidad en "Nuestra América" (1891) de José Martí (2005, p. 31ss.). También resulta llamativo, por su gran influencia continental, el *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó (1976), cfr. respecto a la mejor forma de gobierno para una América panhispánica, sobre todo pp. 25ss. Sobre las construcciones nacionales referidas a los 'personajes' que las llevaron adelante cfr. p. ej. Chasteen (2008, p. 66ss.). Sobre el desencanto de muchos de estos personajes y el fracaso

La posición oficial de las academias de adoptar una normativa pluricéntrica intenta resaltar, a su vez, la unidad del idioma por encima de los estados nacionales. El actual lema de la RAE, 'unidad en la diversidad', expresa claramente la imagen que se presenta de cara a la comunidad internacional. El pluricentrismo no soluciona, sino que, más bien, pone en el centro de la atención el papel discursivo asociado al uso de una lengua y, también, a las políticas lingüísticas. Sobre este segundo aspecto es que las aguas se enturbian respecto a la política consensuada de ASALE. Del Valle ha defendido en diversos trabajos (2007a, 2009, 2011b, 2011a) cómo el discurso del panhispanismo se encuentra fuertemente arraigado en un marco ideológico asociado a la expansión de España a los mercados latinoamericanos a partir de la apertura postdictatorial tras el franquismo. Uno de los puntos fundamentales de esta discusión está constituido justamente por el control de la enseñanza del idioma español como segunda lengua o lengua extranjera. En este sentido, la creación del Instituto Cervantes en 1991 marca un hito del impulso de dichas políticas. Como en las discusiones del siglo XIX, los resquemores respecto a una política neocolonialista por parte de España están presentes continuamente en América.[98]

Considero que el argumento de Del Valle es irreprochable en cuanto a la documentación de los textos que construyen el discurso sobre la unidad panhispánica y pretenden, por otro lado, reconocer la diversidad como forma de asegurar una presencia redituable a nivel económico. Sin embargo, creo que se debe aún especificar mejor si la planificación lingüística respecto al español tiene las consecuencias que los discursos coordinados expuestos por Del Valle se adjudican a sí mismos. Por un lado, el discurso tiene, es verdad, un valor performativo importante que puede percibirse fácilmente en la presencia social de las instituciones en diferentes niveles. Lleva razón el autor, por ejemplo, cuando expresa que el Instituto Cervantes se arroga la posición de representante del mundo hispánico; que otras naciones no tengan este poder depende, sin embargo, de la capacidad económica e institucional de dichos actores y no resulta, al menos en primera instancia, una consecuencia directa de la expansión del Instituto representante de España, que detenta un poder de hecho, independientemente de la cuestión de derecho, como han señalado Hamel (2004) o Zimmermann (2001, p. 75). La posición de la institución ejerce un poder de facto en

de algunos proyectos respecto a la construcción nacional en América cfr. Rojas (2009, sobre todo p.27ss.).

98 Con motivo de la aceptación por parte de la RAE de la forma 'iros' en lugar de 'idos' para el imperativo de la segunda persona del plural 'vosotros' del verbo ir, se produjo a mediados de julio de 2017 una de tantas polémicas sobre el papel académico y la ecuanimidad de sus decisiones. El periodista y académico colombiano Daniel Samper Pizano escribió en el diario El País (Madrid) un artículo de opinión titulado '¿Cachái lo que significa iros?' resaltando que léxico común de otras áreas no está presente en el diccionario, pero una forma anómala, aunque muy usada, pueda ingresar 'primero' en la lista. Esto no solo muestra el tenor de las discusiones, sino también la importancia simbólica de la sanción institucional. El autor finalizaba su artículo de la siguiente manera: "No soy purista. Siempre he dicho que en sexo y lenguaje lo importante no es la pureza sino la higiene. Pero nunca pensé que al léxico reconocido de nuestra lengua podría ingresar primero el iros que el vallenato. Es difícil no percibir en este hecho un tufillo… ¿populista?… ¿imperial?" (Samper Pizano, 2017). Para otros ejemplos de tales debates en los últimos tiempos, como el de la famosa propuesta de transformación ortográfica de Gabriel García Márquez, cfr. sobre todo Del Valle y Gabriel-Stheeman (2002); Hamel (2004); Del Valle (2007b, pp. 91-92).

la reunión de autores, investigadores y docentes de todo el mundo hispanohablante. En tanto representante del Gobierno español, como ya he resaltado en el capítulo anterior, evidentemente defiende intereses particulares que, como bien anota Del Valle (2007a), hacen uso del discurso de la unidad de la lengua en el sentido del panhispanismo. El autor le otorga crédito al discurso hilvanado por las políticas lingüísticas españolas y se centra en la recepción de estos discursos por parte de algunos actores no españoles en cuanto a la disensión, a fin de mostrar que la unidad no funciona, tal como se la presenta, en todos los niveles. Pero habría que ver si estas manifestaciones permanecen, como señalan Del Valle y Gabriel-Stheeman (2002, p. 210), solamente en la periferia: "these disruptive voices are thus doomed to remain in the margins of the public discourse and are consequently barely heard". La explicación necesita seguramente una complementación con la forma que tienen estos agentes de hacer uso de los espacios que abre dicho discurso, tanto en el disenso como en la aceptación de los discursos de unidad. Para señalar solo uno de dichos espacios, el diario El País (Madrid) del grupo Prisa funciona como una plataforma de normalización y de prestigio sancionadora, pero es utilizada por los propios actores 'disidentes' para expresarse, obtener beneficios económicos, y manifestar el disenso. Es posible que esta inclusión del discurso 'disidente' no haga más que normalizar el discurso dominante, pero no invisibiliza totalmente a agentes que discrepan con la visión dominante. Quiero resaltar con ello que la inequidad en la distribución del poder dentro del discurso no implica la invisiblidad total de aquellos que se oponen a la idea de unidad postulada, ni la capacidad de los que detentan mayor poder de imponer una sola visión. Por último, el español puede implicar también para quienes disfrutan de menor poder un beneficio –económico, sin duda–, más allá de las posiciones ideológicas en que esté enmarcado el discurso sobre la lengua, como ha señalado López García (2010, p. 85ss.).[99]

Esta situación muestra, segundo, la dificultad de configurar el pluricentrismo mediante políticas lingüísticas operativas que propaguen la unidad en la diversidad propugnada por las academias.[100] El terreno discursivo no es un terreno, insisto, caracterizado por la horizontalidad. El poder de los actores y el reconocimiento de sus aportes al discurso resulta muy variable. De las nuevas obras académicas, tanto la Ortografía como la Nueva Gramática, elaboradas bajo el auspicio del panhispanismo y con el reconocimiento de una política lingüística pluricéntrica, muestran en su portada dos emblemas: el de la RAE y el de ASALE. La posición que reclama a nivel visual la RAE es una de excepcionalidad en el grupo de las otras academias de la lengua. Pertenece al grupo de ASALE, pero a su vez, se encuentra fuera del grupo, convirtiéndose en algo más que un *primus inter pares*.[101] No es sorprendente que esta posición genere resquemores en otros actores relacionados con la lengua, como se ha visto.

99 Cfr. también López García (2007, p. 29ss).
100 Cfr. al respecto el estudio de Torrent-Lenzen (2006, p. 171ss.).
101 Sobre la autoridad que impone la RAE sobre el español cfr. Mar-Molinero (2008) y Hamel (2004).

En la presente investigación resulta fundamental no perder de vista este aspecto discursivo respecto a la perspectiva desde la que se observa el fenómeno lingüístico, porque este se encuentra, como analicé antes, íntimamente unido al constructo cultura en EAL. La situación de bipolaridad, que sigue manteniendo una diferenciación entre dos grandes regiones a pesar de la unidad o la diversidad múltiple defendida, se instala en el terreno del discurso y no en la interpretación de la situación sociolingüística; no se trata, valga resaltarlo, de una 'realidad' que se transparente en el discurso institucional. Justamente, porque la norma y la normativización no pueden ser, por definición, más que una elección basada en decisiones que forman parte de una construcción discursiva, lo que aparece en el nivel normativo, y es parte de la lengua que se aprende, también lo es. Si la didáctica de ELE pretende tomar decisiones respecto a la norma a enseñar, debe tener estos elementos en cuenta a la hora de tratar la relación entre norma y variedades del español.

2.3 El pluricentrismo en el marco de ELE

Hasta ahora se han señalado aspectos relevantes de la relación entre lengua española y norma en el marco del pluricentrismo. La pregunta que se plantea es, sin embargo, en qué medida y qué aspectos del pluricentrismo pueden ayudar a tomar decisiones más transparentes sobre el español a enseñar, que a su vez den cuenta de las condiciones y el alcance de las mismas, respecto a la enseñanza de ELE.

En primer lugar, el pluricentrismo brinda una descripción de la realidad sociolingüística de una lengua como el español respecto a las variedades dialectales de la misma acorde con el principio de que existen diferentes centros de los que emanan normas. Supone, de esta manera, un reconocimiento de la diferenciación interna de la lengua y brinda una estructura conceptual para describir la misma que supera una costumbre enraizada de que existe una sola norma para el español y otras realizaciones lingüísticas son desvíos o formas 'marcadas' respecto a ella.

El pluricentrismo concibe, en segundo lugar, que la lengua funciona para los hablantes como un elemento cultural identitario, uniendo de esta manera la descripción lingüística diasistemática al plano discursivo relacionado con los propios hablantes y con las instituciones a cargo de describir estos procesos. El momento del reconocimiento por parte de los hablantes pasa a estar en el centro de la propia concepción normativa y a convertirse en una variable que no puede despejarse en aras ni de una supuesta descripción neutral diasistemática, ni en la sanción institucional de turno. El fenómeno, ciertamente, se complejiza, obligando a que la decisión sobre qué español enseñar deba dar cuenta de diversos elementos que no se encuentran solamente en el plano de un supuesto sistema lingüístico unitario. En el caso de ELE, sería necesario atender al posicionamiento de aprendientes y enseñantes respecto a la normatividad.

En tercer lugar, se trata del concepto utilizado en la actualidad por los principales organismos que regulan institucionalmente el español para fundamentar su labor en

la realidad sociocultural a la que hacen referencia.[102] Es decir, está anclado institucionalmente como guía rectora de la concepción institucional oficial y coordinada del español en el mundo y ha sido establecido como modelo para la elaboración de las principales obras académicas, es decir, la Gramática, el Diccionario, y la Ortografía actuales. La enseñanza de ELE pecaría de incompleta si pretende fomentar competencias que no tengan en cuenta la convivencia de diferentes variedades normativas de diversas características y con distintas cantidades de hablantes, prestigio o capital simbólico y cultural.

La adopción de la categoría del pluricentrismo no se limita, en cuarto lugar, a las academias de la lengua en su conjunto, sino que también gran parte de la investigación sociolingüística considera que la categoría puede dar cuenta de la variedad normativa y la estandarización lingüística diversa respecto a lenguas de cierta extensión –no solo el español es considerado pluricéntrico, sino también el inglés, el alemán, etc.–. La categoría se ha transformado así en una herramienta útil para reflejar realizaciones diversas de una lengua y situar, paralelamente, el aspecto discursivo característico de toda lengua respecto a la valoración y reconocimiento de sus variedades por parte de los hablantes y de las instituciones que llevan adelante los procesos de normativización, en el centro de la concepción sobre la lengua. Dado que la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras es, por definición, una ciencia interdisciplinaria, sería negligente que no reflexionara sobre la pertinencia de poner en un lugar central de sus decisiones conscientes la variable normativa respecto al español.

El fenómeno lingüístico y discursivo al que señala la categoría de pluricentrismo es clave en el ámbito de la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras. En el caso del español, se ha hecho referencia al mismo a través de la pregunta '¿qué español enseñar?'. Dicha pregunta es el hilo conductor de las actas del congreso de ASELE de 2000 en Zaragoza (Martín Zorraquino y Díez Pelegrín, 2000), tiene algún eco en el volumen colectivo editado por Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Haumann (2012b) y, más recientemente, es el centro de interés de la edición de Leitzke-Ungerer y Polzin-Haumann (2017). Por su parte, los dos volúmenes de Moreno Fernández (2007, 2010) que se dedican al tema, y repasaré brevemente, han tenido un gran eco tanto en la comunidad científica como en la conciencia de los propios enseñantes. De los artículos dispersos en revistas científicas u otras obras colectivas, quiero destacar el de Zimmermann (2001), respecto a qué criterios utilizar para elegir una norma y que discutiré más adelante, los de Lipski (2009) y Schumann (2011), también sobre la cuestión de qué español enseñar en vistas de la diversidad del español, el de Pérsico Martínez (2013) sobre la percepción docente respecto a la norma y el imaginario docente derivado de dichas ideas, así como el de Del Valle (2014), que se ocupa de la necesidad de integrar las decisiones sobre la norma en los programas de aprendizaje de español. La presencia del tema en el ámbito científico está, por lo tan-

102 Es evidente que esta afirmación debe ser matizada, ya que no todas las concepciones pluricéntricas coinciden en la descripción ni en el objeto de la descripción. Las Academias tienen, por supuesto, una particular concepción de la misma, que ha sido criticada por dos motivos: por el intento de lograr una cuadratura del círculo (Bierbach, 2000) presentando una horizontalidad utópica respecto a las normas y, por otro, por utilizar un discurso de unidad de la lengua que oculta divergencias (Oesterreicher, 2000; Zimmermann, 2014; Pöll, 2019, en prensa).

to, establecida. En los manuales de referencia para docentes o los materiales mismos para la enseñanza es llamativa la ausencia del concepto de pluricentrismo o el fenómeno al que refiere. No obstante, la cuestión de las diferencias en las variedades del español suelen estar presentes, incluso en vídeos en la red, aunque el rigor de los mismos no suele ser la regla.[103]

En lo que concierne a la pregunta misma de qué español enseñar, esta se refiere fundamentalmente a las diferentes variedades de español y a la necesidad de optar por una norma que funcione como base de la enseñanza. Se refiere, por lo tanto, a la existencia de diferentes variedades de la lengua, pero no utiliza necesariamente la categoría de pluricentrismo. La tematización de dichas preguntas en el ámbito de ELE no es, por supuesto, independiente de las discusiones más generales sobre políticas lingüísticas del ámbito hispánico y se encuentra, en gran parte, determinada por ellas. Intenta, a su vez, dialogar y poner a prueba dichas políticas a nivel de la investigación científica de la didáctica, pero depende en gran parte de las decisiones que emanan de las instituciones con poder de decisión en las políticas lingüísticas transnacionales. No obstante, si se atiende a la práctica, tanto por parte de los aprendientes como de los enseñantes, la discusión se desdibuja. Los primeros suelen tener preferencias normativas y asociar las mismas a una comunidad imaginada fuertemente ligada a la experiencia personal y a la educación recibida así como a sus expectativas, y los segundos deben por lo general posicionarse dentro de los marcos institucionales en los que se encuentran respecto a planes de estudio, tradiciones no escritas y, sobre todo, respecto a los materiales con los que los enseñantes están obligados a trabajar o, por el contrario, son los únicos recursos disponibles.[104] Estos últimos, los materiales, que conforman el input principal del aprendizaje y la enseñanza, no suelen tener una posición clara respecto de la norma, pero presentan una opción particular. Tanto estos como las propias rutinas de instituciones de aprendizaje –colegios, universidades o escuelas de idiomas– imponen una selección de hecho respecto a la norma que, por lo general, produce un grado de incertidumbre notorio en aprendientes y docentes.

Por otra parte, el *MCER*, base de los planes de estudio escolares –no solo– europeos y horizonte necesario, aunque a menudo discutido, de los universitarios, se centra en la situación multilingüe europea y conceptualiza las lenguas desde esta realidad sociolingüística bajo el rótulo de plurilingüismo, sin tener en cuenta la dinámica interna de cada una de las lenguas, para no hablar de las relaciones de poder existentes en las discusiones sobre dichas políticas. Para el *MCER*, el español forma parte del grupo de las lenguas europeas y cumple un papel fundamental como lengua oficial de España. De ahí, como ya he señalado en el capítulo anterior, la insistencia en hablar también de la cultura asociada a las lenguas como las culturas de los países en

103 Grünewald y Küster (2010) dedican varias páginas al fenómeno, Fäcke (2011) en menor medida. El volumen editado por Lacorte (2007) posee diversos artículos que abordan el tema; en el manual editado también por Lacorte (2015) tratan el tema Villa y Del Valle (2015) y Godenzzi y Sichra (2015). Para ejemplos de vídeos sobre el tema, tanto de actores individuales como institucionales, cfr. Instituto Cervantes (2011); BBC Mundo (2016); La Cabeza de Sergo (2017).

104 Para el desarrollo de la idea de comunidad imaginada en este contexto cfr. el clásico trabajo de Norton (2012), que, sin embargo, no se refiere a las identidades respecto a la norma.

los que se habla la misma. Dicha conceptualización es no solo insuficiente, sino errónea desde una perspectiva sociolingüística y, también, cultural, como mostré en el capítulo anterior. En la búsqueda de la respuesta a la pregunta de qué español enseñar, el principal documento europeo para las lenguas tiene poco que aportar.

La situación que surge no puede ser más confusa, si se piensa que en el nivel escolar en Austria y Alemania, para permanecer en el ámbito objeto del estudio empírico, se busca una estandarización de niveles para la enseñanza de las lenguas extranjeras, elaborada para la primera lengua extranjera –inglés– y, por analogía, extendida a otras lenguas como el francés, el español, etc. Si bien estas adaptaciones intentan algunas veces integrar variables de la realidad sociolingüística de cada lengua, la estructura a la que tienen que adaptarse limita el tratamiento específico de las mismas.[105] El plan de estudios austríaco correspondiente al español para las escuelas superiores (AHS) se refería en su versión anterior, por ejemplo, a la necesidad de integrar en las competencias receptivas la variación lingüística en la comprensión auditiva. El nuevo plan de estudios, aprobado en 2018, ha modificado esto, colocando el tratamiento de la variedad en un apartado, más acorde, de 'competencias sociolingüísticas' (Bundesministerium für Bildung, 2018, p. 129).[106] Tanto el antiguo como el nuevo plan de estudios proponen, asimismo, tener en cuenta variedades 'regionales', 'sociales', 'no nativas', así como tecnolectos. Utilizan, sin embargo, una conceptualización que no es apta para describir la realidad del español, refiriéndose a las 'variedades nacionales, mientras que las otras variedades pueden ser regionales, pero también ligadas al parámetro diastrático o a tecnolectos. Si se trata de un idioma de comunicación internacional en el sentido de una *lingua franca*, el plan de estudios propone la integración, también, de variedades de hablantes no nativos, en clara referencia al inglés. El estatus de la variedad no es claro en el plan de estudios austríaco

105 Si se me permite la anécdota personal, que por ello no pretende valor argumentativo, pero sí no obstante el de documento de la experiencia, he constatado en mi paso por Alemania y Austria, así como en numerosos congresos y conversaciones con colegas, que el tema resulta uno de los más candentes, tanto a nivel de elección de materiales, como de acuerdo de normas y metas generales. Una solución institucional suele ser la de seleccionar 'representantes', curiosamente en paridad de uno a uno, de España e Hispanoamérica. No son pocos los docentes que, por razones no siempre basadas en los documentos normativos, sostienen que en el ámbito escolar se debe enseñar una norma castellana y, por lo tanto, preferir el aprendizaje de dichos fenómenos. El argumento suele ser doble: la cercanía con España y, por otro, la autoridad de la norma centro-norte peninsular, asociada popularmente con el habla madrileña. En contrapartida, existen también estudiantes que, por ser su propia lengua materna o tras haber pasado un semestre en un lugar de Hispanoamérica, se quejan de que otros profesores les corrigen tanto la pronunciación como el uso de las formas que adquirieron allí. Con esto quiero resaltar, sobre todo, que las decisiones se toman individualmente y rara vez existen criterios consensuados o, mucho menos, sancionados institucionalmente. La razón no es, salvo excepciones, la mala fe o el prejuicio, sino la falta de claridad sobre el asunto. A los 'prejuicios' del cuerpo docente se refieren Moreno Fernández (2010, cap 6) y Pérsico Martínez (2013).

106 La nueva formulación del parágrafo ha, simplemente, eliminado el complemento "in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen" que se puede leer aquí: "Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessensschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nichtmuttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. Handelt es sich bei der gelehrten Fremdsprache um eine internationale Verkehrssprache (Lingua franca) ist auch der Kontakt mit nicht-muttersprachlichen Aussprachevarianten zu ermöglichen." (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2014, p. 3).

y presupone una normativa única que en el caso del español no está dada. Respecto a una norma estandarizada, ambas versiones del plan de estudio se refieren a un acercamiento al estándar en relación con la 'pronunciación' (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2014, p. 3; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, p. 129).[107] El argumento del plan de estudios se construye en base a la existencia de un estándar supranacional compartido respecto al cual existen variantes de carácter nacional, regional, social, o relacionadas a tecnolectos. El pluricentrismo, por el contrario, concibe que existen diferentes centros de los cuales emanan normas de lo que es el estándar, más allá del aspecto diastrático con el que se relacionan dichas normas. Como mostré antes, si bien el punto de que pueda hablarse de un estándar unificado es algo altamente discutido, parece claro que el concepto de unidad de la lengua española no puede definirse en los términos que emplea el plan de estudios.

Dejando de lado la inconveniencia de que un documento normativo describa el fenómeno lingüístico correspondiente de manera inadecuada, el pluricentrismo busca, por el contrario, dar cuenta de la realidad sociolingüística de una lengua de manera más precisa y, por lo tanto, reconocer el complejo entramado entre variedad, estándar, norma y normatividad. Una realidad que, por otra parte, es fruto de continuas negociaciones por parte de los mismos hablantes e instituciones y no presenta nunca la neutralidad ni la horizontalidad que presupone el documento para el estándar lingüístico.

En Alemania, los planes de estudio se basan en un estándar elaborado por la Conferencia de Ministros de Cultura de los Estados federados del país. En este se propone un modelo común nacional en base al cual los Estados federados elaboran luego sus propios planes de estudio. Mientras que este estándar está elaborado para el inglés y el francés como segundas lenguas extranjeras de aprendizaje formal, el español suele ser la tercera lengua extranjera. En los *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Kultusministerkonferenz, 2012) aparece el tema de la variedad lingüística asociado fundamentalmente a la 'competencia funcional comunicativa', que debería tener como orientación la lengua estándar o las lenguas estándares, así como los registros, variedades y acentos que, en sus características, no impidan la comprensión (2.1, p. 14).[108] Se reconoce de esta manera la existencia de una o varias normativas estandarizadas respecto a la que existen otras variedades.

Posteriormente, respecto a las destrezas de las que deben disponer los aprendientes, el documento establece que los mismos serán capaces de comprender textos ora-

107 Mientras que el nuevo plan de estudios indica: "Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie für das vorgesehene Kompetenzniveau notwendig sind. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache ist anzustreben" (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, p. 129), establecía el anterior: "Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache ist zwar wünschenswert, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen" (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2014, p. 3).

108 "Sprachlicher Orientierungspunkt sind Standardsprache(n) sowie Register, Varietäten und Akzente, deren Färbung ein Verstehen nicht generell behindert" (Kultusministerkonferenz, 2012, p. 14).

les representativos de variedades estándar, cuando la pronunciación sea clara (p. 18). Además, el documento se refiere a la conciencia lingüística (*awareness*) de las variedades, respecto a las que habría que reconocer características 'regionales', 'sociales' y 'culturales' de su uso, así como poder identificar variedades de forma contrastiva (p. 21) con la propia L1. Las referencias posteriores en los ejemplos de tareas modelo y la descripción de las metas que se buscan alcanzar a través de los mismos se refieren fundamentalmente a la conciencia lingüística. Es interesante observar que los estándares están elaborados con relación a dos lenguas reconocidas como pluricéntricas, pero con diferentes características. Si bien sería apresurado extraer conclusiones sobre el español respecto a una descripción para dichas lenguas, la tendencia del documento es a reconocer la variación lingüística, pero sin dejar en claro el estatus de categorías como norma o estandarización en dicho contexto.

Respecto a la lengua española en concreto, me referiré brevemente al plan de estudios del Estado de Baviera, denominado *LehrplanPLUS*, elaborado según su propia definición y en lo que respecta a la estructura general de las competencias a adquirir, en base al documento de los estándares nacionales. En la definición caracterizada como 'Perfil de la asignatura Español' se dice que dentro del marco de la reflexión sobre la lengua (*awareness*) se desarrollará una conciencia de las particularidades del español y de su papel como lengua global. Asimismo, se establece una preeminencia del 'español europeo' debido a su cercanía geográfica, aunque posteriormente se deberían integrar otras normas 'regionales' en la medida en que se presenten las correspondientes 'regiones hispanohablantes', de tal manera que los aprendientes se familiaricen con 'el modelo de su norma policéntrica' (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018).[109]

El plan de estudios bávaro establece, por lo tanto, una preferencia en relación con la norma del español que califica como 'europeo' y que prioriza por su cercanía geográfica. No obstante, indica que las otras normas, denominadas aquí regionales, deben ser tratadas en el contexto de un modelo lingüístico pluricéntrico. El documento se hace eco del pluricentrismo, si bien no resulta particularmente claro respecto a la norma que debe adoptarse, a la que caracteriza simplemente como español europeo.

Afirmaciones similares se encuentran en dicho documento respecto a los aspectos culturales que los aprendientes pueden llegar a adquirir, tales como el conocimiento de 'España e Hispanoamérica' o la necesidad de que se adentren en los 'espacios naturales' diversos, así como en las 'tradiciones culturales' propias del espacio lingüístico del español (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018, s.p.). Llama la atención que la descripción lingüística está unida a la cultural, pero no en un sentido funcional como lo establecen los estándares nacionales, sino en cuanto a las posibilidades de enfrentarse con una variedad cultural caracterizada

109 "Im Rahmen der Sprachreflexion gewinnen die Schülerinnen und Schüler zunehmend differenzierte Einblicke in die Besonderheiten der spanischen Sprache und deren Rolle als Weltsprache. Zunächst steht das europäische Spanisch aufgrund seiner geographischen Nähe im Vordergrund, doch werden in dem Maße, wie weitere spanischsprachige Regionen vorgestellt werden, schon bald die entsprechenden regionalen Normen vermittelt, sodass die Schülerinnen und Schüler schließlich mit dem in der spanischsprachigen Welt charakteristischen Modell polyzentrischer Normen vertraut werden." (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018).

como propia de España e Hispanoamérica y, en el espíritu de un encuentro intercultural, dentro del cual se resaltan las similitudes y diferencias con la cultura de origen.

Si se piensa en las variables respecto a la descripción normativa y el discurso en torno a la política lingüística y la percepción normativa de los propios hablantes que resalta el pluricentrismo, las descripciones oficiales producen una indeterminación respecto a la norma que se enseña y se aprende, así como a la correlación de la lengua, comprendida de esta manera, con los aspectos culturales que se relacionan con la misma.

En este mismo marco del mundo germanoparlante, Klaus Zimmermann (2001) se ocupa de buscar los términos adecuados para plantear la compleja pregunta sobre qué español enseñar en el contexto del pluricentrismo.[110] Lo hace en base a la idea de estándares nacionales que, según el autor, existen de facto para los diferentes países hispanohablantes, diferentes de la norma académica española y de variedades no estándar de los propios países. Por sus características sociolingüísticas e institucionales, el espacio lingüístico del español sería el más complicado respecto a otras lenguas como el francés o el portugués. Zimmermann resalta que las decisiones de la didáctica están entrelazadas con las de la descripción lingüística, así como con las decisiones institucionales relacionadas con las políticas lingüísticas del español. Destaca, por lo tanto, las implicaciones políticas de las decisiones respecto a la enseñanza de una norma.

Para avanzar en una posible respuesta a la pregunta, Zimmermann propone aplicar un criterio cuantitativo y varios criterios cualitativos, reconociendo que se trata de una respuesta de carácter discursivo (Zimmermann, 2001, p. 81). Critica en primera instancia el intento cuantitativo llevado adelante por el lingüista José Moreno de Alba, que establece una selección acorde a fenómenos sistemáticos de manera estadística, es decir, por la cantidad de hablantes nativos que hacen uso de ciertos fenómenos lingüísticos. Así, este propone como candidatos el uso de 'ustedes' para la realización de la segunda persona plural del tratamiento de cercanía o el uso de 'tú' para la segunda del singular, porque en la cantidad de hablantes totales de español, hay una mayoría que utiliza dichas formas. Zimmermann critica, con razón, que la construcción de Moreno de Alba adolece de irrealidad, creando una variedad artificial e inexistente. La concepción estructuralista del sistema que presupone tal modelo no tendría en cuenta que la lengua no es un sistema, sino una red compleja de sistemas de carácter dinámico. Para subsanar los déficits de dicha propuesta, el autor plantea criterios cualitativos complementarios.

Zimmermann propone de esta manera una serie de pautas pragmáticas que permitirían tomar una decisión respecto a la elección de una norma nacional. No discutiré aquí todos los criterios, pero quiero señalar un problema concerniente a los presupuestos de los mismos y resaltar los límites de dos de ellos. El criterio cuantitativo

110 Arteaga y Llorente (2009) analizan en su propuesta la internacionalidad del español y su carácter pluricéntrico. Proponen, además, algunos ejercicios concretos (p. 137ss.) para la práctica docente desde un punto de vista contrastivo respecto al inglés. La propuesta, de gran calidad, selecciona el material desde un punto de vista estrictamente lingüístico y deja de lado el aspecto cultural tratado en el presente trabajo. Una descripción sobre la variación en América, pero sin la parte didáctica, contiene el volumen editado por Izquierdo y Enguita Utrilla (2010).

lo establece Zimmermann en el terreno demográfico, por lo que la variedad mexicana sería la preferida por su mayor cantidad de hablantes. Dentro de los criterios cualitativos, el autor reconoce los siguientes: (1) la producción literaria y científica, (2) la producción lingüística en los medios de comunicación de masas, (3) la infraestructura de publicaciones (referida a múltiples textos), (4) el grado de complejidad respecto al aprendizaje y la compatibilidad con otras normas, (5) el conocimiento de dicha variedad desde un punto de vista de la Lingüística, (6) los esfuerzos de investigación y de producción de materiales respecto al español como lengua segunda o extranjera. Luego de aplicar las pautas, la conclusión de Zimmermann es que ninguna de las variedades obtiene una posición hegemónica de acuerdo a los criterios establecidos. Resalta que la variedad estándar de México puntúa cuantitativamente por la cantidad de hablantes, mientras que la correspondiente variedad española sería la elegida de acuerdo a los criterios cualitativos. Sin embargo, concluye que la aplicación de los criterios establecidos no da un resultado claro que pueda establecer un consenso sobre una sola variedad reconocida globalmente (Zimmermann, 2001, p. 88). Como se puede observar, la conclusión que emana de la aplicación de las pautas resulta, aunque realista, poco explicativa. De ahí que el autor sugiera posteriormente complementar la decisión acorde a la situación concreta de aprendizaje y enseñanza.

Los límites, sin embargo, no se observan solamente en el nivel de indeterminación de los resultados, sino en su justificación misma. En primer lugar, la descripción en base a países que sustenta el modelo es problemática respecto a la unidad y diversidad de las realizaciones lingüísticas, aunque resulte adecuada en relación con la integración identitaria de una comunidad de hablantes particular; Zimmermann acentúa así fundamentalmente la diferencia establecida políticamente y ligada a un estado nacional.[111] Lo común queda, sin embargo, en la sombra.

En segundo lugar, quiero detenerme en el segundo criterio utilizado por el autor, concerniente a la producción de los medios de comunicación de masas. El autor se centra en los países que producen cine y la televisión a fin de asociar de esta manera la presencia de una variedad nacional determinada. Sin embargo, basta observar la financiación, producción, así como los propios usos de la lengua en dichos medios, para ver el grado de hibridación y transnacionalidad de los productos que pueblan el mercado. Estos exceden criterios normativos nacionales respecto a la realización lingüística. Aplicar en este sentido un criterio nacional porque se parte de una norma lingüística de carácter nacional no parece suficiente en la compleja realidad de los mercados y los productos culturales en un marco globalizado, como ya lo evidenciaba García Canclini (1995).[112]

111 Cfr. p.ej., la conclusión sobre los elementos comunes o divergentes: "Nur eine reduktionistische Linguistik hat das Ausmaß der intervarietären Unterschiede bisher nicht erkannt, was aber nicht heißt, dass sie nicht vorhanden wären. Dass auch das Ausmaß der interkulturellen Unterschiede nicht erfasst worden ist, liegt daran, dass viele Sprecher sich nach einiger Zeit selbstständig und oft unbewusst eine interkulturelle Kompetenz verschafft haben, die es ihnen ermöglicht, mit diesen Phänomenen umzugehen" (Zimmermann, 2001, p. 78).

112 En este sentido es necesario resaltar el avance del español neutro, como se verá más adelante. Por otra parte, como ha señalado Block (2004, p. 76), en el marco de la globalización, existe una conciencia de que tanto los métodos como los materiales producen efectos sociales, polí-

Para tomar, en tercer lugar, otro de los criterios, Zimmermann expresa, por ejemplo, la necesidad de que exista una producción científica en torno a EAL que se apoye en la Lingüística aplicada y en la didáctica de ELE. Según el autor, esta investigación debería ser la base para la formación de enseñantes, así como para la producción de materiales para el aprendizaje en los diferentes niveles y competencias (Zimmermann, 2001, pp. 86-87).[113] Más allá de que los desiderata de Zimmermann se puedan compartir, los mismos se encuentran en su mayoría en un terreno discursivo que concierne más al plano político referido a las normas en un plano contextual internacional, que al peso de una variedad determinada para las comunidades de hablantes de español. Que exista en España y fuera de sus fronteras una infraestructura para la formación de profesores en base a una institución aglutinante como el Instituto Cervantes no necesariamente lleva a que se deba preferir una norma peninsular. El autor descuida en esta línea argumentativa un elemento sobre el que él mismo ha llamado la atención, es decir, el carácter discursivo de dicha decisión. Los criterios no solo subrayan las asimetrías existentes en el terreno económico a nivel de naciones hispanoparlantes, sino también a nivel geopolítico. El cumplimiento de los criterios establecidos por Zimmermann termina legitimando dicho poder. Que la enseñanza y aprendizaje de español deba tener dichos aspectos en cuenta no debe llevar a su aprobación.

La complejidad y alcance internacional de las políticas lingüísticas de carácter panhispánico, la globalización creciente y su impacto en el acceso a los materiales, sobre todo a través de Internet, así como el valor fragmentado y difícilmente nacional de ciertas prácticas, fracturan las pautas cualitativas que aplica Zimmermann para el aprendizaje y enseñanza de español. Que el autor mismo no pueda dar una respuesta en base a los mismos los debilita aún más. No obstante, la complejidad del fenómeno tal como lo detalla Zimmermann y los problemas a los que hace referencia, no en último lugar a los aspectos discursivos referentes a la decisión sobre la norma, marcan el camino para cualquier intento de tomar una decisión fundamentada en dicho sentido. Aunque la propuesta avanza respecto a las limitaciones claras que presenta el modelo que critica, los criterios cualitativos planteados no resultan del todo plausibles.

Por su parte, otro de los autores que han insistido en la necesidad de dar cuenta del pluricentrismo respecto a ELE es Franciso Moreno Fernández (2007, 2010). Este ha propuesto una serie de criterios pragmáticos de cuño lingüístico en relación

---

ticos y económicos cuando cruzan las fronteras o pretenden utilizarse como universales. Sobre el cambio en EAL a causa de la globalización y los retos que presenta, cfr. Lo Bianco (2014) y Kramsch (2014); respecto a las lenguas europeas, cfr. Guilherme (2018, pp. 82-84). Sobre la necesidad de utilizar criterios globales que superen el ámbito nacional para definir las identidades respecto a la estandarización del español cfr. Mar-Molinero (2004). Una propuesta para analizar desde la Lingüística la globalización presenta Blommaert en su *The Sociolinguistics of Globalization* (2010, sobre todo cap. 2).

113 "Ein evidentes Kriterium […] ist selbstverständlich die Existenz in diesem Lande einer auf den Spracherwerb und die -vermittlung orientierten Angewandten Linguistik, einer Sprachlehr- und lernforschung und einer entsprechenden Forschung zur Didaktik des Spanischen als Fremdsprache. Aus diesen Forschungszweigen heraus muss dann eine entsprechende Ausbildung von Sprachlehrern erfolgen sowie eine Produktion von Lehrmaterialien im weitesten Sinne für alle Stufen von Sprachkompetenzen." (Zimmermann, 2001, pp. 86-87).

con una situación pluricéntrica del español. Moreno Fernández opera con un modelo que postula una estandarización común para la lengua española en base a una realidad pluricéntrica. Insiste, a su vez, en que tanto estandarización como norma se refieren a una norma culta seleccionada como modelo y al español en tanto lengua como un prototipo del que participan las diferentes variedades.

El autor resalta que la enseñanza debe tener en cuenta la diversidad en el español, porque su relevancia comprende tanto la selección de materiales, como "el modo de afrontar las dudas, propias y ajenas, sobre lo que debe usarse y lo que no, pasando por la coordinación de criterios con colegas originarios de áreas geolectales diferentes" (Moreno Fernández, 2010, p. 47). De otro modo, la decisión se volvería aleatoria. Moreno Fernández insiste en una integración de la variación como fenómeno propio del español sobre la base de un modelo normativo culto que sirva de referencia.[114] Según el autor, es indiscutible que en el español el modelo ha sido proporcionado históricamente por la RAE. Para el autor existen tres modelos que funcionan como prototipos: (1) el "modelo castellano", (2) el "modelo más cercano" y (3) un "modelo general" (Moreno Fernández, 2010, p. 155ss.).[115] El primer modelo (1) correspondería a la norma culta castellana anclada en la labor de la norma académica de la RAE; el segundo (2) se refiere al área geográfica más cercana, aunque el autor sugiere que pueden establecerse parámetros de "relación" y "afinidad" e, incluso, indica que la variedad hablada por el profesorado resulta fundamental. El tercer modelo (3) es denominado por Moreno Fernández general en referencia a que contiene elementos comunes de diferentes variedades, pero sin acercarse a ninguna de las utilizadas por los hablantes nativos. El autor menciona aquí tanto la fusión establecida por el llamado español neutro,[116] como una variedad imbuida por decisiones de empresas multinacionales del sector de la comunicación sobre el uso de una lengua que atenúe rasgos que puedan resultar poco compartidos por la mayor cantidad de variedades. El autor recalca que cualquiera que sea el modelo que se elija, este tiene que servir de orientación frente a las otras normas cultas que deben convivir en el aula de manera horizontal y servir de complemento. No se trata de una selección excluyente de las demás variedades normativas cultas.[117]

Aunque Moreno Fernández describe extensamente elementos comunes y diferencias entre las variedades en las realizaciones fonéticas, léxicas, etc., su propuesta se desdibuja a la hora de la discusión sobre qué norma adoptar. Para el autor hay tres "factores decisivos" que determinan la decisión del tratamiento de las variedades: "la procedencia de los materiales, la autoría de los materiales didácticos y las expectativas y necesidades de los estudiantes" (Moreno Fernández, 2007, p. 173). En

114 Moreno Fernández (2010, p. 164) determina: "Un modelo es una abstracción y simplificación de una lengua que se realiza con el fin de convertirla en ejemplar. Eso es lo que se necesita en la enseñanza del español."

115 En Moreno Fernández (2007, p. 79ss.) se dividen en "modelo castellano", "español de mi tierra" y "español general o de Disneylandia".

116 Cfr. p.ej. para el español neutro, en general, Bravo (2008) y, respecto a ELE, Meisnitzer (2017) y Corti y Pöll (2017).

117 Sobre la necesidad de integrar en el currículo la decisión sobre la norma, cfr. Del Valle (2014). Un modelo para la integración normativa en educación primaria lo presenta Leitzke-Ungerer (2017).

base a estas coordenadas, el autor analiza posteriormente diferentes áreas geográficas y la influencia de variedades nacionales, constatando, por ejemplo, la importancia del español de México y de la variedad castellana. En el caso de Europa, Moreno Fernández indica que los materiales didácticos o bien son producidos en España o asesorados por profesionales españoles, por lo que prima el uso de la variedad castellana. Aunque el argumento de Moreno Fernández postula una causalidad no necesaria, ya que un 'profesional español' debería poder producir material sobre cualquier norma del español, el diagnóstico parece ser correcto.

Sobre las expectativas y necesidades de los estudiantes, Moreno sentencia que estas "tienen que ver con intereses y posibilidades ligados a España, por la cercanía física, por el atractivo de su cultura y su geografía, por su condición de puerta europea hacia el continente americano" (Moreno Fernández, 2010, p. 176). Es decir, la variedad peninsular centro-norte poseería una preeminencia en este sentido. El autor menciona que el origen geodialectal de los docentes constituye el punto más variable, y concede que "si España es la puerta europea para América, la América hispana es en sí misma un destino cultural y socioeconómico al que los europeos pueden acceder directamente con facilidad" (Moreno Fernández, 2010, p. 177). Por lo que Moreno Fernández culmina afirmando que no habría que vincular el español en Europa a España.

Considero que dicha posición presenta, al menos, dos problemas. El autor identifica tres variables y las analiza independientemente, pero no en su interrelación. Para tomar la variable del interés por España y su estatus de puerta a América, el discurso que despliega Moreno Fernández está en total consonancia con lo que Del Valle (2007a, p. 22) ha identificado con un ideologema.[118] El discurso de que España e Hispanoamérica detentan una posición tal, sobre todo en su posición en Europa, se encuentra repetido tanto en obras como la de Moreno Fernández como en el plan de estudios bávaro que se citaba anteriormente, lo que no hace más que subrayar el nivel discursivo en el que se encuentran. No se brindan otros datos que puedan explicitar la metáfora de que España sería una puerta a Hispanoamérica y qué significaría ese hecho respecto al uso de las variedades en el aula. Por otro lado, Moreno Fernández expresa que la presencia de un profesorado heterogéneo respecto a su origen, sobre todo en el ámbito universitario, haría que esta preeminencia de una norma castellana no fuera obligatoria. Se trata, no obstante, de dar cuenta de la complejidad de los casos concretos para poder identificar la manera en que estas variables

118 Basten como muestra los titulares de la visita del ex-presidente español Mariano Rajoy a su homólogo en Estados Unidos a inicios de 2017, Donald Trump, recogida por las principales cabeceras madrileñas con los siguientes titulares: "Rajoy ofrece a Trump ser interlocutor de EE.UU. en Europa y América Latina" (ABC) (Erice Oronoz, 2017), "Rajoy se ofrece a Trump como interlocutor con la UE y Latinoamérica" (Cruz, 2017) y "Rajoy se ofrece a Trump como interlocutor en Europa y América Latina" (González, 2017). En los comentarios a la noticia en Internet se producen en los tres periódicos discusiones que conciernen a la posición de Rajoy respecto a América Latina, que podría resumirse como neocolonialista y en la cual la lengua cumple un papel particular.

–y otras que el autor no tiene en cuenta– se interrelacionan en la didáctica de ELE para poder responder la pregunta por la norma.[119]

Las 'necesidades' y 'expectativas' están a menudo ya establecidas en documentos normativos que indeterminan la situación sociolingüística del español. Sancionan también discursos de instituciones (RAE, ASALE, Instituto Cervantes) con intereses determinados, que sin embargo se presentan como transparentes. Se obvia de esta manera la posición detentada no solo por esos mismos discursos, sino por el poder institucional que los sanciona. El poder de facto que emana del discurso establecido por las instituciones se da como prueba de la adecuación del mismo. Es evidente, sin embargo, que un plan de estudios que promueva el "español europeo" por su cercanía geográfica, materiales que prescriban una norma centro-norte castellana –a menudo sin dar cuenta de ello, como se mostrará en el próximo capítulo–, determinarán la función de un enseñante con un origen geolectal diferente, que podrá tomar posición frente a tal realidad en dicho contexto, pero no podrá enseñar la 'variedad de mi tierra' como sugiere el autor.

El grado de representante de una variedad, como señala Moreno Fernández, es una variable que no puede permanecer incambiada en tal situación de enseñanza y aprendizaje. El valor ejemplar respecto a la variedad del hablante que le atribuye el autor al enseñante se ve cuestionado por la interrelación necesaria con los otros elementos que influyen en la enseñanza y el aprendizaje respecto a las variedades, incluso los mismos que señala el autor, como los materiales y el contexto concreto. Corti y Pöll (2017) y Pöll (2019, en prensa) han llamado la atención sobre los casos de hibridación presentes en el aprendizaje y la enseñanza de español, respecto a los cuales la variable de la variedad funciona como referencia, pero no necesariamente como modelo alcanzable. Otras variables como estancias en el extranjero, nuevas experiencias lingüísticas, etc. pueden definir este aspecto respecto a los aprendientes.

Habría que preguntarse, por otra parte, hasta qué punto un modelo normativo asociado a una norma culta es transformado a través de la mediación de ciertos materiales y el uso de los mismos. Incluso unos materiales dados conviven con el input de otros materiales –medialmente diversos– pertenecientes, quizás, a otras variedades de la lengua. El input de docentes diferentes es, también, una variable importante, ya que no puede obviarse que el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera no se suele realizar en contacto con un solo enseñante. Todas estas variables producen, en suma, una realización lingüística que construye un "español inexistente" (Blanco, 2000) respecto a hablantes de español como primera lengua, porque no sería posible retrotraerlo a ninguno de los conjuntos normativos paradigmáticos. Por lo tanto, la situación a la que se enfrenta la didáctica de ELE es ciertamente más compleja de lo que las variables presentadas por Moreno Fernández permiten advertir.

Por último, la afirmación de Moreno Fernández (2007, p. 77) sobre el español y la estandarización común resulta problemática: "Estamos ante un caso de 'estandarización monocéntrica' construida sobre una realidad multinormativa ("norma cul-

119 Andión Herrero (2007) presenta un modelo basado en Moreno Fernández que propone una variedad preferente y variedades periféricas.

ta pluricéntrica") (cfr. también Moreno Fernández, 2010, p. 120). Como he señalado antes, tal afirmación debe comprenderse en el entramado de políticas lingüísticas, descripciones –no neutrales– sobre el diasistema lingüístico del español y la variable de la aceptación de los propios hablantes. Sobre los enseñantes y aprendientes, que Moreno Fernández determina de acuerdo a su procedencia, los primeros, y sus intereses, los segundos, existe respecto al español poca o nula investigación como para poder afirmar cómo determinarían estos una situación de enseñanza y aprendizaje.[120] El conocimiento de sus actitudes respecto a la variación normativa sería un paso adelante en la investigación y permitiría avanzar de manera más precisa en concordancia con las variables que señala Moreno Fernández, así como identificar otras, ciertamente relevantes y que no entran dentro del modelo elaborado por el autor desde la Lingüística. Mientras los factores mencionados permanezcan opacos o no se tengan en cuenta, la decisión de qué español enseñar continuará siendo una cuestión más política que informada.

El centro de la presente investigación, como he establecido anteriormente, lo constituye la construcción de la cultura en relación con la lengua, particularmente con el español como lengua segunda o extranjera. El interés, por ello, radica en registrar en un corpus diacrónico de manuales cómo se refleja el pasaje de una lengua considerada como mononormativa a una situación de pluricentrismo y cómo esta necesidad de describir la realidad sociolingüística de manera más abarcadora obliga a plantearse la pregunta por la cultura asociada al español en dicho marco. En el contexto determinado de las políticas de normalización lingüística y los discursos asociados a ellas queda aún por explorar el impacto de esta situación en las competencias que adquieren los futuros enseñantes de ELE y en la conciencia que poseen de dicha problemática en la relación que se establece entre lengua y cultura, que, como se vio en el capítulo anterior, retrotrae a las prácticas discursivas. La hipótesis de trabajo es que el nivel discursivo de la descripción lingüística construye, paralelamente, la cultura asociada a una lengua y que esta última es coherente con el material lingüístico y las perspectivas adoptadas en lo tocante a las variedades y a la norma en dicha lengua.

2.4 Lengua y cultura en ELE en el marco del pluricentrismo

Acercarse a la temática de la cultura desde el pluricentrismo permite, en el caso del español, delimitar más claramente los mecanismos que funcionan como determinantes de qué se considera cultura en el contexto de ELE. La pregunta de qué español enseñar está, por definición, fuertemente ligada a la de qué cultura enseñar, como se trató en el capítulo anterior. El reconocimiento de esta interrelación no implica que haya una conceptualización clara ni unánime al respecto, como lo muestran los documentos normativos que se han tratado. Señalé antes, por ejemplo, que el *MCER*

120 Une excepción interesante es el estudio de Meißner, Beckmann y Schröder-Sura (2008) sobre la actitud de escolares y estudiantes de Instituto sobre su actitud hacia las lenguas; respecto al pluricentrismo del español cf. Pérsico Martínez (2013); Reissner (2017).

propugna una versión esencialista y funcionalista de la cultura al reducirla a un conocimiento universal disponible independientemente de los actos interpretativos correspondientes –que se pueden dividir en áreas de relevancia para el aula, como la vida cotidiana, las instituciones, etc.–, mientras que por otro lado reduce el conocimiento sociocultural a la realización de normas pragmáticas que los aprendientes deben observar –comportamientos repetidos que se definen como propios de las culturas de los países–. Cuando el *MCER* (Consejo de Europa, 2001, p. 132) afirma que "el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras" pueden ser etnocéntricos y es posible que "el contacto con una cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca", lo que sí podría fomentar según el documento el conocimiento de varias lenguas y culturas, no solamente está defendiendo una concepción política del aprendizaje plurilingüe y pluricultural. Está, a su vez, presuponiendo que el elemento cultural es delimitable en cuanto a sus márgenes y puede contrastarse en propio y ajeno. Especifica, a su vez, la importancia del conocimiento cultural respecto a las metas comunicativas de los aprendientes y justifica el conocimiento cultural de acuerdo a contextos de uso establecidos como normas a observar ligados a una lengua nacional. Tal concepción es inadecuada para dar cuenta de una lengua concreta como el español y sus contextos de aprendizaje y enseñanza.[121]

Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que desarrolla los presupuestos del *MCER* para el español, mantiene una posición ambigua en lo concerniente a los elementos que van unidos a la lengua. Mientras que señala una serie de aspectos culturales de carácter universal catalogados como conocimiento declarativo, estipulándolos para "España e Hispanoamérica", defiende que los aspectos socioculturales necesitan "un conocimiento de primera mano" para su desarrollo, por lo que los presenta solo para la realidad de la Península Ibérica. En un artículo anterior (Corti, 2019, en prensa) me he referido a cómo construye el *Plan curricular* esta realidad cultural del español, por lo que me limito aquí a señalar las conclusiones del mismo. Como documento referido al español, el *Plan curricular* aborda el tema de la elección de una norma lingüística para el proceso de aprendizaje y enseñanza en relación con la cultura, que se

> corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el Plan curricular. (Instituto Cervantes, 2007)

El *Plan curricular* da, por lo tanto, una justificación de su elección, que apoya en los rasgos comunes importantes con otras normas del mundo hispánico y en la importancia de esta norma en la estandarización de un modelo común para la comu-

121 Angela Scarino (2018, p. 169) critica el valor otorgado a documentos que resultan tanto generales como ajenos a los contextos concretos, lo que pondría en duda su valor como estándares. Entre ellos señala el *MCER*.

nidad de hablantes de español. Se debe resaltar también que se trata de una norma culta. Además, se encuentra el hecho, ya señalado anteriormente, de que el Instituto Cervantes es una institución dependiente del Gobierno español.

No discutiré aquí si el argumento es justificado, sino que me remitiré solo a esclarecer cómo se une la norma culta a la cultura en el documento. Este sostiene que la norma centro-norte peninsular que se toma como modelo debe complementarse con comentarios y especificaciones de otras normas cultas del español. El documento agrega inmediatamente después de haber tratado el fenómeno normativo: "Los inventarios culturales se han elaborado con principios semejantes y en ellos se reflejan ámbitos propios de las realidades nacionales y regionales", si bien "se debe matizar la importancia y frecuencia de la presencia de elementos referentes a Hispanoamérica" (Instituto Cervantes, 2007). La aplicación de estos criterios quedaría a cargo de los enseñantes:

> Los inventarios descritos permiten al docente de español como segunda lengua o lengua extranjera graduar la importancia que debe otorgar y el detenimiento con que ha de tratar los diferentes rasgos geolingüísticos y de diversidad cultural en su planificación curricular concreta (que atenderá a su contexto didáctico, comunidad hablante de inserción, intereses y perspectivas de los aprendientes).

El documento opta por una variedad culta centro-norte peninsular y, en la elaboración de los contenidos culturales, por una distinción entre elementos de carácter enciclopédico, socioculturales e interculturales. El primer grupo se propone como meta reflejar todo el mundo hispánico, el segundo la realidad peninsular, y el tercero posee un carácter general no ligado a ninguna cultura en particular. Estos fenómenos se vinculan con la lengua como aspectos que "si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa".

Como he demostrado con anterioridad (Corti, 2019, en prensa), estas decisiones poseen numerosas consecuencias respecto a cómo construyen el espacio hispanohablante. Las tres preguntas que planteé en el trabajo mencionado son relevantes también en este contexto: a) ¿qué criterios se presentan para la elección de los contenidos?, b) ¿cómo se construye el espacio cultural del español?, c) ¿qué relación se establece entre los contenidos declarativos y los elementos discursivos? Un análisis cualitativo del mismo permite establecer cómo el documento operacionaliza una idea de unidad ('países hispanos', 'comunidad hispana' o 'sociedad y comunidades hispanas'). La representación de este espacio es desigual, con nacionalidades que ocupan un espacio importante (Argentina), mientras que otras no reciben mención (El Salvador). Una categorización recurrente es la de 'España e Hispanoamérica', utilizada a lo largo del documento para situar y caracterizar el conocimiento declarativo, así como para ponerlo en relación con creencias, valores o símbolos que remitirían a ciertas sociedades.

Estos se presentan como una unidad bajo el rótulo de 'mundo hispánico' y como dos grupos diferentes 'España e Hispanoamérica'. Esta elección terminológica posee consecuencias respecto a la propia elección de los contenidos, así como de la representación del espacio lingüístico y cultural del español. La pretensión generalis-

ta del documento ("los materiales responden a un enfoque del español general") se encuentra en abierta contradicción con la realización, que toma a Hispanoamérica como término de comparación, complemento y ampliación del espectro cultural ibérico.

El espacio cultural representa "comunidades imaginadas" (Anderson, 2006, p. 5) construidas de manera diferente, porque mientras que España denota un Estado nacional, Hispanoamérica se construye como un subcontinente caracterizado por el hecho de que allí se habla español. Por otra parte, la realidad de este continente, utilizada como un término de comparación, implica que los fenómenos culturales relacionados con España se contrastan con fenómenos análogos o diversos de Hispanoamérica. Llama la atención el uso repetido de la conjunción 'no solo, sino también' en este contexto: "En el inventario de Referentes culturales se presenta un tratamiento *no solo* de los aspectos culturales de la realidad española, *sino también* de aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos" [cursivas de A.C.] (Instituto Cervantes, 2007).

Por otra parte, la justificación de reducir los referentes socioculturales a España por su necesidad de una 'experiencia de primera mano', expresa de manera indirecta que el lugar de la experiencia es el territorio europeo y el otro espacio una fuente de comparación. La perspectiva eleva el espacio cultural ibérico a una categoría de referencia. Los criterios de frecuencia, universalidad y acceso a las fuentes, mencionados ya en el primer capítulo, dependen de la perspectiva aplicada y difícilmente pueden reclamar la universalidad que pretenden. La misma selección resulta evidente: de los diarios 'más importantes' del mundo hispanohablante se mencionan El País, El Mundo y ABC de España, Clarín y La Nación, de Argentina, así como El Universal y El Nacional, de Venezuela. La invisibilidad de las ausencias es notoria.

En última instancia, mientras que el Plan Curricular intenta rescatar valores, representaciones y símbolos asociados a ciertas prácticas, como "huellas que dejan en la memoria colectiva", no tematiza la propia discursividad de la representación cultural que plantea el documento, no exenta, claramente, de valores, representaciones y símbolos, neutralizando así su posición.

El *Plan curricular* postula de esta manera un español general que proyecta unidad a través de una norma elegida, enmarcada en un catálogo de experiencias socioculturales relevantes para la Península Ibérica, así como un inventario de conocimientos generales del mundo hispano y una serie de actitudes universales necesarias para el aprendizaje intercultural.

El despliegue del elemento cultural tiene lugar en este contexto en varios niveles; la relación entre lengua y cultura no es clara en todos ellos. Los criterios, como argumentaba en el capítulo anterior, pertenecen a un nivel discursivo que implica una concepción de qué se debe aprender respecto al español acorde a la unidad lingüística postulada. Nótese que las variedades podrían llevar a una atomización de normas y culturas del mundo hispanohablante, pero el *Plan curricular* propone una norma culta que cumpliría un papel preponderante en la estandarización común: "Se recomienda a los docentes aprovechar […] la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español para demostrar también la validez del modelo que se describe

y enseña (común y neutro) (Instituto Cervantes, 2007)". La decisión normativa funciona, paralelamente, como un centro (España) de la cultura que determina la perspectiva frente a otras realidades culturales (de Hispanoamérica). Un análisis de los diferentes niveles permite reconstruir el discurso sobre la lengua y la cultura en su realización y tener en cuenta la perspectiva utilizada para desplegar una estructura discursiva que clasifica la cultura hispanohablante.

La investigación didáctica y los materiales disponibles para el aprendizaje y la enseñanza no presentan una situación más clara que dicho documento. Daré cuatro ejemplos.

En su libro *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Dolores Soler-Espiauba (2006) brinda una serie de definiciones de cultura para justificar la unidad entre lengua y cultura, concluyendo que la expresión de 'cultura a secas', tomada en su caso de Lourdes Miquel y Neus Sans, recoge el aspecto cultural que sería importante para la enseñanza. Observa que se trata del "comportamiento operativo que tienen todos los nativos para orientarse en ocasiones concretas y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas" (Soler-Espiauba, 2006, p. 21). Es decir, retoma la visión funcional de la cultura como una adecuación por medio del lenguaje al comportamiento respecto a las prácticas, ligando paralelamente tal cultura a los 'nativos'. Como observaba antes, esta visión funcionalista de la cultura, de raigambre pragmática, deja fuera de la explicación una parte importante del fenómeno cultural y de la propia naturaleza de las prácticas y es incapaz de determinar los límites de una práctica como propias de 'una cultura'.

Soler-Espiauba no solo propone la unidad de la práctica lingüística a la cultura, interpretando esta de un modo funcionalista, sino que posteriormente reflexiona sobre un punto fundamental: la elección de los contenidos que presenta en su manual, enfocados hacia la didáctica como "un trabajo de sociólogo, casi de antropólogo". Es necesario, según la autora, que el docente se "mantenga muy atento" en lo concerniente a las "coincidencias y divergencias" entre culturas, así como a los "tópicos y estereotipos" de los manuales de ELE (Soler-Espiauba, 2006, pp. 22-23). La autora se hace eco así del *MCER* y del modelo de Michael Byram, a quien Soler-Espiauba cita en el contexto. No justifica, sin embargo, más que con el recurso a la tradición y a la existencia de un corpus de obras sobre la historia, la pintura, etc. la elección de los temas y las áreas que se presentan en su libro. Se presupone una cultura disponible que debe transparentarse adaptándola a las necesidades didácticas y se elude la tarea didáctica de justificar los criterios de elección acorde a la naturaleza del fenómeno de la cultura en relación con la lengua española.

La elección se transforma de esta manera en un dictamen de la enunciante y en la repetición de tradiciones del discurso sobre la cultura, que no necesariamente están justificados. Las mismas tradiciones que se critican como tópicas o estereotipadas en los manuales funcionan como marco de dicha elección. La estrategia discursiva presenta unos elementos que se desvalorizan por su carácter insuficiente –estereotipados, poco complejos, lejanos a las situaciones pragmáticas propias de la comunicación–, pero no se brindan argumentos a favor de la propia elección.

El manual se organiza temáticamente en cinco capítulos: 'La sociedad española hoy', 'La relación con el exterior', 'Del pasado al presente', 'Espectáculos y fiestas. La canción. El lenguaje corporal' y 'Desde otros horizontes: América Latina en la clase de ELE'. Me centraré aquí en la justificación del quinto y último tema relacionado con América porque se entronca con la perspectiva respecto al pluricentrismo elegida como punto de apoyo conceptual en este capítulo. En su Introducción, la autora justifica de la siguiente manera la tematización de 'otros horizontes' latinoamericanos:[122] "El interés que despierta en nuestras aulas el conocimiento de las culturas latinoamericanas es tan evidente que ningún profesor de ELE puede ignorar estas realidades, no debiendo limitarse a los aspectos folclóricos que se han venido explotando habitualmente" (Soler-Espiauba, 2006, p. 28). Quiero llamar la atención aquí sobre el posesivo utilizado en el complemento de lugar 'en nuestras aulas'. El 'nosotros' que utiliza la frase presenta la cultura de América como lo otro, como un lugar de 'interés' para las aulas en las que participa el 'nosotros'.

Soler-Espiauba matiza ciertamente en el capítulo correspondiente su posición, mostrándose cuidadosa respecto a cómo puedan comprenderse sus intenciones, que no quiere ver malinterpretadas como neocolonialistas. Justifica el breve espacio que le dedica a estos 'otros horizontes', manifestando que se trata de "un terreno que debería ser ocupado por especialistas originarios del continente latinoamericano". La inviabilidad de esta tarea radica según la autora en que el capítulo sobre Latinoamérica se encuentra "en todo un contexto de contenidos culturales referentes esencialmente a España y con objetivos didácticos comunes" (Soler-Espiauba, 2006, p. 374). La justificación es problemática en varios sentidos.

En primer lugar, se trata de un manual que está dirigido a todos los enseñantes de ELE[123] y a situaciones no reducidas a una enseñanza del español peninsular ni a su cultura. En segundo lugar, la referencia a una supuesta necesidad de ser autóctono para poder desplegar dichos contenidos –con ecos del *Plan curricular* respecto a los contenidos socioculturales– es injustificada. La descripción o explicación de una práctica cultural no está ni en el nivel de la experiencia ni en el nivel del discurso esencialmente unida a la experiencia personal de la misma.

Quiero resaltar, por último, una mención concreta a las variedades lingüísticas y la cultura en la exposición de los contenidos de dicho capítulo:

---

122 Llama la atención el uso del término América Latina en este contexto, en el cual se suele preferir Hispanoamérica. Si bien ambos términos están cargados evaluativamente, América Latina indicaría una serie de países geográfica y geopolíticamente relevantes, pero ajenos respecto a la lengua española. Sobre los términos 'Hispanoamérica', 'Iberoamérica', 'Latinoamérica' cfr. el ensayo, todavía actual, de Ardao (1987, sobre todo p. 25ss.) y la discusión del término Latinoamérica de Walter Mignolo (2005). Un sugerente relato de primera mano sobre la conciencia identitaria respecto al término se encuentra en Jorge Volpi (2009, p. 15), que subtitula el primer capítulo de su ensayo *El insomnio de Bolívar* de la siguiente manera: "Donde el autor […] descubrió que, siendo mexicano, era –ay– latinoamericano."

123 Entre los destinatarios del manual, se enumeran: "A. Profesor hispanohablante español. B. Profesor hispanohablante latinoamericano. C. Profesor hispanohablante residente en España o en América latina. D. Profesor hispanohablante no residente en España o América Latina. E. Profesor no hispanohablante con larga inmersión en una cultura hispanohablante. F. Profesor no hispanohablante con escasa experiencia en países hispanohablantes" (Soler-Espiauba, 2006, p. 17).

> Se tratará en este capítulo de aprender a suministrar a nuestros estudiantes (frecuentemente atraídos por la cultura de todo un continente, y no obligatoria y únicamente por la española, o bien que por razones profesionales deben acercarse al ámbito latinoamericano, o que han descubierto, a través de una película, una canción, una fiesta en su ciudad, o una historia de amor, México, Cuba, Argentina, etc.) los conocimientos indispensables sobre dichos países, sobre las particularidades del español que se habla en ellos (tan válido como el de la península, esto debe quedar claro desde estas primeras líneas) y algo de su geografía, de su música, de su economía, de su cine, de su historia. (Soler-Espiauba, 2006, p. 374)

El uso del posesivo 'nuestros' se une aquí a que el interés de los aprendientes pueda estar dirigido al continente –no comentaré el uso erróneo del término– o a los países del mismo, que no deben 'obligatoria y únicamente' estar referidos a la cultura española. Además, la cultura está ligada a la particularidad del uso del español, al que la autora le otorga la misma validez que al de la Península Ibérica. El manual construye así discursivamente una forma de normalidad centrada en España, su lengua y la cultura asociada a ella, e inserta como un término de comparación a América Latina, como un continente, y a países determinados (México, Cuba, Argentina) elegidos por su hipotética relevancia internacional. La necesidad de aclarar tanto la importancia de la cultura de este 'otro', como la validez del uso de esa variedad de la lengua, evidencia uno de los mecanismos mediante los que se crea este espacio cultural asociado a la multinormatividad de la lengua española. No se brinda una justificación de la elección de unas prácticas sobre otras, sino que se presenta una perspectiva como natural, que construye discursivamente la cultura del mundo hispanohablante en dos bloques. De los pasajes analizados se desprende que el español y su cultura 'deben' referirse a España y la cultura de la Península Ibérica. Este papel de actor principal y de término de comparación resulta notorio en muchas publicaciones sobre la 'cultura del español', como se analizará empíricamente en el capítulo siguiente. La variación lingüística y la unidad entre lengua y cultura postulada en la introducción toman una forma determinada que se naturaliza. Dicha naturalización, sin embargo, oculta la presencia de la variación lingüística y la localización de las prácticas culturales en un mundo globalizado.

El segundo ejemplo también hace referencia a la cultura en el contexto de las variedades del español y forma parte de las actas del congreso de la Asociación de Profesores de Español (ASELE) "¿Qué español enseñar?" (Martín Zorraquino y Díez Pelegrín, 2000). En uno de los diversos artículos de dichas actas relacionado con elementos culturales, Águeda Alba Méndez (2000) se refiere a la necesidad de integrar lengua y cultura, así como de evitar los estereotipos sobre la misma. Manifiesta que "es necesario que el estudiante adquiera una competencia cultural que se adecue a la realidad" y conocer "el contexto determinado en el que se producen" los usos lingüísticos que se aprenden. La autora se refiere particularmente a los tópicos que los estudiantes de español utilizarían sobre el país y las costumbres españolas. Aboga por tematizar estos tópicos y ahondar en su origen, es decir, brindar información para comprender la dispersión y el lugar de los mismos. Aunque no sería justo juzgar dicho aporte por aquello que no pretende hacer, destaca la omisión de cualquier

referencia a variedades y el cuasi isomorfismo postulado entre lengua y cultura. A modo de ejemplo, se hace referencia a las situaciones incómodas que pueden generarse "debido al desconocimiento por parte del alumno del uso que tiene una estructura lingüística o, debido al desconocimiento de una costumbre española" (Alba Méndez, 2000, p. 140). Por un lado, se afirma la indistinción entre lengua y cultura, mientras que, por otro lado, se interpreta la cultura como normas pragmáticas que están asociadas a un uso correcto o incorrecto de la lengua en un contexto determinado. Paralelamente, se propone una serie de temas que forman parte de esta realidad. No solo la relación entre lengua y cultura permanece indeterminada, sino que se postula un supuesto uso nacional de la lengua, esto es, asociada a las costumbres del país España. La notoria insuficiencia argumental de este discurso es inversamente proporcional a su grado de extensión en los foros de la didáctica.[124]

Como tercer ejemplo expondré el capítulo "Soziokulturelle Inhalte vermitteln und interkulturelles Lernen anbahnen" del manual para la enseñanza de español de Kathrin Sommerfeldt (2012) y, en relación con este, la conceptualización de lengua y cultura que proponen Grünewald y Küster (2010). La autora sitúa los contenidos socioculturales en el marco de un encuentro con otra cultura por parte del aprendiente. Describe brevemente el cambio de los paradigmas históricos respecto al tema desde un punto de vista utilitario, a otro relacionado con el concepto de alta cultura y, posteriormente, a uno relacionado con un paradigma asociado al conocimiento objetivable que integra la geografía, la historia, política, etc. de un lugar donde se habla la lengua. Manifiesta que este último modelo continúa teniendo vigencia, aunque subraya la laxitud del mismo, ya que afirma que ni ha existido ni existe un currículum vinculante de contenidos de Cultura y civilización, si bien reconoce un 'postulado implícito' de que España y América Latina deben ser tenidos en cuenta 'en igualdad de condiciones' (Sommerfeldt, 2012, p. 176). La autora refiere asimismo al desarrollo paralelo del paradigma comunicativo y su relación con elementos socioculturales cotidianos. Es en este contexto, según la autora, que la interculturalidad brinda un marco para la orientación en situaciones comunicativas en las comunidades lingüísticas meta. Para ello sería necesaria una conciencia de la otredad y de la propia identidad. Complementario a la interculturalidad ve la autora el aprendizaje transcultural. Mientras que la primera, la interculturalidad, resaltaría la otredad, la transculturalidad haría hincapié sobre los elementos comunes que traspasan diferentes culturas. De esta manera, se estaría dando cuenta de que los encuentros entre individuos de diferentes culturas son procesos dinámicos. Por ello la autora considera que el modelo de 'Cultura y civilización' convive con los de inter y transculturalidad, en tanto el primero brinda un material para los otros dos, orientados sobre todo a los procesos de negociación interpretativa.

La autora observa, por lo tanto, que los conceptos dependen de las metas que se pretendan alcanzar y que los diferentes modelos requieren metodologías diferen-

124 Es el caso de los aportes lingüísticos más cercanos a la pragmática, cfr. p. ej., Gil Bürmann y León Abío (1998); Oliveras Vilasecas (2000, p. 11); Rico Martín (2005); García-Viñó y Massó Porcar (2006); De Santiago Guervós (2010). Una conceptualización más compleja se puede encontrar en Schumann (2011).

tes para su aplicación. El conocimiento sociocultural sirve como base, input, para abrir procesos de reflexión intercultural o transcultural. Ahora bien, ¿cuáles son estos temas y cómo se define el espacio lingüístico y cultural al que pertenecen? Sommerfeldt presenta seis diferentes propuestas metodológicas que abarcan, primero, la cortesía en un marco contrastivo entre español y alemán, con la mención de españoles y mexicanos respecto a la percepción exterior de estos; segundo, los niños de la calle, referido a Latinoamérica; tercero, las dictaduras del Cono Sur, centrado en Chile; cuarto, Alemania y la Guerra Civil española, para establecer una comparativa respecto a la forma social de enfrentarse al pasado; quinto, Cuba, ayer y hoy, y, sexto, el fútbol, desde un punto de vista transnacional con el ámbito europeo como meta de futbolistas internacionales y, sobre todo, latinoamericanos. Interesante en este sentido es que las variedades lingüísticas no se tematizan. Tanto los procesos centrados en la obtención de conocimiento declarativo, como los procesos inter y transculturales no se fundamentan por la unidad entre lengua y cultura estudiada en el capítulo anterior, sino por su valor educativo y su relevancia temática para procesos de aprendizaje.

En la cita anterior la autora expresaba el reclamo de abarcar en igualdad de condiciones España y América Latina; respecto a esta última, insiste en la necesidad de, por medio de la comparación y la reflexión sobre los propios presupuestos culturales, reducir las condiciones de dominio. Sugiere, por ejemplo, que no se debe describir la 'realidad latinoamericana' exclusivamente en relación con la miseria.[125]

El trabajo se plantea también la pregunta por la elección de los criterios ante un espacio cultural tan extenso como el del idioma español. Retoma criterios establecidos por Dieter Buttjes, que determina cuatro niveles concernientes a la realidad del objeto (1) respecto a la cultura meta, la concreción (2) necesaria para que el fenómeno sea visible y se encuentre de manera articulada en la cultura meta, la posible transferencia (3) a otros contextos, fundamentalmente al propio, así como la identificación o diferenciación (4) que se pueda ejercer respecto a ellos (Sommerfeldt, 2012, p. 195). Paralelamente, la autora recoge cinco ámbitos temáticos de Grünewald y Küster (2010, pp. 224-225), que los autores titulan rituales cotidianos y estándares culturales (1), mitos y símbolos colectivos (2), auto y heteroimágenes (3), contactos y conflictos culturales (4), y experiencias migratorias y desarrollo de identidades transculturales (5). Si bien la autora no entra en detalles sobre los temas, en su descripción, los autores citados sí desarrollan su manera de comprender el papel de los espacios hispanoamericanos, por lo que será necesario introducir su propuesta a modo de cuarto ejemplo. Después de exponer algunos datos sobre el mapa lingüístico del español, indican que, tradicionalmente, España posee una prioridad, por ser un país europeo y por el fluido intercambio cultural que habría con dicho país. Acotan, sin embargo, que los países latinoamericanos tendrían mucho que aportar respecto a temas interculturales debido a su pasado colonial y a la diversidad étnica de

125 El ejemplo que brinda Sommerfeldt (2012, p. 181) se retrotrae a un tema propuesto por el manual *Línea Uno*: "Bei der Behandlung dieses Themas [niños de la calle] ist es wichtig, auch auf die starken Seiten der Kinder hinzuweisen, die z.B. ihr Recht auf Arbeit und Lernen verteidigen (anders als das Verbot von Kinderarbeit es vorsieht) und die lateinamerikanische Wirklichkeit nicht auf die Elendsthematik zu reduzieren, was nicht zutreffend wäre."

su población, lo que los lleva a aconsejar que se introduzcan contenidos correspondientes a Latinoamérica desde el inicio del aprendizaje (Grünewald y Küster, 2010, p. 224).[126] Los autores postulan la prioridad de España en el aprendizaje de español en Europa por su posición geográfica ligada a la sociedad comercial y cultural, mientras que los países latinoamericanos serían rentables por su conveniencia para temas interculturales. A pesar de que no se refieran aquí a la relación de la cultura con la lengua, en otro capítulo sí lo hacen. Allí hablan del 'español latinoamericano' (*lateinamerikanisches Spanisch*), que se diferenciaría del español usado en España. El 'español latinoamericano' indicaría las diferentes variedades de América Latina, mientras que el 'español europeo' haría lo propio con las variedades españolas. Nombran, asimismo, diferentes conceptualizaciones para referirse a las variedades, como español peninsular, español ibérico o español americano. Las normas latinoamericanas (rioplatense, mexicano, etc.) se comprenderían según su descripción bajo el concepto de 'norma hispánica', mientras que la 'norma castellana' sería la válida para España. También se habla de la 'norma hispánica' como la norma supranacional establecida por ASELE, aunque seguramente el texto debería hacer referencia a la norma 'panhispánica' (Grünewald y Küster, 2010, pp. 19, nota a pie).[127]

Como señalé antes, esta posición no parece defendible según el *status quaestionis* de la sociolingüística hispánica en el contexto del pluricentrismo. Como lo expone Luis Fernando Lara:

> No se puede seguir pensando, entonces, que hay un "español de América", capaz de caracterizarse en bloque frente al de España; y no se puede seguir pensando que las variedades hispanoamericanas se describen y se comprenden bien mediante la pareja de "español general"/"español americano", suponiendo que tal español general existe y es idéntico al nacional de España. (Lara, 2007, p. 178)

126 "Die spanischsprachige Welt umfasst neben Spanien 19 süd- und mittelamerikanische Länder, in denen Spanisch Amts- bzw. Nationalsprache ist. Hinzu kommen ca. 40 Millionen Hispanofone in den Vereinigten Staaten und einer Reihe weiterer spanischsprachiger Gebiete in Afrika und Asien. Im Spanischunterricht genießt Spanien als europäisches Land und intensiver Handels- und Kulturaustauschpartner traditionell Priorität, doch haben die lateinamerikanischen Länder aufgrund ihrer kolonialen Vergangenheit und der ethnischen Mischung ihrer Bevölkerung im Bezug auf interkulturelle Themen besonders viel zu bieten, sodass es sinnvoll erscheint, lateinamerikanische Inhalte von Anfang an in den Spanischunterricht einzubeziehen." (Grünewald y Küster, 2010, p. 224) Como señalé anteriormente, la imprecisión en el uso del término Latinoamérica se repite aquí. Además, llama la atención la determinación geográfica de los países hispanohablantes en América Central y América del Sur y, por lo tanto, la indeterminación de México, que se ubica también en América del Norte.

127 Se debe tratar aquí seguramente de un error de imprenta. El texto completo reza: "Mit ‚lateinamerikanischem Spanisch' sind die verschiedenen Varietäten Lateinamerikas gemeint, mit 'europäischem Spanisch' die spanischen Varietäten in Europa. In der hispanistischen wissenschaftlichen Literatur sind daneben eine Reihe anderer Begriffe für die Bezeichnung der Varietäten in Lateinamerika oder in Europa zu finden: *español peninsular*, *español ibérico*, *español americano*. Unter *norma hispánica* werden die verschiedenen innerhalb von Lateinamerika geltenden Normen verstanden: el rioplatense, el mexicano, etc., unter *norma castellana* die für Spanien geltende Norm. Die *norma hispánica* stellt die von der Asociación de Academias de la Lengua Española erarbeitete supranationale Norm dar." (Grünewald y Küster, 2010, pp. 19, nota a pie).

Los autores recogen, por otra parte, el concepto de pluricentrismo en relación con la unidad de la lengua en su versión de 'habla culta' que defiende ASALE, que uniría normas supranacionales, de carácter panhispánico, con 'particularidades nacionales' (Grünewald y Küster, 2010, p. 12). Responden también a la pregunta de qué español enseñar en el contexto de las variedades respecto a las competencias comunicativas estableciendo que existen diferencias no solo entre el español de España y el de Latinoamérica (*spanisches und lateinamerikanisches Spanisch*) (22), sino también diferencias diastráticas y diafásicas que deben ser tenidas en cuenta. Sobre todo, la diferenciación entre una lengua escrita, normativizada, culta y con menores marcas diasistemáticas, y un habla oral, fuertemente marcada. Se indica que esto implicaría respecto a la pregunta de qué español enseñar, que no basta con aprender la 'lengua normativa', sino que se deben tener conocimientos de cómo se estructura el español a nivel diatópico, diastrático y diafásico. Sobre todo la diferenciación entre una lengua escrita, normativizada, culta y con menores marcas diasistemáticas, y un habla oral, fuertemente marcada (Grünewald y Küster, 2010, p. 23).[128] Este conocimiento debería asentarse sobre todo en las 'competencias receptivas' a fin de reconocer y comprender dichas variedades. Ahora bien, los autores determinan la pertinencia de dicho aprendizaje bajo la premisa de que las variedades diatópicas poseen relevancia cuando se planean estancias en regiones 'dialectalmente marcadas' como serían 'Andalucía o América Latina', o cuando se pretende establecer contacto con hablantes de dichas regiones (Grünewald y Küster, 2010, p. 24).[129] Además de estas variedades diatópicas, se recomienda el tratamiento del español coloquial y el lenguaje juvenil.

La estrategia descriptiva funciona de la siguiente manera: primero, se establece una unidad normativa –pluricéntrica, acorde a la definición oficial citada– basada en una estandarización común; posteriormente se divide, segundo, la variedad en dos grupos, uno constituido por la unidad de la norma castellana –que a su vez conjugaría las variedades de la Península Ibérica– y otra latinoamericana –que une las variedades hispanoamericanas–. Tercero, se presentan algunas variedades diatópicas como 'dialectalmente marcadas' (*dialektal gefärbte Regionen*), lo que sería el caso de Andalucía o de América Latina. De esta manera se cierra el círculo de identificación de una norma, diatópicamente no marcada, con el castellano peninsular de una zona particular. Pero no se ha establecido que la norma castellana fuera una norma que estuviera por encima de las demás, ya que este lugar lo ocupa la estandarización común basada en las normas pluricéntricas. La pregunta que surge es entonces: ¿por qué la norma estándar obliga a marcar unas variedades y no otras? Valga aquí

128 "Für die Definition des Spanischen als Lerngegenstand und die Frage, welches Spanisch gelernt werden soll, bedeutet das, dass es nicht ausreicht, die Normsprache zu erwerben, sondern dass eine gewisse Kenntnis der diatopischen, diastratischen und diaphasischen Gliederung des Spanischen notwendig ist, um nicht nur eine schriftsprachliche, eher distanzorientierte, sondern auch mündliche, näher orientierte kommunikative Kompetenz aufbauen zu können." (Grünewald y Küster, 2010, p. 23).

129 "Diatopische Varietäten besitzen als Lerngegenstand dann Relevanz, wenn Aufenthalte in dialektal gefärbten Regionen (Andalusien) oder in Lateinamerika geplant sind bzw. Kontakte mit Sprechern dieser Region geknüpft werden sollen" (Grünewald y Küster, 2010, p. 24).

la mencionada aclaración de Oesterreicher de que un centro normativo no representa una marca diatópica.[130]

A modo de resumen, se puede establecer que Grünewald y Küster tematizan tanto el problema de las variedades como el de la cultura asociada al español en el aprendizaje, pero de forma independiente. Aunque se resalta el 'derecho' de las variedades y el 'rendimiento' de la cultura latinoamericana para el aprendizaje de español, la exposición de la situación sociolingüística termina fundamentando un centro en el español centro-norte peninsular, que sin embargo está presentado dentro de un modelo pluricéntrico que se hace eco de las definiciones académicas. En el terreno de la cultura, esta aparece unida a las metas generales del aprendizaje de español y se enmarca en las mismas, tanto por su valor educativo general, como por su necesidad para el desarrollo del aprendizaje intercultural. Respecto a la dimensión cognitiva de la interculturalidad, se expresa que esta comprende el conocimiento general de las relaciones entre lengua y cultura, así como el papel de la lengua como 'medio' e 'intermediario' de mensajes culturales. Asimismo, comprendería un saber específico sobre las normas de comportamiento y los modelos perceptivos propios de la cultura meta, además de un dominio de la cultura general propia del sitio (Grünewald y Küster, 2010, p. 215).

La misma se presenta respecto a los contenidos como una categoría bicéfala. Mientras que uno de los términos se justifica como el objeto natural por la cercanía geográfica, así como el contacto comercial y cultural, el otro se fundamenta por su variedad histórica, étnica y cultural. Esta variedad sería particularmente apta para iniciar procesos de aprendizaje intercultural que permitan integrar el conocimiento sobre los procesos interpretativos propios y ajenos. El presupuesto implícito es que dicha realidad polifacética permite un contraste mayor con Alemania. En ambos capítulos se construye un modelo con un punto central y otro comparativo.

No queda claro, sin embargo, cómo se deben comprender estas relaciones entre la lengua como 'medio' y 'mediadora' de la cultura, tanto respecto a las normas de comportamiento como a los esquemas conceptuales que transmiten. La elección de las áreas temáticas resulta más de las metas educativas que de las propias características del ámbito lingüístico-cultural hispano, como se vio en el capítulo anterior en referencia al modelo de la interculturalidad.

A modo de resumen se puede establecer que cuando uno observa las descripciones de la situación geolingüística del español respecto a los modelos descriptivos que intentan dar cuenta de la variación lingüística, la unidad de lengua y cultura se despliega en dos niveles.[131] Un primer nivel establece una conexión directa entre la comunicación, el uso de la lengua y su carácter cultural. Si bien se establece que la lengua está ligada a prácticas de carácter cultural, que suelen determinarse para el español como dos grandes bloques constituidos por España e Hispanoamérica o

130 Oesterreicher (2000, p. 301) indica sobre los estándares regionales: "Sie sind – und dies ist entscheidend – als Standards selbst *wiederum Bezugspunkt für alle im betreffenden Sprachgebiet gültigen diasystematischen Varianzphänomene*, also eben auch für die *diatopischen Unterschiede*."

131 Una constatación similar respecto al componente cultural en EAL se encuentra en Areizaga, Gómez y Ibarra (2005).

América Latina, no se suele establecer por qué estas prácticas están ligadas a la lengua y, mucho menos, respecto a las variedades de las que hacen uso. La conexión establecida entre los dos ámbitos resulta ciertamente opaca, lo que no impide que esté en la base de las metas establecidas para el aprendizaje. Este es el caso, como analicé en el capítulo anterior, de la interculturalidad. El aprendizaje intercultural se establece como una de las metas fundamentales de ELE, pero el acceso a la cultura meta, que se presupone diferente a la propia, termina estableciéndose respecto a los temas acordes para el desarrollo de la interculturalidad –o, también, de la transculturalidad–, creando una cierta circularidad argumentativa. Como muy bien observa Sommerfeldt citando a Andrea Rössler, esta decisión sobre los temas a tratar presupone unas destrezas por parte de quien selecciona los temas.[132] Las competencias de quienes seleccionan el material se convierten en un momento decisivo del proceso.

Respecto a los temas que se seleccionan como parte de la cultura asociada a la lengua se ha visto que se mantiene una misma división en dos grandes bloques determinados de diferente manera. No solo se ha mostrado cómo en manos de profesionales la terminología no siempre se utiliza correctamente, sino que en este sentido la tradición juega un papel importante. En el espíritu de la interculturalidad, se propone como una de las metas evitar generalizaciones y estereotipos. Por otra parte, se plantean áreas de conocimiento que pueden servir para orientarse en la selección de temas y textos para el aula. Común a todos los ejemplos es la advertencia repetida de que América Latina debe también formar parte de la elección, mientras que la presencia de España, justificada en su preeminencia por razones de cercanía, etc., se presupone como algo natural.

El segundo nivel en el que se despliega la cultura es el de la elección temática. A pesar de que el punto de partida para el tratamiento de la cultura radica en la indisolubilidad de lengua y cultura, el tratamiento cultural, asociado a la necesidad de desarrollar las destrezas interculturales, suele ser temático. Es decir, una elección de los materiales y los temas con los que trabajar resulta inevitable.[133] En gran medida se propone la elaboración de dossiers que se relacionen con temas tratados en los

---

132 Sommerfeldt (2012, p. 189), con cita de Andrea Rössler: "Und nicht zuletzt ist zu berücksichtigen, '*dass der Zuwachs an interkultureller Sensibilität bei Fremdsprachenlernern nicht unwesentlich von der interkulturellen Kompetenz der Lernenden und ihren Persönlichkeitsmerkmalen und Kulturkontakt- und Fremdheitserfahrungen abhängt*' (Rössler 2010: 18)" (cursivas en el original).

133 Estévez Coto y Fernández de Valderrama (2006, p. 7) justifican su elección temática en el manual *El componente cultural en la clase de E/LE* como "un muestreo de rutinas y costumbres lingüísticas asociadas a ritos y costumbres en las relaciones sociales. No pretendemos ser exhaustivas ni tampoco que las rutinas y costumbres presentadas sean panhispánicas". Además, hacen propio el vocabulario del *MCER* (p. 24ss.) sobre la interculturalidad. Por su parte, *Construyendo culturas: manual para el desarrollo de la competencia intercultural* posee una selección organizada en quince unidades temáticas que se relacionan con fenómenos históricos, culturales y sociales de España (Gago, 2013). En el manual no se encuentra una tematización de los criterios de selección. La diversidad del español se trata brevemente al inicio (p. 12) donde se menciona en un texto que funciona como input la norma 'policéntrica' del español, visibilizándose dos bloques: España y América. Se pregunta inmediatamente: "¿Irías a estudiar español a un país americano?" Evidentemente, la pregunta presupone el criterio de 'naturalidad' respecto a la elección por el país ibérico, un aspecto ideológico que se tratará también en el capítulo cuarto.

manuales. Esto brinda, nuevamente, una importancia fundamental a aquello que tematizan los manuales.

Llama la atención el interés marginal que posee la variedad lingüística y el papel identitario de la misma en los procesos culturales descriptos, que subrayan las diferencias a nivel de comportamientos socioculturales, símbolos, memorias, pero no en su codificación lingüística. La atención sobre el aspecto procesual del acceso a la cultura resalta el contexto cultural en áreas de la experiencia elegidas como relevantes por su valor educativo o su adecuación para procesos comparativos, pero no por sus características temáticas específicas en el mundo hispanohablante. La cultura se transforma en un campo de experimentación para el aprendiente y la selección debe ser acorde al rendimiento del input para estas metas. En este sentido, el problema de qué español enseñar es paralelo al de qué cultura enseñar, pero la decisión se tematiza individualmente. Las consecuencias respecto a la lengua y la cultura, empero, no lo son.

El grado de indeterminación respecto al ejemplo concreto del español y las dificultades que presenta respecto a la pregunta de qué español enseñar y cómo se establece la cultura en relación con dicha lengua, resaltan una situación conceptual poco clara. No solo la unidad entre lengua y cultura pierde peso cuando se trata de elegir los temas concretos de las culturas del español, sino que esta se encuentra ya predeterminada discursivamente como un constructo de dos elementos, que promueve la visibilidad de uno de ellos y homogeniza, cuando no invisibiliza, al otro.

La recepción del pluricentrismo como un modelo de descripción de las variedades normativas del español no ha llevado, aparentemente, a un reconocimiento de una realidad geolectal diversa y a la consiguiente tematización de los aspectos culturales ligados a la misma. Aunque la invisibilidad sea congruente en lo que respecta a las variedades americanas y a la indeterminación del espacio cultural de Hispanoamérica, pueden distinguirse dos líneas argumentativas que llevan a ello. En ambos casos existe, no obstante, un mecanismo comparativo idéntico: se establece un centro –lingüísticamente normativo, propio de la experiencia del español– que se utiliza para comparar con una 'periferia' –marcado en sus realizaciones respecto a la norma, diverso en relación con un 'nosotros' que domina el aula– que, no obstante, 'debe' integrarse en el aula de ELE.

3 La cultura hispanohablante como construcción discursiva en manuales de ELE

En el siguiente capítulo presentaré los resultados del análisis de la construcción cultural en un corpus diacrónico de manuales de ELE. En primer lugar, determinaré el objeto de análisis de los manuales como un artefacto cultural que participa y construye un discurso sobre la lengua y la cultura (3.1). Después estableceré los cuatro ámbitos de la construcción cultural que se analizarán en los manuales, a saber, contextos, espacios, identidades y variedades lingüísticas (3.2). Posteriormente describiré la metodología utilizada (3.3) y brindaré información sobre la conformación del corpus analizado (3.3.1). Haré luego un breve resumen del contenido de los manuales del corpus (3.3.2), para describir inmediatamente los resultados del análisis discursivo sobre las áreas establecidas respecto a la construcción cultural (3.4). Por último, resaltaré las conclusiones relevantes que emanan del análisis para dar respuesta a la pregunta de la presente investigación (3.5).

3.1 El discurso en el contexto del análisis de materiales

En el correr de las últimas décadas, el análisis en torno a los materiales para EAL se ha desarrollado y especializado profundamente en un campo de estudios que continúa considerándose relativamente nuevo. Brian Tomlinson define los materiales para EAL en un artículo sobre el estado de la cuestión en 2012 de la siguiente manera:

> 'materials for language learning' will be taken to be anything that can be used to facilitate the learning of a language, including coursebooks, videos, graded readers, flash cards, games, websites and mobile phone interactions, though, inevitably, much of the literature focuses on printed materials. Materials can be informative (informing the learner about the target language), instructional (guiding the learner in practising the language), experiential (providing the learner with experience of the language in use), eliciting (encouraging the learner to use the language) and exploratory (helping the learner to make discoveries about the language). (Tomlinson, 2012, p. 143)

Los materiales han sido tratados, según el autor, fundamentalmente como herramientas que hacen las veces de intermediarios en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. La idea de que los materiales son herramientas desvía ciertamente la atención sobre dos características de los mismos: primero, que se trata de medios que poseen una materialidad propia y que acorde a la misma determinan el uso que pueda hacerse de ellos; segundo, que no solo son herramientas, sino también artefactos culturales, como mostraré inmediatamente. El hecho de que los materiales se utilicen como herramientas no debe llevar a pensar que se trata de objetos disponibles que los usuarios manipulan a su voluntad, sino que los materiales funcionan medialmen-

te como input para un output que posibilitan y codeterminan, aunque, por supuesto, no exclusivamente.

Tomlinson indica, con razón, que cumplen también otras funciones, reconocidas ampliamente por la investigación, como ser fuentes de información, constituir una autoridad que instruye sobre la corrección, brindar el contexto sobre las formas de codificar la lengua en la experiencia, fomentar el uso por medio de las tareas que proponen y, por último, permitir descubrir aspectos de la lengua.[134]

En EAL, el manual constituye el material por excelencia, con una gran influencia en los procesos que tienen lugar en el aula. Si bien su utilización obedece a los diferentes niveles de competencia lingüística, con los iniciales más dependientes del mismo y los superiores tradicionalmente más independientes, las estadísticas sobre el uso entre docentes indican que una amplia mayoría recurre a ellos; también determinan los procesos que tienen lugar en el aula hasta un 90 % (Richards, 2001, p. 251ss.; Tomlinson, 2012, p. 158; Richards, 2014). El manual se caracteriza por ser un texto impreso, a veces disponible en forma digital, que refiere a o está complementado por otros medios, fundamentalmente grabaciones orales, vídeos u otros.[135] Constituye un texto dialógico en el sentido definido por M. Bakhtin (1981), en el que confluyen diferentes tipos textuales que instauran una amplia intermedialidad. En la mayoría de los casos, se trata, por lo tanto, de un texto multimodal. Es decir, recurre a diferentes modos de significación, por lo general verbal y visual, que conforman algún tipo de unidad y requieren de una interacción particular para su significación.[136]

En cuanto a su finalidad, los investigadores están de acuerdo en que los manuales pretenden regular explícitamente la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, determinando las metas, la progresión y las rutinas asociadas a dichos procesos (Richards, 2001, p. 251; Tomlinson y Masuhara, 2010; Tomlinson, 2011, p. 8ss.; McDonough,

---

134 Para las funciones que puede cumplir un manual cfr. Cortazzi y Jin (1999, pp. 199-201), quienes sostienen que un manual puede servir de enseñante, mapa que organiza los contenidos, un recurso de materiales y actividades, una guía para la acción, una autoridad sobre la corrección lingüística, así como una construcción ideológica que presenta una posición sobre la lengua y el mundo en torno a ella. Para la categoría de 'tarea' cfr. la discusión de sus dimensiones en Ellis (2004, p. 2ss.) y también Bär (2013, p. 12).

135 En alemán, por ejemplo, se utiliza el sustantivo "Lehrwerk" para denominar el conjunto de materiales ofrecidos como una unidad, que pueden integrar el manual, CD o DVD, libro del alumno, libro del profesor, contenidos en una página web externa, etc. Elsner (2016, p. 471) indica sobre su contenido: "Neben dem Schülerbuch, das kurze Texte und Bildmaterial, Grammatikdarstellungen, Übungen und komplexe Lernaufgaben sowie eine Vokabelliste integriert, gehören meist ein Arbeitsheft mit schriftlichen Aufgaben, eine Audio-CD mit Hörtexten und Liedern sowie Lehrerhandreichungen zu diesem Ensemble; zunehmend werden auch CD-ROMs, DVDs und Portfolios in diesem Verbund angeboten". Para una diferencia entre "Lehrbuch" y "Lehrwerk" cfr. Neuner (2007). Es singular, sin embargo, que si bien el manual es reconocido como un texto pragmático, no se haya avanzado demasiado en la determinación de sus particularidades de género; aunque está determinado por su función de herramienta para el aprendizaje de idiomas, su hibridez genérica lo emparenta tanto con géneros referenciales como ficcionales. Los análisis multimodales (Kress y Leeuwen, 2001; Bateman, 2008) han avanzado en una comprensión más amplia de su funcionamiento, pero no existe –que yo conozca– una descripción clara de su estatus genérico.

136 En la definición de Kress y Leeuwen (2001, p. 20), multimodalidad es considerada "the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined."

Shaw y Masuhara, 2013; Harwood, 2014a, p. 13ss.; Littlejohn, 2015). Aunque los manuales de EAL han ido cambiando a lo largo del tiempo, basta ojear alguno de los primeros en los albores de la imprenta para observar que ciertos elementos se han mantenido incambiados, como pueden ser los diálogos, la traducción de vocablos a otras lenguas o explicaciones gramaticales. Como he apuntado con anterioridad (Corti, 2015b), un diálogo de presentación entre dos o más personas da comienzo al manual tanto en el siglo XVII (Rizza, 1996) como en la actualidad, con mínimas variaciones.[137]

No obstante, las metodologías imponen una impronta particular a su forma y es posible determinar las influencias de diferentes métodos (directo, audiolingual, etc.), así como concepciones sobre el aprendizaje de lengua conductistas o funcionalistas (Sánchez Pérez, 1992; Fäcke, 2016, p. 35). Andrew Littlejohn (2012), por ejemplo, ha indicado que en las últimas décadas se ha llegado a una 'macdonaldización' en la estructura de los manuales, que proponen rutinas, tanto para aprendientes como para enseñantes, cada vez más rígidas respecto a las metas y la interacción. La creación de un contexto cerrado y claramente delimitado permitiría según los defensores de dichas propuestas lograr resultados predecibles y evaluables de acuerdo a estándares establecidos con anterioridad. La consecución de dicha transparencia, sin embargo, oculta que se está determinando implícitamente un marco restringido para el uso de una lengua; se circunscribe además la comunicación a un intercambio de información transparente entre un emisor y un receptor, un modelo criticado ya en los propios inicios de la interculturalidad, como se ha visto en el primer capítulo. Los manuales constituyen, por lo tanto, en el más amplio campo de su forma, un objeto altamente contestado.

Los materiales, sobre todo libros, permiten diferentes aproximaciones. Michael Harwood (2014b, p. 2) distingue entre tres áreas de producción, contenido y consumo. Los tres momentos están relacionados y resultan interdependientes entre sí, pero cada uno tiene lugar en ámbitos diferentes. La investigación se ha ocupado de aspectos detallados de cada uno de los momentos y ha relacionado los mismos con teorías del aprendizaje de segundas lenguas (Tomlinson, 2017), metodologías (Tomlinson, 2012) o discursos (Gray, 2000; Fenton-Smith, 2013; Gray, 2013b), entre otros aspectos fundamentales, casi siempre en relación con manuales. La mayor atención se ha centrado en el contenido de los manuales y, en menor medida, en la producción (Tomlinson, 2003) y los resultados.[138] Littlejohn (2011, p. 181) diferencia en este sen-

137 Aquilino Sánchez Pérez (1992) realiza un informativo repaso por la historia de los manuales para la enseñanza del español y muestra claramente elementos que se repiten a menudo en la construcción. El análisis de Sánchez Pérez deja de lado el aspecto cultural que se pretende analizar en el presente trabajo. Cfr. también Sánchez (2014). Sobre la reflexión lingüística y el plurilingüismo en materiales para el aprendizaje de español, sobre todo en el siglo XVI en la *Italia spagnola* cfr. Gruber (2014, p. 245ss.).

138 No me detendré aquí en el análisis de la producción de los manuales y en la cuestión de en qué medida su condición de producto en un mercado competitivo determina el objeto de estudio de este trabajo. Sin duda, los resultados aquí obtenidos pueden ponerse a prueba desde una perspectiva que incluya restricciones en la producción de significado en un mercado y contexto dado. Cfr. para este aspecto sobre todo el volumen editado por Harwood (2014b, p. 241ss.), así como también Apple (1992) y Tomlinson (2012).

tido entre *materials as they are* y *materials-in-action*, a fin de distinguir las funciones del análisis. Michael E. Apple (1992, p. 10) había afirmado ya tiempo antes que no podemos presuponer que lo que se encuentra en el texto es lo que se enseña ni, mucho menos, lo que se aprende. Los resultados que cierto tipo de materiales puedan generar no son, empero, independientes de cómo son tales materiales, por lo que el análisis de los resultados no puede, tampoco, eliminar esta variable sin perder poder explicativo.[139]

Dentro de los tipos de análisis posibles se pueden distinguir aquellos que tienen como fin una selección de la idoneidad de un material para su aplicación en clase de un análisis con fines de investigación.[140] Mientras que el primero es de naturaleza normativa, el segundo posee un carácter principalmente descriptivo (Risager, 1998; Risager y Chapelle, 2013), si bien dichos aspectos son difícilmente disociables. Gran parte de la investigación llevada adelante hasta hace una década era principalmente normativa.

David Block y John Gray (2018) distinguen tres períodos en la breve historia del análisis de manuales relacionado con EAL. La primera fase coincidiría con la explosión de la enseñanza del inglés de manera obligatoria a nivel internacional y comenzaría a partir de la década de 1960. Entonces se trató de lograr una sistematización de las características esenciales que debían estar presentes en los materiales con el fin de facilitar la elección de los mismos, para lo cual se elaboraron 'listas de control'. El diseño de la lista presupone, por su parte, una idea clara de las metas a alcanzar y de los medios necesarios para hacerlo. De ahí que las 'listas de control' presenten un carácter normativo.[141]

A partir de los 1980 se observaría una segunda etapa en la que las lenguas y las culturas conforman una unidad indisoluble, asociados ambos aspectos a Estados nacionales. Aunque dicho análisis se lleva adelante hasta la actualidad y posee un carácter también fundamentalmente normativo, diversos autores han encontrado, como también expresan Block y Gray (2018), que la interculturalidad posee en los manuales una menor influencia de la que se establece en los propios currículos (Cicala, 2016; Montemayor Gracia y Neusius, 2017), que resulta difícil de desarrollar la interculturalidad basándose en dicho formato (Níkleva, 2012) y que los contenidos mismos necesitan ser adaptados (Ruiz San Emeterio, 2004; Rico Troncoso, 2010) para alcanzar las metas interculturales propuestas.

---

139 Littlejohn (2011, p. 180) se muestra convencido de que el análisis del contenido es un paso necesario: "We need, therefore, a means to examine the implications that use of a set of materials may have for classroom work and come to grounded opinions about whether or not the methodology and content of the materials is appropriate for a particular teaching/learning context."

140 Sobre los diferentes criterios de selección y evaluación, también en relación con la tarea docente, cfr. el extenso e informativo estudio de McGrath (2016).

141 Para un análisis diacrónico de las 'listas de control' cfr. Mukundan y Ahour (2010), que reconocen la gran variedad de criterios de ordenamiento y recomiendan claridad, concisión y flexibilidad como características necesarias de las mismas. McGrath (2013, p. 105ss.) hace un repaso de los estudios sobre los criterios de evaluación de los enseñantes; estos pueden traducirse a listas de criterios normativos.

Una tercera etapa introduce en los años 1990 una novedad en el tratamiento científico de los materiales, en cuanto intenta establecer no qué deberían contener los manuales de acuerdo a un marco normativo, sino centrarse en las formas de investigar qué es lo que incluyen los mismos. Este giro favorece un programa de investigación que da cuenta del carácter constructivo de los manuales de EAL y permite investigarlos como parte de los contextos más amplios de los que participan. En efecto, es este giro el que reconoce los manuales de EAL como constructos culturales sobre la lengua y la cultura, algo que en el terreno de las Ciencias de la Educación ya se había tratado con anterioridad (Apple, 1992; Provenzo, Shaver y Bello, 2011). El presente trabajo seguirá justamente esta línea para responder a las preguntas de esta investigación –¿qué significa cultura en ELE? y ¿qué mecanismos discursivos construyen la misma?– en relación con el español.

Michael E. Apple afirmaba en 1992 que los manuales no representan hechos, sino que son un resultado de diferentes procesos políticos, culturales, económicos, educativos, etc. y que son un artefacto "that plays such a major role in defining whose culture is taught" (p. 4). Diversos autores consideran, en este sentido, que los manuales son ante todo un constructo cultural. Marya Shradakova y Aneta Pavlenko indican:

> Textbooks are not a neutral repository of grammatical forms and lexical choices; rather they are an important genre that functions to offer the students a sanctioned version of human knowledge in a particular area, to confer objectivity upon the subject matter, and to socialize the readers into becoming a relatively homogeneous interpretative community. (Shardakova y Pavlenko, 2004, p. 28)

John Gray (2010, p. 3), por su parte, defiende respecto al aprendizaje y la enseñanza de inglés que "in addition to being 'curriculum artefacts', coursebooks are also cultural artefacts which seek to make English mean in specific and highly selective ways"; Littlejohn (2012, p. 283), a su vez, expresa: "Apart from their pedagogical value, materials are *cultural* artefacts". Chapelle (2014, p. 416) considera el texto mismo como un 'constructo cultural' y Canale (2016, p. 37) resume recientemente en un metaestudio la opinión de diversos autores que han reconocido "the status of textbooks as cultural artefacts that both embody particular ideologies of knowledge and at the same time reify specific types of knowledge".

Acerca de la representación que se encuentra en los manuales, Matsuda (2002, p. 184) afirma que puede resultar fundamental en la determinación de concepciones de una lengua y las culturas asociadas a la misma; dicha representación "can be a source of exposure to various users and users of English and may play a vital role in the construction of students perceptions of the English language". Por su parte, Azimova y Johnston (2012, p. 184) interpretan los manuales como agentes de las 'políticas de la representación', en un sentido foucaultiano, y afirman que "it is vital to think of these textbooks as constituiting cultural productions" (p. 347). Por último, Gray (2013a, p. 3) deja clara la relación que se establece en los manuales entre la lengua y la cultura: "They are cultural artefacts from which meanings emerge about the language being taught, associating it with particular ways of being, particular varieties of language and ways of using language and particular sets of values". Las afir-

maciones precedentes pueden resumirse en cinco puntos relevantes para la presente investigación:

1) Los manuales son constructos culturales. Es decir, como textos multimodales dialógicos construyen el conocimiento acorde a un complejo contexto cultural, político, educativo, metodológico, etc. No son, por el contrario, obras que describan neutralmente una lengua y sus culturas.
2) Determinan, en consecuencia, qué es la lengua para el usuario del mismo en tanto eligen de entre las posibles realizaciones concretas, generalmente asociadas a una variedad lingüística y a un modelo normativo particular. Llevan adelante una estandarización de la lengua.
3) Establecen una serie de realizaciones codificadas en dicha lengua asociada a ciertas culturas y también Estados nacionales. Las prácticas que se presentan como características de una lengua se construyen como la cultura de dicha lengua y, por extensión, de una nación o de naciones.
4) Constituyen una herramienta principal de la interpretación de los aprendientes respecto a la lengua y la cultura. Aunque el grado de su impacto esté hasta ahora poco investigado, sí hay evidencia de cómo construyen dicha interpretación y permiten imaginar la lengua y la cultura.
5) Reproducen valores, es decir, una ideología que puede retrotraerse a ciertos grupos y no a otros, que beneficia a unos y no a otros.

La enumeración precedente deja claro que los manuales son, de este modo, un reflejo de procesos culturales complejos que, a su vez, presentan la lengua y la cultura en algunas formas de sus realizaciones como una opción a partir de la cual los aprendientes pueden desarrollar sus procesos interpretativos respecto a la lengua y las prácticas que se plantean como usos de dicha lengua. Estas características poseen consecuencias directas respecto a qué es la lengua y qué es la cultura asociada a la misma en el proceso de aprendizaje y en el aula cuando se trabaja con manuales.

En el primer capítulo se analizó el carácter discursivo de la cultura en EAL en relación con la lengua. Los manuales, como medios que actúan en el aprendizaje, constituyen por un lado dicho discurso y son, por otro lado, parte de un discurso más amplio sobre la lengua y la cultura. El manual participa de un amplio discurso de EAL sobre las metas de aprendizaje en una lengua segunda o extranjera, las formas preferidas para adquirir dichas destrezas, la progresión que debe seguir la misma, las áreas relevantes de la comunicación que deben tratarse para ello, entre otros.

Los manuales concretos de ELE, por su parte, configuran igualmente, en tanto textos multimodales, un discurso propio sobre lo que constituye la lengua y la cultura del español. Determinan, por ejemplo, cómo se pronuncian ciertas palabras, qué realizaciones sintácticas son correctas y cuáles no, qué variedades sirven de modelo, mientras que presentan otras como una desviación del modelo normativo. Exhiben, además, prácticas de hablantes nativos (L1) que servirán como modelo de hablantes que hay que emular en la forma de sus realizaciones, porque esas serían las experiencias propias del hablante autorizado de español. Vinculan prácticas a lugares y atribuyen el poder de la acción a ciertos actores, a la vez que representan a otros como

personajes externos. Comentan sobre prácticas propias de ciertos lugares asociados a la lengua y sugieren de esta manera que tales prácticas están esencialmente ligadas a la misma. A menudo se han caracterizado estos aspectos como un *hidden curriculum* (Auerbach, E. R. y Burgess, 1985; Apple, 2012), aunque coincido con Gray (2013a, p. 13) en que la agenda que establecen los textos no está en absoluto oculta.

En esta investigación se trata de recoger estos elementos discursivos respecto al corpus seleccionado de manuales de ELE. En el siguiente apartado plantearé ciertas preguntas que permiten analizar dichos aspectos en los mismos.

3.2 Construcción de la cultura en manuales de ELE

Los manuales de ELE pueden interpretarse como parte de un discurso sobre la lengua y la cultura asociada al español. Para investigarlos, es necesario establecer en primera instancia aspectos generales respecto al análisis cultural en manuales y, posteriormente, especificar las preguntas respecto al español en concreto, para lo que me centraré en los resultados de la discusión de los capítulos precedentes. De acuerdo al contexto establecido en el marco teórico de este trabajo, la construcción discursiva de la cultura en EAL debe plantearse en su relación con la construcción de la lengua.

La investigación de manuales de aprendizaje y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras relevante para el presente trabajo se sitúa en la tercera etapa mencionada anteriormente por Block y Gray (2018) y dentro de lo que Block (2003) ha dado en llamar el giro social en EAL, particularmente con la perspectiva que Gray (2010) ha señalado como propia de los Estudios Culturales. Para poder recoger en el análisis de manuales el aspecto discursivo destacado anteriormente existe dentro de dicha tradición una serie de trabajos sobre los que apoyarse, sobre todo relacionados con otras lenguas, en menor medida con los materiales de ELE. Ahora bien, ¿qué elementos pueden analizarse desde la perspectiva propuesta? Y ¿qué preguntas deben realizarse para que se pueda desgranar la construcción cultural en torno a la lengua española en dichos materiales?

Considero que existen al menos cuatro ámbitos de los que se desprenden las preguntas relevantes para analizar la construcción cultural propia de los manuales: contextos (1), espacios (2), identidades (3) y variedades lingüísticas (4). Resalto nuevamente que es preferible analizar qué cultura presentan los manuales y cómo construyen la misma en torno a la lengua, pero no intentar definir previamente la cultura del español para luego buscar si la misma está presente en aquellos. Es ingenuo postular una mirada desde ningún lugar (Nagel, 1996) que objetive los aspectos culturales asociados a una lengua, como se vio en el primer capítulo. A fin de conceptualizar la cultura en los manuales como una construcción, hay que analizar la misma no como una esencia previamente existente que el manual refleje de alguna manera. Cuantificar, por ejemplo, las menciones a países hispanohablantes en los manuales es fructífero por la visibilidad que el discurso les atribuye a unas naciones y no a otras; pero la enumeración cuantitativa presupone un horizonte don-

de la mención es necesaria, pero no la forma de tal aparición.[142] Por el contrario, en el presente trabajo es el tejido discursivo lo relevante, no la estadística, que puede ser utilizada para visibilizar algunos elementos, pero no resulta suficiente. No presupongo, valga la aclaración, que exista un discurso ideal que los manuales tuvieran que reflejar, pero el análisis puede llevarse adelante solo en el marco de una posición crítica sobre los presupuestos que sostienen el discurso, su configuración, así como la naturalización de aspectos ideológicos.

Los cuatro ámbitos determinados cumplen una función analítica y han sido destilados de los estudios anteriores citados hasta ahora que tematizan explícitamente el tema de la cultura en los manuales; he realizado, naturalmente, una selección de los que considero relevantes para las preguntas de la presente investigación. Los mismos no pueden, sin embargo, delimitarse completamente unos de otros. Está claro que un contexto experiencial aparece asociado a un espacio determinado y a identidades de hablantes de ciertas variedades. El acento que establezco constituye, por lo tanto, una estrategia para la construcción del objeto de estudio y no una característica de la realidad.

El primer aspecto (1) relevante sobre la cultura en los manuales es el de los contextos que se establecen para la codificación lingüística de las experiencias propuestas. En el primer capítulo se discutió el establecimiento por parte del *MCER* de áreas relevantes de la experiencia a las que tiene que dirigirse el aprendizaje. En una de las listas de control más reputadas, Michael Byram (1993) establece ocho 'categorías analíticas' que incluyen identidades y grupos sociales, interacciones, creencias y comportamientos, así como elementos sobre los ciclos vitales, la geografía y la historia. Ciertamente, la amplitud de tales grupos permite acercarse al análisis de los materiales, pero no saber cómo se construyen estos contextos y cómo se ponen al servicio de los potenciales usuarios. La pregunta por el cómo de tal construcción es aquí primordial.

Al mismo tiempo, los contextos propuestos establecen lo que, según el texto, hay que hacer para ser un hablante competente, prohibiendo a su vez lo que no se debe hacer con la lengua o, por extensión, ignorando áreas de la experiencia. Desde el punto de vista del uso objetivo de la lengua las áreas ignoradas tienen tanta relevancia como las que aparecen. Piénsese, por ejemplo, en la discusión del capítulo anterior respecto a la advertencia de ciertos autores de que Hispanoamérica no tiene que ser 'reducida' a experiencias de pobreza y violencia. La preocupación surge de la aparición repetida de dicho contexto en los materiales, que construyen una mirada hacia el 'tercer mundo' desde una posición 'europea' o 'primermundista'. El punto central no es, sin embargo, la elección de algo que llame la atención del usuario ideal por la diferencia con su mundo y la injusticia, ni la presentación de una situación indeseable desde un punto de vista exterior y distanciado, ni la visión paternalista de pretender mostrar posibles soluciones a dichos problemas. En el contexto de ELE, más bien, es evidente que no se presenta a los hablantes en esta situación como

142 Para ELE, Rueda Bernao (1994) realizó un análisis de este tipo de acuerdo a las pautas del documento *Modern Languages for Communication* publicado por el Departamento de Educación del Estado de Nueva York. Más recientemente, basado en el *MCER* cfr. Cools y Sercu (2006).

usuarios con poder de acción sobre el español, autorizados, sino como seres pasivos que deben ser 'rescatados' de tales situaciones. El 'contenido' cultural, el contexto, está determinado por los valores subyacentes y una posición sobre esos valores que permite que algunos actores determinen la perspectiva sobre el contexto, mientras que los otros simplemente son una muestra de una situación determinada dentro de la cual ni siquiera tienen una voz respecto a la lengua de la que son usuarios naturales. Lo mismo sucede con contextos históricos, geográficos o clases sociales. Es por ello que el análisis no debe reducirse a una selección de contextos, sino observar exactamente la ideología subyacente a los mismos.

Las preguntas que guían el análisis son, en este ámbito, las siguientes: ¿Qué contextos aparecen? ¿Cómo se determinan los mismos? ¿Qué actividades construyen dicho contexto? ¿Qué relación tienen con la historia, la geografía, la política? ¿Desde qué perspectiva se construye el contexto? ¿Se trata de contextos globales, nacionales, locales?

Un segundo grupo lo conforman los espacios (2). También en la discusión del capítulo inicial relacionado con la categoría de 'tercer lugar' o 'terceridad' instaurada por Claire Kramsch en EAL, se indicó que la espacialidad no debía limitarse al lugar concreto del aprendizaje y la enseñanza. Más bien, debe integrar los espacios reales de la experiencia particular del aprendizaje con un espacio ideal donde se habla la lengua meta –generalmente como L1– representado simbólicamente por materiales, aprendientes y enseñantes. Señalé anteriormente que la espacialidad tiene que ver con la forma de vincular lugares con los aprendientes y su capacidad de 'habitarlos' real y simbólicamente. Los espacios culturales que se presentan en el terreno de EAL están en un punto de intersección entre lo global y lo local, como han señalado diversos autores.[143] A un espacio globalizado unificado por la posibilidad de disponer del mismo en tanto mercancía, se le suma la identificación de grupos de hablantes homogéneos a territorios delimitados coincidentes con las fronteras de un Estado.

Considero que este elemento es de vital importancia en el análisis del presente trabajo, dado que el modelo de lengua que se presenta está definido por la disposición de dicho espacio. Si, por un lado, los manuales pretenden brindar una visión 'realista' del espacio en el cual se usa la lengua, mencionando los sitios donde esta se habla como una lengua materna, están determinando, por otro lado, la forma social de representar dicho espacio. Lo que se presenta como un receptáculo determina, sin embargo, quiénes disponen en qué lugar de la lengua y, posteriormente, los detalles de cómo el ámbito social representa el uso lingüístico y las prácticas culturales en estos sitios.

Doreen Massey (1994, p. 149) llamaba hace más de dos décadas la atención sobre la geometría del poder respecto a la relación tiempo-espacio, y la necesidad de pensar las diferencias que determinan ambas variables.[144] En los materiales es rele-

143 Byram (2008, p. 157ss.) desarrolla en su obra posterior uno de los aspectos, ya presentes en su modelo original, de una enseñanza para la ciudadanía intercultural que reconozca en mayor medida la diversidad de situaciones de aprendizaje y enseñanza. Sobre las intersecciones entre lo global y lo local en EAL cfr. p. ej. Kramsch (2014); Lo Bianco (2014); Guilherme (2018).

144 Massey (1994) define una relación con el espacio que, veinticinco años más tarde, continúa teniendo relevancia: "Now, I want to make one simple point here, and that is about what one

vante no solo la posición geográfica desde la que se habla, sino también cómo se dispone del espacio y del movimiento de los actores en él. De manera similar, Edward W. Soja (2010a, p. 18ss.) ha propuesto recientemente la categoría de 'justicia espacial' para dar cuenta de las asimetrías que se construyen socialmente respecto al espacio y cómo el espacio determina la posibilidad de dicha construcción social.[145] La construcción social del espacio presente en el discurso de los manuales especifica asimétricamente el poder sobre el espacio y la movilidad respecto a él, así como el capital que poseen desde esta perspectiva las variedades lingüísticas y la cultura asociada a estas. Edward W. Said (1993, p. 6) había adelantado en su obra *Culture and Imperalism* una visión holística de la geografía respecto a la experiencia social, que el autor considera como una lucha por el espacio geográfico: "That struggle is complex and interesting because it is not only about soldiers and cannons but also about ideas, about forms, about images and imaginings." Las formas de imaginar el espacio son un elemento central del discurso de los manuales. Este marco teórico permite acercarse a los manuales con preguntas más refinadas sobre la relación establecida discursivamente en los mismos respecto al espacio y contextualizar el valor atribuido a los Estados nacionales y las grandes divisiones espaciales que se suelen presentar en los mismos (Ros i Solé, 2013; Corti, 2016). La búsqueda del equilibrio entre Latinoamérica y España (Ramirez y Hall, 1990; Gil Bürmann y León Abío, 1998) o una muestra equitativa de las regiones de España (Ruiz San Emeterio, 2004) no basta.

Las preguntas que guían el análisis de la construcción del espacio son las siguientes: ¿cómo se construye la totalidad del espacio hispanohablante? ¿Qué grupos se establecen? ¿Quién dispone del espacio? ¿Qué movimientos permite el espacio a quién? ¿Qué direcciones tienen los flujos del movimiento? ¿Cómo determinan los espacios el poder simbólico y económico?

El tercer grupo de interés reside en las identidades (3). Es, sin duda alguna, el aspecto más tratado en los análisis de materiales, lo que permite apoyarse en una serie de preguntas ya formuladas por varios investigadores en otros contextos que el de ELE (cfr., p. ej., Fäcke, 2000; Matsuda, 2002; Shardakova y Pavlenko, 2004; Block, 2009; Azimova y Johnston, 2012; Norton, 2012, 2013). Las identidades juegan un

might call the power geometry of it all; the power geometry of time-space compression. For different social groups, and different individuals, are placed in very distinct ways in relation to these flows and interconnections. This point concerns not merely the issue of who moves and who doesn't, although that is an important element of it; it is also about power in relation to the flows and the movement. Different social groups have distinct relationships to this anyway differentiated mobility: some people are more in charge of it than others; some initiate flows and movement, others don't; some are more on the receiving-end of it than others; some are effectively imprisoned by it."

145 Soja (2010a, p. 18) define la 'dialéctica' entre lo espacial, lo social y lo histórico de la siguiente manera: "As intrinsically spatial beings from birth, we are at all times engaged and enmeshed in shaping our socialized spatialities and, simultaneously, being shaped by them. In other words, we make our geographies just as it has been said that we make our histories, not under conditions of our own choosing but in the material and imagined worlds we collectively have already created—or that have been created for us. In this way, our lives are always engaged in what I have described as a socio-spatial dialectic, with social processes shaping spatiality at the same time spatiality shapes social processes. Stated another way, our spatiality, sociality, and historicality are mutually constitutive, with no one inherently privileged a priori".

papel importante en varios sentidos. Primero, los manuales presentan personajes que poseen características identitarias particulares.[146] La investigación ha señalado en diversos contextos y para varias lenguas la preeminencia de hombres blancos jóvenes heterosexuales y cosmopolitas de clase media (alta) que viajan consumiendo y realizando sus negocios por los confines del orbe (cfr., entre otros, Shardakova y Pavlenko, 2004; Gray, 2010; Fäcke, 2011; Ros i Solé, 2013; Gray y Block, 2014). Este hablante imaginario de la lengua meta determina quién posee el poder de acción respecto a la lengua, así como quién es el otro dentro del grupo de los hablantes nativos (L1), en el contexto que abre el manual.

Segundo, la presencia de este modelo de personaje marca las ausencias existentes en los libros. La crítica ha señalado a menudo que los manuales no ofrecen una visión realista de la sociedad, que idealizan unos grupos sobre otros y no dan voz a grupos sociales con menor poder simbólico (Apple, 1992; Elissondo, 2001; Leeman y Martínez, 2007; Chapelle, 2009; Azimova y Johnston, 2012; Canale, 2016; Block y Gray, 2018). Ian McGrath (2004), por su parte, ha planteado la cuestión de cuánto realismo es posible en un texto como el manual y sobre los efectos de una representación 'inadecuada'. El autor argumenta que no está probado que una representación 'injusta' lleve a aprender mejor o peor una lengua. La cuestión planteada por McGrath es oportuna e insuficiente al mismo tiempo. Es insuficiente porque el concepto de 'aprender una lengua' que presupone McGrath es, en este caso, reduccionista: implica que existiría un aprendizaje independiente y no discursivo de la lengua al que luego puede agregársele un contenido derivado. Un modelo tal no es más que un constructo ideal del que no se puede predicar si es un mejor o peor conocimiento. Como ha sido suficientemente demostrado el elemento cultural sí determina el conocimiento concreto de segundas lenguas (Lantolf y Pavlenko, 2000; Lantolf, 2006; Zuengler y Miller, 2006) y las identidades que desarrollan los hablantes respecto a ellas (Block, 2007; Norton y Early, 2011; Norton, 2012). Pero el autor indica adecuadamente, también, que se debe demostrar qué tipo de resultados producen estos materiales. El nivel de discusión de la objeción de McGrath es, por lo tanto, el discursivo, porque el conocimiento lingüístico siempre aparece dentro del mismo. La evaluación del resultado, por lo tanto, corresponde también a las identidades que adquieren los aprendientes y las posiciones respecto al poder de acción sobre la lengua que detentan, un contenido cognitivo que no suele estar en la agenda de las evaluaciones de manuales, ya sea por la complejidad de las variables o la dificultad de justificar un set de elementos normativos que pueda guiar la misma. El peso del argumento no radica únicamente en si producen un resultado mejor o peor, sino en qué resultado producen en un contexto dado. El ser mejor o peor es una cuestión fundamentalmente discursiva y de política normativa.

En tercer lugar, las identidades desplegadas en los libros proponen a los usuarios tomar una identidad particular a través de las tareas, las opciones comunicativas

146 Utilizo el vocablo 'personaje' en un sentido narratológico. No se trata de una persona real, sino de un modelo mental que surge de la interacción entre la información textual y el horizonte interpretativo del receptor (Jannidis, 2004, p. 179). Bal (1990, p. 87) categoriza al personaje como un actor con rasgos distintivos de ser humano.

o los ámbitos en los que deben interactuar (Weninger y Kiss, 2013). Este posicionamiento requerido por el aprendiente representa el poder de actuar en ciertas situaciones y en ciertos contextos. Por lo general, además, se le atribuyen posiciones frente a otros hablantes que están claramente categorizados, ya sea por su nacionalidad, por el trabajo que realizan, o por género. Estas opciones identitarias resultan fundamentales en la construcción del hablante de español y la distribución del poder entre los mismos. En Corti (2016) he evidenciado, por ejemplo, cómo el poder de acción recae sobre hablantes de español determinados por su origen, mientras que otros son receptores de acciones.

Las preguntas que corresponden a la identidad tienen que ver con quién detenta el poder de acción. ¿Qué oportunidades se presentan a quién? ¿Qué actividades se proponen como características del aprendiente? ¿En qué posición y respecto a qué opciones se determina al mismo? ¿Quiénes son los hablantes autorizados? ¿Qué se requiere del aprendiente para desarrollar una identidad como hablante de español? ¿Qué grupos están representados y cómo? ¿Qué actividades se pueden realizar en qué grupo? ¿Qué grupos no están presentes en los manuales?

Estas últimas preguntas se encuentran relacionadas íntimamente con la cuarta área de interés del presente trabajo, a saber, las variedades de la lengua (4) utilizadas en el manual y la forma en que se las clasifica respecto a las demás variables señaladas anteriormente. En la discusión respecto al pluricentrismo he señalado que la unidad entre lengua y cultura que se postula en EAL toma una forma particular respecto al español. Se mostró antes que en ocasiones la cultura está justificada por un uso particular de una variedad lingüística, mientras que otras veces el discurso tiene que ver con la idoneidad de ciertos temas y ámbitos para desarrollar las competencias que se pretenden adquirir, generalmente relacionadas con las metas interculturales.

Es importante analizar aquí si las variedades están mencionadas, si existen comentarios que las describan, si hay una elección de una variedad o qué lugar se les otorga en el ecosistema del español como lengua global. Como han demostrado diversos estudios (Elissondo, 2001; Leeman y Martínez, 2007; Ros i Solé, 2013; Corti, 2016; Corti y Pöll, 2017), esta característica fundamental de la construcción de la lengua y la cultura en los manuales suele estar implícita, pero no tematizada. Es por ello que autores como Del Valle (2014) han resaltado la necesidad de que la selección del modelo lingüístico forme parte del currículum, u otros, como Moreno Fernández (2010), han reclamado la inclusión sucesiva de muestras diversas de variedades del español.

El centro de atención del análisis se sitúa en los mecanismos utilizados para comparar las variedades y establecer un estándar implícito. Leeman y Martínez (2007) han mostrado una 'ideología del estándar' en el caso del español que pretende erradicar las variedades de los hablantes del español como lengua de herencia en favor de una variedad más prestigiosa presentada como posibilidad de participación en una 'metacultura' del español.

Las preguntas respecto a las variedades tienen que ver con la explicitación del uso de las mismas. ¿Qué variedades se usan implícita o explícitamente? ¿Cómo se

distribuye el poder respecto a las mismas? ¿Se pretende construir un estándar neutral y global? ¿Se asocian las variedades a la cultura? ¿Cómo? ¿Qué personajes utilizan qué variedades? ¿Cómo están posicionados estos respecto a las variedades y a su poder de acción? ¿Qué capital simbólico poseen?

A continuación, describiré la metodología de análisis y los pasos para el establecimiento del corpus en el que se han analizado las cuatro áreas detalladas hasta ahora, es decir, el contexto, las identidades, el espacio y las variedades lingüísticas.

3.3 Metodología de análisis

En el presente trabajo se sigue la tradición instaurada en el campo de realizar un análisis cualitativo del contenido de los manuales. Describiré los pasos que he seguido para contrarrestar la crítica de Nigel Harwood (2014b, p. 10) respecto a lo que ha caracterizado como "sketchiness of the methodological procedures included in many content analyses". Los pasos del análisis han sido los siguientes, para los cuales me he guiado fundamentalmente por Mayring (2014), complementado por Auerbach, C. F. y Silverstein (2003) y Silverman (2011).

Luego de establecer el corpus, a lo que me referiré a continuación, las obras fueron escaneadas. Dado que el corpus comprende doce manuales, fue necesario también reducir la extensión a un tamaño manejable, por lo que se optó por analizar alrededor del 15 % que recomienda Andrew Littlejohn (2011, p. 186). Diversos estudios (Leeman y Martínez, 2007; Chapelle, 2014; Block y Gray, 2018) han elegido también una parte del manual con resultados representativos.

Aunque Littlejohn propone analizar los contenidos de la parte central del manual, he optado por otra variante. Debido a que en el prólogo o la introducción se suelen brindar datos sobre los presupuestos y metas del texto, se analizaron los mismos cuando existían. También analicé las primeras unidades[147], porque es el momento en el que se establece fundamentalmente la selección del modelo lingüístico y se presentan personajes que aparecen en todo el manual, cuando los hay. Se buscó también una unidad con un tema común a todos los libros que ponga en escena un viaje, generalmente de la parte central del libro. Estas dos decisiones, elegir algo más de un 15 % del contenido y centrar el análisis en el inicio del libro y en una unidad relacionada con un tema particular como el viaje, determinan con seguridad los resultados que expondré a continuación, aunque considero que son adecuados para la perspectiva diacrónica adoptada aquí.[148] Conviene aclarar también que un corpus con manuales de otros niveles, sobre todo avanzados, brindaría con seguridad una

147 Valga la aclaración de que existe una cierta dificultad en utilizar un porcentaje determinado –15 % en este caso– y la unidad como medida, ya que la presentación de los libros es históricamente disímil, y las unidades pueden ser de mayor o menor extensión. Se intentó buscar, por lo tanto, un equilibrio entre el porcentaje respecto al manual individual, y la totalidad de páginas analizadas por cada libro, para que la diferencia no resultara en una deformación de los datos obtenidos.

148 Un análisis sincrónico con una pequeña muestra de manuales actuales con preguntas cercanas a las aquí realizadas se puede encontrar en (Corti, 2016).

imagen más compleja que la aquí presentada, y que serviría seguramente para contrastar con los datos obtenidos en el presente estudio.

Las unidades elegidas se analizaron con la ayuda del programa de análisis cualitativo MAXQDA 2018 (VERBI Software, 2018). Se codificaron en primera instancia las unidades respecto a las cuatro grandes áreas establecidas y respecto a las preguntas propuestas de manera inductiva. En este paso se recogió la representación general que presentan los manuales. Posteriormente, los pasajes codificados se analizaron con detenimiento en cada una de las áreas respecto al discurso que elaboran. Para ello se utilizó como guía algunas de las preguntas propuestas por James P. Gee (2014) en su obra *How to do Discourse Analysis. A Toolkit*.

3.3.1 Descripción del corpus

Se optó por elaborar un corpus diacrónico que abarcara desde las primeras décadas del siglo XX hasta la segunda década del siglo XXI con el fin de poder establecer continuidades y quiebres en la construcción de la cultura más allá de cambios metodológicos y formales en el contexto elegido. Los manuales debían corresponder a los niveles iniciales, de acuerdo al presupuesto de que es en este nivel que se establece un modelo de lengua y ciertas coordenadas sobre la cultura. Se siguieron los siguientes pasos.

Primero, se buscaron en la biblioteca universitaria de la Universidad de Salzburgo los textos disponibles para los niveles iniciales, lo que arrojó una lista de 217 títulos. Se los ordenó por fecha de publicación, lo que permitió ver que a partir de la década de 1950 se comienzan a encontrar diversos manuales, con una presencia mucho mayor a partir de los años 1980. Se optó entonces por elegir un manual para cada década hasta 1980 y dos manuales por década a partir de los 1990, a fin de poder hacer manejable el corpus y tener, por otra parte, una muestra diacrónicamente significativa. El manual más antiguo fue editado en 1921, el más cercano en el tiempo, en 2012. En el caso de la década del 1930 hay dos representantes, uno de 1930 y otro de 1938, ya que no se encontró ninguno de los 1940.

La representación editorial de los manuales no es demasiado extensa, ya que existen unas pocas grandes editoriales que dominan el mercado germanoparlante como Hueber, Diesterweg, Klett o Cornelsen. Intenté que estas grandes editoriales estén representadas de la forma más variada posible. El lugar de publicación es siempre alguna ciudad de Alemania. En el presente trabajo dejé de lado libros actuales utilizados extensamente si estos ya habían sido analizados en Corti (2016). Algunos manuales actuales tienen cabida, por otra parte, en las muestras que los futuros docentes discuten en el capítulo cuatro del presente trabajo (cfr. Tabla II del Apéndice).

En el marco diacrónico adoptado no es posible tener noticia sobre el uso que se ha hecho de los manuales. Sin embargo, algunos de los más antiguos son ya reediciones o fueron también reeditados posteriormente, lo que indica al menos su éxito editorial. A partir de los 1970 pude contar asimismo con fuentes personales de información sobre los manuales con los que ciertos colegas aprendieron la lengua; se

puede observar que la cantidad de opciones ha ido creciendo en las últimas décadas, pero antes no era, por lo menos en el contexto germanoparlante, tan variada. A partir de 1980 se comienza a observar asimismo la autoría por parte de grupos de trabajo, algunos activos hasta hoy, en los cuales resalta una presencia cada vez mayor de hablantes de español como L1.

Otro elemento destacable en la selección de los manuales es la diferencia en el público cautivo. Actualmente los manuales indican los grupos a los que se dirigen (adultos, universitarios, alumnos de instituto, etc.) y el nivel de acuerdo al *MCER* (de A1 hasta C2). Los manuales más antiguos tenían en este sentido una pretensión más universal y estaban, por lo general, dirigidos a jóvenes y adultos, mientras que hoy en día la diversificación acorde a los grupos es notoria. Si se tiene en cuenta, no obstante, que el español es por lo general la tercera lengua extranjera que se aprende en el mundo germanoparlante (Klump y Willems, 2012), la edad entre grupos de estudiantes avanzados de instituto y universitarios o adultos no resulta relevante para los fines de la presente investigación y permite, por el contrario, una comparación histórica.

3.3.2 Manuales analizados

En el presente apartado describiré someramente las características de los manuales y mencionaré las páginas analizadas de los mismos, así como la denominación que utilizaré a partir de ahora para referirme a dichos ejemplares.

T1 (1921): Goldschmidt, T. *La Lengua Española enseñada por la intuición y la vista, sin auxilio de la lengua propia*. Leipzig: Ferdinand Hirt & Sohn; pp. 4; 8-19; 26-27.
Manual dividido en 39 breves unidades correspondientes a diferentes campos semánticos de la vida cotidiana y el trabajo acompañadas por una imagen, una lista de vocabulario y frases que guían la producción. Los ejercicios están integrados en la misma unidad. El libro está publicado en diversos idiomas y se corresponde más a la estructura de las antiguas gramáticas y diccionarios multilingües que aparecen a partir del siglo XVII, con ecos del *Orbis pictus* de Comenius en la pretensión de atrapar un universo ordenado. El ámbito de realizaciones es el de un actor masculino pudiente y profesional que viaja, aunque también se presentan diferentes contextos de la sociedad en la forma de profesiones variadas. Posee una normativa peninsular en la gramática y se encuentra, salvo el prólogo, que está en cinco idiomas, pero no en castellano, en español.

T2 (1930): Gräfenberg, S. *Praktisches Lehrbuch der spanischen Sprache für den Schul- und Selbstunterricht*. Leipzig: Otto Holtze's Nachfolger; pp iii-v; 1-39; 122-128.
Decimocuarta edición del manual original de S. Gräfenberg a cargo de Theodor Heinermann. Explica en 41 unidades, fundamentalmente en alemán, la fonética, la

gramática y la sintaxis de manera contrastiva. Con una metodología pensada para la traducción a través de la gramática, deudora de las lenguas clásicas, posee también oraciones y textos breves sobre la realidad española. Una decisión explícita por la norma castellana apoyada en ejemplos del mundo español y ejercicios de traducción sobre temas españoles, entre los que se puede encontrar uno sobre 'Die Entdeckung Amerikas'. En el anexo se encuentran, entre otros, textos ejemplares de cartas formales e informales, listas de vocabulario con traducción al alemán, mapas de España e Hispanoamérica y una página sobre el español americano titulado 'Die wichtigsten Besonderheiten des Spanischen in Spanisch-Amerika'.

T3 (1938): Schütt, E. y Bosse, L. *Curso práctico de la lengua española*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg; pp. iii-iv; 2-23; 49-53.
Se trata de un manual con 50 unidades divididas en una parte con situaciones que refieren a un contexto de uso 'real' de la lengua y una parte de explicaciones gramaticales. Entre los ejercicios de lectura se encuentran varios textos de autores españoles, de revistas y periódicos españoles, etc. Las explicaciones gramaticales se adecuan al estándar heredado de las lenguas clásicas. Se incluye numeroso material visual como fotos con valor fundamentalmente referencial e ilustrativo, anuncios u otras formas textuales como canciones (con sus respectivas partituras) que giran en torno a un tema principal. Posee al final un vocabulario con traducción al alemán. Lleva una impronta fascista –y nacionalsocialista– acentuada con referencias directas a fenómenos del franquismo y de la Falange que se presentan como características intrínsecas del 'ser español'. La normativa adoptada no se menciona explícitamente, aunque solo se presentan posibilidades que tienen que ver con una norma castellana estándar. Los ejemplos son fundamentalmente de España, con un texto referido a Simón Bolívar sobre la realidad americana.

T4 (1952): Lepiorz, G. *Weltsprache Spanisch*. München: Hueber; pp. 5-6; 11-36; 96-98.
El libro presenta al español como una lengua global para uso de escuelas de varios tipos y para aprender por cuenta propia en una introducción y 20 lecciones. Las explicaciones gramaticales contrastivas se encuentran en alemán y el vocabulario con su correspondiente traducción en relación con los textos que acompañan. Posee textos originales (p. ej. poemas, artículos periodísticos y textos literarios) y otros que se centran en ámbitos variados de la experiencia como el aula, las costumbres, la geografía, refranes, etc. Las lecciones unen los temas a las explicaciones de los fenómenos lingüísticos. Justifica la elección de la variedad castellana y de la realidad española por su centralidad y las pocas diferencias existentes entre dicha lengua y la de América. Se tematizan tanto otros países hispanohablantes como algunas variaciones lingüísticas entre el español peninsular y americano en diálogos. En el anexo se encuentran además textos ejemplares de la correspondencia epistolar y una tabla de las variaciones de pronunciación en 'Sudamérica'.

T5 (1965): Halm, W. y Marqués, J. M. *Modernes Spanisch. Ein Lehr-, Übungs- und Nachschlagebuch für Anfänger*. München: Max Hueber; pp. 5-6; 12-23; 56-59.
Un manual organizado en 30 lecciones de una misma estructura: un texto sobre algún ámbito de la vida cotidiana y explicaciones gramaticales 'graduales' en alemán. También se brindan explicaciones fonéticas y el vocabulario se apoya en los análisis de frecuencia. Presencia de Alemania a través de nombres y situaciones y de la lengua alemana en traducciones de los ejercicios y del vocabulario. Las situaciones cotidianas están basadas en textos ficcionales creados para el libro y acompañadas a menudo de dibujos con un carácter ilustrativo y narrativo. Tras las lecciones hay ejemplos de tipos textuales, p. ej., cartas. La norma elegida, pero no tematizada, es la peninsular y lugares como Madrid o Barcelona se mencionan a menudo, con una única referencia a la música 'sudamericana'.

T6 (1978): Béjar Hurtado, L. *¡Vamos amigos! Curso de español moderno. Lehrbuch 1*. Berlin: Langenscheidt; pp. 3; 6-20; 122-129.
Se trata de un texto de 25 unidades destinado tanto a escuelas como a adultos, organizado en base a un texto (en muchos casos un diálogo de situaciones cotidianas), un esquema gramatical, ejercicios sobre la misma y una lectura de 'profundización' con sus correspondientes ejercicios. Brinda explicaciones básicas de fonética. Las situaciones están determinadas por la estructura dialógica elegida para los textos de la vida cotidiana. No posee ninguna referencia explícita a la normatividad que expone, pero tiene una impronta peninsular. Esto mismo se ve en los espacios que propone: se presenta por lo general a España como destino de vacaciones y algunos países latinoamericanos como países donde existe pobreza, analfabetismo y dictaduras militares. Una gran presencia gráfica, sobre todo de dibujos con un fuerte carácter referencial y narrativo y algunas fotos sobre monumentos icónicos o sobre la pobreza en Valencia o México. En alemán solo se encuentran explicaciones al final del manual.

T7 (1987): Martín Peris, E., Miquel López, L., Sans Baulenas, N. y Topolevsky Bleger, M. *Para empezar. Lehrbuch 1*. Berlin: Langenscheidt; pp. 1-3; 10-28; 119-124.
Libro explícitamente comunicativo basado en nociones funcionales a cargo de un equipo de autores. Organizado en siete unidades con temas comunicativos conforme a su importancia para una estancia en un lugar hispanohablante organizadas en relación con *Un nivel umbral* (Slagter, 2007 [1979]). Las unidades están subdivididas en diferentes partes que se repiten con títulos como '¿Qué me cuentas?', con diálogos o situaciones, 'Se dice así', una explicación gramatical extraída como regla de los diálogos, 'Y ahora tú', con ejercicios, etc. Se utiliza fundamentalmente el español y se explota la multimodalidad con la conjunción de imágenes explicativas y narrativas (dibujos, viñetas, mapas) con el modo verbal. La última parte posee un glosario español-alemán. La norma es peninsular, aunque no esté tematizada, y presupone, dadas las metas expuestas, su validez internacional. Presenta capítulos 'facultativos' con contenidos culturales, p. ej. estereotipos sobre los españoles y las situaciones son fundamentalmente turísticas o del ámbito del aprendizaje de España.

T8 (1999): Görrissen, M., Häuptle-Baceló, M., Sánchez Benito, J., Beucker, V., Martín Luengo, P. y Voigt, B. *Caminos 1. Spanisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett; pp. 5-26; 103-115.
Libro que tiene la comunicación como meta y el intercambio de información como premisa, desarrollado en dieciséis unidades con una parte final enfocada en temas culturales como San Sebastián, comida mexicana, lenguas de España e Hispanoamérica, etc. Al inicio, las explicaciones están en alemán y las instrucciones, en español y en alemán; posteriormente, solo en español. Un personaje, la aceituna Olivia, explica y comenta fenómenos gramaticales y culturales en globos. Las imágenes (fotos, dibujos, viñetas, anuncios, íconos), forman parte importante de las lecciones y tareas. Una gran diversidad del mundo hispanohablante con un centro en España como lugar de cercanía, con mapa en la cara interna de la tapa, y viajes a América, con mapa en la cara interna de la contratapa. El español se presenta como lengua mundial, pero con una norma peninsular. El turismo y la movilidad, así como el mundo del trabajo, forman un núcleo del manual, que negocia las identidades posibles en relación con la nacionalidad de los hablantes.

T9 (2001): Gómez de Olea, L. y López Pernía, P. *Nuevo curso 1. Das Spanisch-Lehrwerk*. Berlin: Langenscheidt; pp. 7-23; 58-65.
Un curso comunicativo en doce lecciones. Las instrucciones y explicaciones se encuentran al inicio en alemán, posteriormente en español. Las unidades constan de una parte con textos, imágenes y explicaciones gramaticales, una página con temas culturales denominada 'En vivo' y un repaso. Al final de las lecciones se encuentran ejercicios y un test final, así como algunos consejos en forma de estrategias de aprendizaje, las soluciones a los ejercicios, la gramática resumida, las transcripciones de los audios, el vocabulario (con traducción en alemán) y mapas de España e Hispanoamérica. Los temas abarcan desde la presentación de las personas hasta cuestiones de color local con fiestas, personajes, etc., con un acento en el contraste intercultural, y la opinión de los aprendientes sobre las prácticas culturales. La perspectiva turística está presente a menudo, con España como fuente central de prácticas e Hispanoamérica como complemento, con México como país representante y otros, como Argentina, Nicaragua o Perú, que también se mencionan. Contiene varios textos originales y una historia de ficción: 'Los secretos de Santullán'.

T10 (2006): Bueso, I., Gómez, R., Oliva, C., Pardo, I., Ruiz de Gauna, M. y Vázquez, R. *Prisma Comienza. Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen; pp. 3-4; 11-36; 131-140.
Curso destinado a lograr una interacción comunicativa acorde al *MCER*. Se trata de un manual para 'extranjeros', es decir, una versión internacional sin referencia a una L1 de los aprendientes previamente determinada. Por ello, el español es la única lengua que se utiliza. El manual tiene doce unidades, más dos de repaso y está dividido en contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales. Los ejercicios se caracterizan mediante íconos acordes al objetivo de mejorar las destrezas de producción escrita y oral, así como la comprensión escrita y oral. Las costumbres representan el

centro de los temas socioculturales, que cuentan con fiestas de España, vida cotidiana, hábitos alimenticios, o estereotipos, por ejemplo, sobre las comunidades autónomas de España, que tienen como meta una reflexión crítica. América aparece mencionada, pero el centro de interés se encuentra en Europa. La norma lingüística no se tematiza, pero implícitamente se propone un modelo peninsular.

T11 (2011): Bürsgens, G., Drüeke, M., Vidal, M. D. y Zerck, K. *A tope. Método de español*. Berlin: Cornelsen; pp. 8-31; 76-91.
Se trata de un método comunicativo destinado a jóvenes por los temas, los tipos de textos, los protagonistas, con muchos diálogos con material gráfico como fotos y dibujos. Contiene doce unidades, más cuatro repasos y una unidad suplementaria. Cada unidad se estructura de la misma manera: una introducción denominada '¡Vamos!', seguida de dos partes que contienen reglas gramaticales, informaciones básicas sobre situaciones, etc. Algunas lecciones contienen una parte llamada 'En vivo y en directo' con material relacionado con un currículum vitae u ofertas de trabajo. Al final se encuentra una lista de vocabulario con traducción al alemán. También están impresos mapas de España, México, Argentina y América. El contenido es de carácter cotidiano y pensado para personas con alemán como L1, debido al contraste y las instrucciones propuestas respecto a las identidades. Las explicaciones se encuentran en alemán, y las instrucciones, en ambas lenguas. Posee una norma lingüística peninsular. Hispanoamérica se tematiza a menudo y se encuentra, por ejemplo, una unidad sobre los 'latinos' en Estados Unidos.

T12 (2012): Feist, K., Fernández Fernández, A., García Lomeña, A., Gerling-Halbach, R., Vega Ordóñez, S. y Willma, A. *Puente al Español 1. Spanisch als dritte Fremdsprache*. Braunschweig: Diesterweg; pp. 8-36; 100-109.
Manual comunicativo para el español como tercera lengua extranjera y con un examen DELE (nivel A1/A2) al final para practicar. El manual se dirige a jóvenes de Alemania, punto de referencia para las comparaciones lingüísticas e interculturales. Posee ocho unidades obligatorias, una facultativa y cuatro de repaso. Las explicaciones e instrucciones complejas se dan en alemán, o en ambas lenguas. Posee un 'diccionario cultural' dividido en las secciones de 'España' y 'Latinoamérica'. Presenta una clara división entre España e Hispanoamérica, con mapas de ambos sitios, así como de México, de las Comunidades Autónomas de España y de Andalucía. La norma es peninsular y se construye en contraste con 'Lateinamerika' respecto, sobre todo, a aspectos fonéticos y de léxico. Las imágenes, dibujos y fotos se utilizan en gran parte para explicar las tareas y visualizar información nueva, por ejemplo, a través de viñetas o fotos de las fiestas que se presentan. Propone diversas actividades comunicativas en contextos de estudios y relacionados con la familia y las aficiones. La vida ciudadana y el turismo cumplen un papel preponderante.

3.4 Resultados del análisis

Presentaré los resultados del análisis de forma breve y acorde a núcleos visibles en la mayoría de las obras analizadas. Para ello me centraré sobre todo en los elementos comunes respecto a las preguntas planteadas para cada uno de los cuatro ámbitos propuestos y dejaré por lo general de lado cuestiones discursivas de obras particulares. En general, brindaré ejemplos solo en la medida necesaria para comprender la argumentación y reduciré el uso bibliográfico al mínimo imprescindible.

3.4.1 Contextos

Dentro de las metas reconocidas explícitamente, la comunicación, en su variante cotidiana y práctica, está presente en la totalidad de las declaraciones de intención de los manuales. Esta decisión determina los contextos propuestos en tanto se busca dar cuenta de una situación de comunicación 'real' o proponer tales.

En primer lugar, dar cuenta de una situación comunicativa implica en los manuales describir los códigos necesarios para comprenderla, tanto respecto a la lengua como a las prácticas asociadas a su uso. La circunstancia que se presenta en el texto, conformada a veces verbal, casi siempre verbal y visualmente, debe reproducir y explicar la situación y, a su vez, fomentar la propia comunicación, que en la mayoría de los casos es de naturaleza oral. Se realiza así un recorte de la realidad determinando la cotidianeidad como un núcleo de situaciones comunes al grupo modelo y al grupo de aprendientes. El modelo se extrae de situaciones que se caracterizan como "la totalidad de los contextos de conversación" (T1, 1921), una "cotidianeidad dialogada" (T6, 1978) o situaciones necesarias para el "contacto con un país de habla española" (T7, 1987).

Proponer, en segundo lugar, una situación comunicativa se diferencia de dar cuenta de la misma en que la decisión sobre la importancia del contexto se toma de modo ejemplar y se plantea una situación nueva dentro del mismo. Es el caso de los numerosos diálogos que se proponen como modelo mimético, ya sea con el fin de leerlos, escucharlos, o repetirlos, o una mezcla de diferentes actividades. Se encuentran así diálogos que se presentan en forma de discurso directo o de forma multimodal. Esta última forma posee diferentes variantes: por un lado, aparecen dibujos o fotos que ilustran la situación o, por otro, que la construyen en la forma de una viñeta de cómic (T6, 1978, p. 6 o T8, 1999, p. 16) o de fotonovela (T10, 2006, p. 26 o T11, 2011, p. 9). Mientras que la ilustración utiliza la imagen de una manera únicamente denotativa, a fin de mostrar visualmente cómo sería la situación de manera ejemplar, la construcción utiliza los signos visuales y verbales para dar un mensaje conjunto. Este mensaje conjunto puede ser, como lo definió Roland Barthes en su artículo "Rhetoric of the image", de anclaje (*anchorage*) o relevo (*relay*) (1997, p. 36ss.). Mientras que en la función de anclaje el texto guía la semiosis, en el proceso de relevo ambos modos, el verbal y el visual, construyen un mensaje insepara-

ble.[149] En el caso de los manuales, el elemento visual agrega, por ejemplo, información sobre la etnicidad o pertenencia social de los personajes representados que casi nunca está presente en el diálogo de estilo directo. Es posible percibir que las personas retratadas en el material visual son exclusivamente blancas hasta T6, de 1978, en el cual aparecen fotos de indígenas. En T10 (2006) aparece la primera mujer negra de la muestra analizada. Los dibujos permiten también reconocer, a pesar de su grado de abstracción, personas provenientes del campo, iconos que remiten a profesiones y, a menudo, el estatus social de las mismas.

La pretensión de dar cuenta de los contextos comunicativos asociados a la lengua permanece en todo el periodo analizado. Las diferencias, que tienen que ver sobre todo con decisiones metodológicas, responden fundamentalmente al tipo de rol que se le atribuye al aprendiente. Si en el libro más antiguo analizado (T1, 1921) se requiere que el aprendiente complete un texto por escrito, dialógico o descriptivo, con la ayuda de una lista de vocabulario, sobre una situación presentada a su vez en un grabado, sobre los 1980 los manuales optan por brindar un rol más variado a los aprendientes, en la muestra a partir de T6 (1978). Estos deben reaccionar al input respondiendo, creando intertextualidades, manipulando dicha información y, en algunos casos, ampliando la información del texto mediante el acceso a otras fuentes. Para ello se utiliza también la ficcionalización de personajes que realizan acciones lingüísticas en torno a prácticas a partir de las cuales el usuario produce nuevas realizaciones. El aprendiente no se reduce a completar ejercicios, leer textos descriptivos o traducir frases o breves pasajes.

Respecto al contexto presentado, los manuales poseen una pretensión de realismo en relación con la representación de las situaciones o con las metas a alcanzar a través de las mismas. Los contextos se exhiben, por un lado, como los relevantes para el uso de la lengua concreta que se aprende. La selección, en este sentido, sería autorizada respecto a los ámbitos del uso que un aprendiente encontrará en 'situaciones reales'. Pero, a su vez, existe una pretensión de referencialidad común a todos los manuales y el postulado de que a través de las situaciones presentadas en el libro se logra también 'acceso' a las 'situaciones reales'. No solo sería espejo, sino también una puerta hacia dicha 'realidad'. El manual tendría la capacidad de introducir al aprendiente en las prácticas lingüísticas reales que codifica de manera ejemplar. El trabajo con el manual señala asimismo otra realidad, que es la meta del aprendizaje y el nivel donde se encuentra el uso. Carece, por su propia naturaleza, del nivel metarrepresentativo que permite establecer que el manual mismo construye una realidad como aquella propia de la lengua aprendida y, en este proceso, determina la referencia respecto al objeto que señala. El estatus de esta materialidad del manual juega un papel fundamental, pero resulta, un su uso, invisible.

En este sentido, el aula y el proceso de aprendizaje como contexto autorreferencial está presente en todos los manuales: en forma de descripción 'neutral' de aquello que tiene lugar en un aula y de cómo se comportan los actores –aprendientes y

149 Cfr. también la clásica discusión sobre la relación entre imagen y palabra en la obra *Iconology* de W. J. T. Mitchell (1994, p. 42ss.) y, más recientemente, con referencia al artículo fundacional de R. Barthes, en Bateman (2014, p. 30ss.).

enseñante– en una clase, hasta la puesta en escena de personajes que participan de e incluso reflexionan sobre las actividades del aula y el aprendizaje. Por ejemplo, T4 (1952) presenta una situación con la cual postula al mismo tiempo una ética del aprendizaje:

> El señor Bayer y la señora de Bayer estudian la lengua española. La señora toma apuntes en clase, trabaja mucho en casa y estudia la gramática. Adelanta de día en día. Ella pronuncia muy bien las palabras españolas. El señor Bayer no toma apuntes en clase, en casa estudia poco; pronuncia muy mal y no adelanta. (p. 29)

T9 (2001), por su parte, presenta cuatro viñetas en las que aparecen tres personajes que dialogan sobre las preguntas necesarias para el aula, por ejemplo, cómo se escribe algo (p. 11) o en T11 (2011) una fotografía de dos personas hablando incluye dos globos de diálogo en los que se lee cómo uno le pregunta a la otra qué escribe y ella contesta que un texto para la clase de alemán, idioma que está aprendiendo (p. 13). Los usuarios del manual 'leen' un aula que a su vez se refiere al mundo externo objeto del conocimiento que se pretende adquirir. El contexto varía respecto a su forma de presentación en el peso que tienen los actores y las prácticas mismas dentro y fuera del aula. En las últimas décadas, la acción que se requiere de los aprendientes instaura un metadiscurso sobre el aprendizaje con el fin de desarrollar una conciencia (*awareness*) lingüística. Antes, el aula cumplía una función principalmente descriptiva. El aula sigue siendo, notablemente, un lugar de negociación del conocimiento lingüístico y sobre las prácticas en el cual los actores poseen diferentes papeles y que se integra en el discurso sobre los comportamientos posibles en torno a ella en la muestra de manuales tratados.

Con relación a los contextos que priorizan los manuales para desarrollar sus propuestas, se pueden dividir dos grandes grupos. Uno está integrado en las situaciones retratadas, otro lo comprenden los textos sobre fenómenos relacionados con los espacios o prácticas del mundo hispanohablante, con la excepción de T1 (1921), adaptado a varias lenguas y, por lo tanto, sin un anclaje espacial específico. El grupo más numeroso es, naturalmente, el de las situaciones en las cuales se presentan actos de habla. Estas son casi exclusivamente ciudadanas y abarcan ámbitos diversos de la vida en ciudad, con algún paseo por el campo y la playa como excepciones. Dado que, como mostraré respecto al grupo de las identidades, el aprendiente está construido como alguien externo –aunque pretenda integrarse– a las prácticas asociadas a la lengua meta, las actividades presentadas quedan determinadas por tal perspectiva. Es por ello que los personajes compran, pasean por la ciudad, comen, beben, visitan sitios de 'interés', utilizan trenes y autobuses, describen y se asombran de museos, ruinas, como si se tratara de experiencias nuevas. La vida de playa retratada participa en gran medida de este mismo esquema.

Una buena parte de los contenidos gira en torno a situaciones en bares, cafés, restaurantes, así como museos, teatros, conciertos (en todos los manuales, con excepción de T2, 1930). Las situaciones están a su vez establecidas para que el aprendiente sea un consumidor en las mismas. Respecto a los personajes que llevan adelante acciones, la variación es mayor, aunque la mayoría son primero comerciantes

(hasta T4, 1952) y, luego, profesionales o estudiantes (T5, 1965 a T12, 2012). El contexto se caracteriza por la posibilidad de acceso a los servicios. La pregunta subyacente a las acciones presentadas es, desde el manual más antiguo hasta el último, qué código lingüístico debe utilizarse para acceder a algo, pero nunca sobre las condiciones del acceso. Se trata de situaciones donde las dificultades son de carácter comunicativo o logístico, pero nunca material.

Michael Byram (1993) señaló que la cultura se suele tratar desde un punto de vista turístico en los manuales y estableció en su modelo la meta de desarrollar una perspectiva que vaya más allá de la misma (Byram, 1997). En el presente corpus diacrónico, que abarca casi un siglo, se puede observar que dicha perspectiva permanece incambiada.[150] La mayoría de los textos optan por tal mirada turística. Esta tiene, sin embargo, algunos matices. Si hasta los 1970 se presuponía un viaje y los aspectos de color local predominaban, a partir de los 1980 se observa la introducción de personajes que pertenecen o se encuentran en uno de los contextos de la lengua meta. La diferencia es que, a partir de este momento, se establece un lugar como punto de contacto con otros ámbitos del mundo hispanohablante o como una suerte de crisol de culturas hispanohablantes, así como de otras lenguas y culturas. Este es el caso del aula de ELE, situada en un sitio hispánico en el cual se encuentran actores de diferentes orígenes (T10, 2006; T11, 2011; T12, 2012).

Otro ámbito, además del de los estudios, que se puede encontrar en la mayoría de los casos es el del mundo laboral. T11 (2011) plantea en un diálogo incluso la pregunta: "¿estudias o ya trabajas?" (p. 11). Respecto al mundo del trabajo, predominan los profesionales, como el diálogo lo sugiere; en los primeros libros tienen que ver con las actividades comerciales, como se ha dicho, y después con profesionales de cuello blanco. La clase media trabajadora aparece menos a menudo, sobre todo a través del vocabulario de las profesiones, o en descripciones de tipos de trabajo (p. ej., T8, 1999, p. 20), pero rara vez como agente con poder de acción. Una excepción la constituyen recepcionistas y camareros, que sí participan de numerosos diálogos (p. ej., en T5, 1965, p. 12; T6, 1978, p. 12; T7, 1987, p. 13).[151]

---

150 En el capítulo primero se discutió la opción turística a la que M. Byram intenta contraponer la del residente (*sojourner*). En EAL y, sobre todo, en el diseño de los manuales, la perspectiva turística es usual, pero también forma parte de un discurso social más amplio que se entronca con la movilidad –de ciertos sujetos– en el mundo globalizado. Para el tema cfr. Bauman (1996, p. 5ss.), que considera críticamente al turista como el símbolo de la voluntad postmoderna de no fijar la identidad a un espacio determinado. Cfr. también Thurlow y Jaworski (2010).

151 La referencia a la clase media trabajadora se realiza en el marco de la conceptualización de la categoría de 'clase social', tal como la utiliza Block (2015, p. 3) para tematizar aspectos de distribución y redistribución que escapan a las categorías identitarias de género, raza, etnicidad, nacionalidad, sexualidad y religión en la Lingüística Aplicada. Williams (1983, p. 24ss.) relacionaba la producción textual y cultural con una sociología de la cultura integrando la idea de clase. El término puede referirse actualmente a los tres grupos distinguidos por Bourdieu (1986) para diferenciar las clases en relación al capital económico, cultural y social del que disponen los individuos. Savage et al. (2013) proponen un modelo basado en estos tres grandes grupos y reconocen siete clases sociales para Gran Bretaña –élite, clase media establecida, clase media técnica, trabajadores prósperos, clase trabajadora tradicional, trabajadores emergentes de los servicios, precariado–; acotan que la clase trabajadora tradicional no ocupa el papel que obtenía antes y que los límites entre los grupos de la clase media, la más numerosa, se han

No es asombroso que en el marco señalado otro núcleo contextual lo constituyan las vacaciones. Aunque este aspecto esté ligado evidentemente, dada la perspectiva externa respecto a los contextos mencionada antes, al viaje, relevante es aquí la concepción de las vacaciones. Generalmente se trata de un viaje en tren o un vuelo, en el que se presenta la situación en la recepción de un hotel, visitas a museos o ruinas, paseos por el centro de la ciudad y comidas en bares o restaurantes. Los sitios de playa aparecen también a menudo.

Los viajes tienen su centro en Europa, muchos dentro de España misma, y otros son de ultramar. A través de la actividad turística en vacaciones se presentan diferentes aspectos de los espacios del mundo hispanohablante, por lo general países, con México como uno de los principales. En el apartado siguiente discutiré el impacto discursivo de estos espacios sobre la identidad, pero quiero referirme ahora a los aspectos que los relacionan con la historia, la geografía y, en menor medida, la política de estos sitios. Esto implica que el centro de la acción está en otra parte, no siempre asociada a un origen concreto.

Históricamente se nota cierta variación al respecto; los manuales más antiguos presentan una descripción de escenas costumbristas relacionadas a los negocios: T3 (1938), por ejemplo: "Un día, el padre vuelve a casa: –Mañana domingo iré a Ávila para hablar de negocios con mi amigo, el señor Tomás. ¿Tenéis ganas de acompañarme en mi coche? –¡Magnífico! –exclaman los chicos" (p. 9). T4 (1952) plantea de manera similar una familia que se va de Madrid a San Sebastián para escapar del calor de la metrópoli e ir a la playa. A partir de la situación se describe: "En España es costumbre ir a bañarse por las mañanas, es decir, antes de comer, pues por la tarde aprieta demasiado el sol. Raras veces dejamos de ir a la playa, sino que fuimos de excursión. Un día visitamos la pequeña ciudad de Fuenterrabía, de carácter típicamente vasco" (pp. 96-97). La generalización y tipificación en torno a una actividad realizada por los personajes, como en el ejemplo, es usual.

Posteriormente, situaciones propuestas a partir de personajes se entrelazan con informaciones sobre los contextos. A una entrada de un diario íntimo en la que el personaje Miguel, que está de visita en México, relata en T11 (2011, p. 79) que fue a una discoteca y bailó hasta la madrugada, se asocian textos sobre sitios a los que se realizan excursiones o descripciones turísticas que intentan retratar el país: "México es un país famoso por las culturas precolombinas. Por ejemplo, la ciudad de Teotihuacán atrae a muchos turistas de todo el mundo. El monumento más famoso es la Pirámide del Sol con una altura de 65 metros" (p. 87). Se nota así una integración de textos que tienen como meta practicar la lengua con los textos descriptivos y de carácter referencial que brindan información sobre los sitios y costumbres. T12 (2012) titula 'Espacio cultural' una serie de explicaciones sobre los 'apellidos', el 'instituto', los 'padres', 'Buenas noches', 'el pincho' y '¿qué tal?'; esta explicación 'cultu-

vuelto más complejos y no se pueden retrotraer a la distinción entre tipos de trabajo. Autores como Beck (2013) critican la categoría porque no logra cubrir las formas actuales de producción y transformación de la desigualdad social, para lo que el autor propone la categoría de 'riesgo'. Apple (2012) utiliza productivamente el término 'clase' en su influyente libro *Education and Power* para investigar las instituciones educativas. Gray y Block (2014) discuten el concepto de clase en el contexto del desarrollo y el papel de los materiales actuales.

ral' postula las realizaciones lingüísticas como imbuidas por una normatividad pragmática (p. 32).

Como en T11 (2011), en T12 (2012) son los propios protagonistas los que presentan una parte de la geografía, la historia y, en una ocasión, un aspecto social de un viaje a México. Estos panoramas sobre ciudades o países contienen poca información y en los manuales más recientes el texto se construye con diversos elementos verbales y visuales que exponen datos geográficos e históricos. Ya sea por el nivel al que están dirigidos o por la simplificación a la que se ven obligados, estos textos carecen de contextualización. No es posible saber el valor que los intérpretes, en el plano diegético, les atribuyen a estos hechos. De alguna manera, este acto de nombramiento instaura la política de la mención indicada anteriormente. Existe una cierta contradicción entre la 'riqueza' que se pretende mostrar y la perspectiva que la muestra. El ejemplo quizás más claro en este sentido lo constituya T12 (2012), en el que por medio de una entrevista ficticia que pregunta por la expresión 'México lindo', haciéndose eco de la canción popular, varios personajes contestan en escuetas frases que dicho país es lindo por las playas, las fiestas, las culturas precolombinas, la comida, el desierto y la capital del país (p. 100). Criticar esta propuesta por incompleta sería desconocer las limitaciones del medio; sin embargo, sí se justifica y debe aludir a lo acotado de tal perspectiva si la pretensión es brindar algún tipo de conocimiento fiable de tales fenómenos. Desde este punto de vista, la información es claramente deficiente por su brevedad, descontextualización y falta de perspectivas interpretativas sobre la misma. Posee un valor meramente indexical, que, sin embargo, por la materialidad y forma del medio, construye una realidad en base a instantáneas asociadas fundamentalmente al turismo.

Los contextos en los que se presenta la comida son también numerosos. El acto de comer o beber está presente en la mayoría de los manuales. Va unido por lo general a la socialización, a menudo familiar, y se presenta como propio de costumbres nacionales. Todo el ámbito hispánico se encuentra connotado positivamente en los ejemplos analizados. La variedad y el buen sabor predominan, T3 (1938), p. ej., toma un texto sobre los cafés madrileños y el café que sirven (p. 21), T5 (1965) presenta a un personaje goloso que se pone contento de que la dieta prescripta por el doctor conste de pollo y vino todos los días (p. 20), y T12 (2012) subraya las comidas típicas del Día de los Muertos en México (p. 109). Por otra parte, se resaltan también los horarios de las comidas (T4, 1952, p. 95) o la diferencia en los horarios entre España y 'Latinoamérica' (T9, 2001, p. 9). Como actividad pública, está localizada en los cafés, bares y restaurantes, donde tienen lugar numerosos diálogos. El camarero es en este sentido un personaje recurrente de los manuales, siendo uno de los pocos representantes activos de la clase trabajadora (T5, 1965, p. 9; T6, 1978, p. 14), como he mencionado antes. Por otro lado, la comida se encuentra unida a actividades sociales como encontrarse con amigos (T9, 2001, p.19, T11, 2011, p. 9), salir por la noche o ligar (T7, 1987, p 13).

La familia constituye un elemento importante en muchos manuales. Como uno de los grupos sociales predominantes en estos primeros niveles funciona como fuente de vocabulario para las relaciones personales, el uso de apellidos, y ciertas activi-

dades sociales, a menudo en los viajes. Las familias presentes en los ejemplos analizados son todas heterosexuales, blancas y biparentales, salvo en un ejemplo que discutiré en el apartado de las identidades. Escenas usuales son los encuentros de familia (T12, 2012, p. 32) y los viajes conjuntos familiares (T11, 2011, p. 82) o en pareja (T9, 2001, p. 62). El contacto intergeneracional suele ser poco problemático; en los más antiguos, se presentan algunos ejemplos con estereotipos masculinos o femeninos, que con la distancia temporal resaltan claramente. T3 (1938) invisibiliza, al hablar de las costumbres de la comida, a la mujer: "Después del almuerzo los señores acostumbran tomar el café con una copa de coñac o de licor y fumar un cigarro puro de la Habana" (p. 95). Por su parte, T5 (1965) pone en escena a una pareja joven, Jaime y Carmen, y los padres de ella:

- Nos hemos decidido a ir hasta Múnich en avión, porque el viaje en tren es demasiado largo.
- Dice que nos hemos decidido, pero en realidad se ha decidido él –exclama Carmen. Pero su padre defiende a Jaime:
- Jaime no está pensando sólo en sí mismo, sino en ti también. (p. 56)

El ejemplo es evidente respecto al poder de acción del joven y la autoridad del padre, mientras que la esposa, Carmen, es silenciada por la autoridad del padre. Por su parte, la madre de ella se limita a manifestar miedo por el vuelo en avión.

En la discusión del capítulo primero se indicó la crítica a la alta cultura y la transformación de los contenidos culturales, en el espíritu de la pragmática, al uso de la lengua y sus realizaciones en la práctica cotidiana, caracterizadas a veces como contenido sociocultural. No obstante, es notorio que la alta cultura, en sus nuevas formas, continúa teniendo un papel legitimador. La cotidianeidad está ligada a actividades como visitas a museos (T2, 1930, p. 29; T12, 2012, p. 36) o conciertos (T6, 1978, p. 10; T12, 2012, p. 102). El reconocimiento de artistas y personajes del mundo del espectáculo es más patente a partir de T7 (1987). En este sentido no solo no ha cambiado la legitimidad que tiene el campo artístico, sino que el lugar que obtienen ciertos fenómenos es mayor. Manifestaciones que antes pertenecían a la cultura popular, son hoy parte de la alta cultura en la institución cultural debido a la redistribución del poder que tiene lugar en la atribución del valor de ciertos fenómenos seleccionados como 'lo mejor' de una cultura en un momento dado (Storey, 2003, p. 93ss.; Bourdieu, 2007, p. 32ss.). Que la presencia de textos, fenómenos o personajes en los manuales depende del valor y la función cultural que se les otorga, es una muestra notoria la literatura, que ha quedado de lado y perdido presencia en el discurso que presentan los manuales. Mientras que T3 (1938) se justifica por no incluir a Vicente Blasco Ibáñez por su germanofobia (p. III) y brinda una lista de los autores de los que presenta pasajes textuales, a partir de T5 (1965) los textos literarios e informativos dejan su papel preponderante a los textos de carácter pragmático.[152] El campo cultural sigue siendo, sin embargo, un campo legitimador de actividades aso-

152 En su *Handbuch der spanischen Sprache und Litteratur* presentaba Paul Ferdinand Buchholz (1804), por ejemplo, solamente textos literarios en prosa (tomo 1) y verso (tomo 2).

ciadas a la lengua y de la presencia del capital simbólico hispanohablante en el terreno internacional.

En el caso de la música, por ejemplo, se nota la integración de elementos populares. Allí se muestra también claramente la ideología. Si en T3, de 1938, la letra propuesta es la canción fascista de la Falange "Cara al sol", en T9 (2001) se propone una canción de mariachis sobre Jalisco (64) del popular cantante y actor Jorge Negrete. Baste este ejemplo como muestra de que el elemento ideológico está presente en los manuales y que lo que puede, en primera instancia, reconocerse como un recorte de la realidad, posee una carga discursiva fundamental que la representa tanto marcial como pintoresca.[153]

La agenda política explícita está prácticamente ausente de los manuales, con la excepción de la mención a figuras políticas históricas o conocidas, como T2 (1930, p. 22) al entonces rey de España, T3 (1938) a Simón Bolívar (p. 59), o T11 (2011, p. 77) a los revolucionarios mexicanos Emiliano Zapata y Francisco 'Pancho' Villa. La excepción la constituyen dos manuales, ambos con claras posiciones ideológicas: el primero es el mencionado T3 (1938), de claro cariz fascista, que en su declaración de intenciones se propone brindar "un panorama de las características raciales, así como del desarrollo del pueblo español" ("*Einblick in den rassenmäßigen Aufbau und die Entwicklung des spanisches Volkes*") (p. III) y posee una representación de símbolos asociados al valor y la guerra de diversos tipos, como por ejemplo una exaltada descripción de los campamentos de 'Los Flechas' (p. 18), un grupo juvenil cercano al fascismo, así como gestas patrióticas –del grupo nacionalista– como la 'toma del Alcázar de Toledo' por los grupos franquistas (pp. 51-52). En otro orden, T6 (1978) se ocupa explícitamente del tema del subdesarrollo en 'Latinoamérica' respecto a la explosión demográfica del continente, así como de la agenda política colonialista:

> Este rápido aumento de la población preocupa a muchos Gobiernos, que ven en él una de las causas del subdesarrollo de estos pueblos. Pero también hay quienes piensan que no se puede salir de un estado de colonización como el que padece Latinoamérica, si no se aumenta su densidad de población. (p. 127)

La lectura intenta dar así dos visiones de la situación, ilustrada asimismo por una foto de un grupo de jóvenes de origen indígena. La tematización de 'Latinoamérica' tiene lugar en el contexto de los hablantes de castellano y el puesto de la lengua en el mundo. En este sentido se dan algunos datos sobre México, como país con mayor cantidad de hablantes de español. Respecto a esta agenda política social se ve claramente la diferencia entre T6 (1978), que presenta una foto de varios niños con el siguiente pie de foto: "Se ganan la vida limpiando zapatos (En Lima, capital de Perú)" (p. 129). T3 (1938), por su parte, presenta una historia extraída del diario ABC (Madrid) donde se describe la relación de los hombres españoles con los zapatos y la función del limpiabotas (pp. 15-16) de manera costumbrista:

153 La discusión ideológica de EAL en el contexto alemán entre 1886 y 1845 la muestra muy bien Apelt (1967). Sobre el mito del *Führer* y la representación de la heroicidad y la guerra, temas que incorpora T3 (1938), cfr. p. 141ss.

> El limpiabotas abre la caja y saca sus cepillos. Pongo el pie derecho encima de la caja y él empieza su tarea. ¡Qué alegre y listo es! Cumple su promesa con precisión matemática. […] Al cabo de unos momentos los zapatos están limpios y brillan como unos nuevos. Es verdad que el caballero se reconoce en el brillo de su calzado (p. 16).

Mientras que en este ejemplo T3 (1938) centra su perspectiva en la propia voz del 'caballero' que necesita sus zapatos limpios y se refiere al limpiabotas como un medio para alcanzar dicha meta, T6 (1978) presenta al grupo de los niños limpiabotas como fines en sí mismos: se encuentran en una situación injusta que se debería resolver. No obstante, la descontextualización victimiza a dichos actores, nombrándolos, pero sin brindarles voz ni, por ende, poder de acción. La presentación de la información es obra de lo que en los estudios narratológicos se denomina focalización cero, una voz que está por encima de los sucesos y ve tanto a los personajes desde su propia mente como desde fuera. El manual pretende crear una empatía con una situación indeseable. Al narrador de T3 (1938), la situación del limpiabotas no le interesa sino como un testimonio de la cotidianeidad española. T6 (1978) muestra una situación similar, pero la califica de injusta enmarcándola en la crítica al subdesarrollo. Ambos manuales comparten el mismo nivel de representación, aunque pretendan alcanzar metas diferentes sobre las destrezas y competencias del aprendiente. Cabe resaltar aquí la importancia de las fuentes utilizadas por los manuales. T3 (1938) pretende haber obtenido su muestra de libros escolares y artículos de periódico españoles. Evidentemente, ante la situación política de España y de Alemania en 1938, el manual opta por una visión particular. Mostrar, por el contrario, que los libros producidos en épocas de libertad de prensa y opinión pueden también tener una agenda ideológica y neocolonial es una de las metas fundamentales del presente trabajo.

Si se repasan las preguntas que guiaron el análisis inductivo del discurso sobre los contextos en los manuales analizados, vale subrayar que los contextos que aparecen son relativamente limitados y no varían significativamente en el tiempo que abarca la muestra, con la realidad ciudadana, familiar y de consumo como características salientes. Los contextos se determinan desde diferentes perspectivas ideológicas y la variación metodológica tiene un impacto importante en cómo se pretende que el aprendiente acceda a los mismos. Las actividades que construyen el contexto tienen que ver con una concepción del propio proceso de aprendizaje, del lugar de los viajes y el turismo en el mismo; fundamentalmente, con el uso de medios de comunicación y el acceso a los bienes de consumo.

La historia y la geografía se manifiestan enmarcadas en otras actividades y no suelen constituir un núcleo de interés por sí mismas. Forman parte de una suerte de instantánea de un lugar, casi siempre un país. La política explícita no posee por lo general gran interés, con breves menciones a figuras históricas o presidentes, y en el caso de España a la familia real. La excepción la constituyen dos manuales que poseen una agenda fascista y anticolonialista respectivamente.

El contexto se construye desde una perspectiva que posiciona al aprendiente ante la otredad y que lo hace enfrentarse a los escenarios propuestos a fin de manejar el código lingüístico y pragmático adecuado. El grado de extrañamiento con el que se presentan las actividades no resulta particularmente agudo y requiere una adaptación del código lingüístico más que de las prácticas. Estas, no obstante, suelen contrastarse fundamentalmente con el mundo germanoparlante y, a menudo, entre España y 'Latinoamérica'. Los contextos son desde el inicio internacionales, ya sea continentales o globales. El eje lo construyen Europa y América, si bien hay presencia de personajes que se retrotraen a otras nacionalidades, pero que tienden a adaptarse al contexto propuesto. El entorno local es ciudadano y, cuando no lo es, funciona como un índice de color local o una atracción turística. En los siguientes dos apartados de 'espacios' e 'identidades' se analizarán estos últimos aspectos con mayor profundidad.

3.4.2 Espacios

El discurso sobre los espacios construye el mundo hispanohablante como un todo amplio geográficamente. La totalidad abarca, por lo general, tanto Europa como América, y en dos casos incluye también África. Se trata de una descripción que tiene en cuenta los lugares en los que se habla el español como primera lengua (L1). La delimitación que se utiliza es, en el caso de Europa, la del Estado nacional. Es decir, se refiere en el contexto europeo al país España.

Por el contrario, en el caso de América, el espacio se construye de diferentes maneras: como países fuera de Europa en los que se habla español, Iberoamérica, Hispanoamérica, Latinoamérica, o bajo una indicación de la cantidad de países que tienen español como lengua oficial en América. No se suelen nombrar todos los países, aunque la mayoría de los manuales poseen un mapa de América donde se pueden encontrar representados los mismos con sus respectivas capitales. La preferencia por las diferentes denominaciones no va acompañada de una reflexión sobre las decisiones, lo que subraya aún más el carácter discursivo de las mismas.

La mención de Guinea Ecuatorial aparece asociada a la presentación de todos los países de lengua oficial hispana en un mapa (T8, 1999, p. 13; T11, 2011, p. 18; T12, 2012, p. 25). Por el contrario, Estados Unidos, con el aumento continuo de hispanohablantes, es a partir de T6 (1978) uno de los centros de interés creciente de las descripciones sobre el lugar en el que se habla la lengua.

A partir de T6 (1978) el discurso recoge la idea del español como una lengua internacional (*Weltsprache*) con una cantidad importante de hablantes frente a otras lenguas internacionales. La situación del español en tanto lengua global hablada por cada vez más personas se utiliza como una radiografía geolingüística del español y como una estrategia de posicionamiento y valoración del papel de la lengua. T6 (1978, p. 122) insiste: "El idioma que usted aprende ocupa el tercer lugar, el tercero, entre todos los idiomas del mundo". T11 (2011, p. 18) afirma: "Más de 400 millones de personas hablan español en el mundo."

Conjuntamente se habla del mundo del español y de las culturas hispanohablantes, destacando también el aspecto no solo lingüístico, sino pragmático y cultural asociado a la lengua: se utilizan aquí las metáforas de 'camino' (T8, 1999, p. 5) al mundo del español y de conocimientos útiles "para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico" (T9, 2001, p. 3).

Esta idea de totalidad, coherente con el panhispanismo mencionado en el capítulo anterior, no posee en su realización la horizontalidad que postula al incluir la totalidad de hablantes como una unidad. Los grupos que se establecen dentro de este 'mundo hispánico' se manifiestan de tres formas: en primer lugar, de una realidad española frente a Europa; en segundo lugar, respecto a América y, en tercer lugar, sobre la relación entre España y América, como ejemplificaré a continuación. La regla es que no existe un espacio categorial en el cual se incluyan todos los países que oficialmente hablan español de una forma simétrica, si se exceptúan los dos mapas mencionados antes, ni fenómenos particulares que atraviesen áreas del mundo hispanohablante. Discutiré inmediatamente dónde yacen las asimetrías.

El universo cultural y las prácticas a las que se asocia el uso del español tienen su lugar fundamentalmente en el país España. Desde el primer texto de la muestra, la lengua y su sistema se presentan como algo propio de la realidad de dicho país. Dentro de este país hay, además, un claro centro formado por Madrid. Puede resumirse con un ejemplo que se encuentra en el más actual de la muestra respecto a la acción de presentarse: "–¿De dónde eres? –Soy de Madrid, de España" (T12, 2012, p. 10). Este centro se encuentra reforzado por los lugares a los que tienen acceso los personajes, presentados en el primer manual de la muestra como un viaje en tren que llega a Madrid (T1, 1921, p. 11) o, en el segundo, como un paseo por Madrid (T2, 1930, p. 122). También aparece en un retrato del país de este segundo manual de 1930:

> 1. España es la patria de los españoles. 2. Los habitantes de esta nación hablan español o castellano. 3. España es un reino, y su soberano es un rey. 4. El rey de España se llama Alfonso XIII (trece); su padre fué Alfonso XII (doce), y su abuela fué la reina Isabel II (segunda). 5. Alfonso XIII vive en Madrid, que es la capital de España. (T2, 1930, pp. 24-25)

En el ejemplo, la ciudad está asociada a su peso político y al hecho de ser la sede de la monarquía española. Posteriormente, esta preeminencia de Madrid se ve matizada, aunque sigue estando presente, incluso en uno de los últimos ejemplos de la muestra, que tiene como centro de las acciones un colegio situado en la capital española (T11, 2011). Una excepción es T7 (1987), que presenta a Barcelona como el sitio en el que tienen lugar la mayor parte de las acciones propuestas.[154] Es usual que se complemente o contraste Madrid con otros sitios de España, elegidos por sus características turísticas, o que los personajes viajen también al extranjero desde Madrid.

Otro esquema para establecer la distribución interna del español es la de España y el resto de los países hispanohablantes. No solo resalta la distribución en países,

154 El equipo encargado de elaborar T7 (1987) tiene su sede en Barcelona.

como he mencionado, sino también las estrategias de visibilidad e invisibilidad de dicha distribución. La caracterización de ciertos contenidos como áreas especiales (T3, 1938, p. III: *Sondergebiet*), las denominaciones España e Hispanoamérica o España y Latinoamérica, por ejemplo, de la siguiente manera: "El español o castellano es la lengua oficial del Estado español y de l9 (diecinueve) países latinoamericanos" (T8, 1999, p. 14) muestran el uso reglado de la conjunción copulativa en este sentido.

La mayoría de los manuales incluye un mapa de España y uno de América, por lo general en las contraportadas, que poseen una escala notoriamente dispar. Mientras que el primer mapa de la 'Península Ibérica' está en una escala de 1:5.000.000, el de 'América del Sur' es de 1:40.000.000 (T2, 1930, s. p.). Por su parte, T11 (2011, s. p.) se encuentra en una relación de 1:50 para España y 1:500 para América. La visibilidad de los espacios posee una consecuencia directa sobre algunas tareas propuestas, como buscar países o ciudades en dichos mapas. Algunos, por la propia escala del mapa, se vuelven invisibles, mientras que otros sobresalen visualmente.[155] El criterio elegido, la cartografía, se utiliza de una forma que prioriza el espacio europeo y produce, contrariamente, inequidad. Los espacios están representados mediante el mismo recurso, pero la realización produce diferencias. La causa de las diferencias está en la conceptualización dispar de España y América como comparables. La necesidad de modificar la unidad de representación, la escala que hace posible su visualización cartográfica, lleva implícita de por sí la producción de inequidad.

Como he adelantado, si la visibilización privilegiada de España es una constante, se debe a que el establecimiento de la geografía lingüística del español se apoya además en los Estados nacionales. El país ibérico se complementa con un constructo que varía en su denominación: Hispanoamérica, Latinoamérica, países latinoamericanos o, incluso, América del Sur, aunque se comprenda a América del Norte, con México, y a América Central, incluidas en dicha calificación. En el apartado sobre el grupo de las variedades tematizaré las consecuencias respecto al sistema de la lengua propuesto, valgan aquí tres ejemplos sobre dicha asociación conceptual. Bajo el título 'Los apellidos en España y en América Latina', T 11 (p. 31) explica: "Algo especial en España y en América Latina son los apellidos. Cada persona tiene dos apellidos". En T8 (1999) 'los Casal' recorren el Camino de Santiago y luego "muestran sus diapositivas a unos amigos latinoamericanos" (p. 114). Por su parte, T9 (2001, p.8) explica costumbres 'diferentes' respecto a los horarios de las comidas en América: "En muchos países de América Latina se come antes que en España, por lo que se modifica el saludo de manera acorde" ("*In vielen Ländern Lateinamerikas wird früher gegessen als in Spanien, deshalb wechseln auch die Grußformeln früher*"). En este último ejemplo se manifiesta asimismo la comprensión de las prácticas del constructo como una variación respecto al término que sirve de patrón. La construcción del espacio en dos términos no es, por lo tanto, simplemente una fórmula general –y neutra– de referirse a los sitios donde se habla español como L1, sino que existe un discurso

155 En Corti (2016) analicé algunas consecuencias de esta estrategia discursiva de carácter visual que se establecen respecto a los mapas.

constante y claro que describe preferentemente un término y deja comparativamente indeterminado el otro.

En este sentido resaltan los ejemplos que utilizan artículos, pronombres o adjetivos indeterminados para referirse a fenómenos americanos. En T9 (2001) encontramos respecto al uso de ustedes para la segunda persona del plural de cercanía la aclaración "In Lateinamerika verwendet man *meist* [cursivas de A.C.] ustedes" (p. 19). El adverbio 'generalmente' (*meist*) tiene su contrapartida en usos como el de T6 (1978) del adjetivo indefinido: "Este rápido aumento de la población preocupa a muchos Gobiernos" (p. 127). O T11 (2011), que ante la presentación de las lenguas que conviven con el español en los sitios donde este se habla, nombran de España el vasco, el catalán y el gallego, y agrega: "En América Latina se hablan además muchas lenguas indígenas" (p. 18).

Lo mismo sucede con la mención de ciudades españolas en una misma categoría que países americanos, una forma que se observa desde los primeros manuales hasta los últimos: T9 (2001) propone para un ejercicio de pronunciación países americanos como Chile, México, Ecuador o Cuba, además de otros europeos, al lado de Madrid y Sevilla (p. 16). T6 (1978) expresa en relación con un diálogo: "1. ¡Uvas de Almería! 2. ¡Limones de Valencia! 3. ¡Plátanos de Canarias! 4. ¡Melocotones de Lérida! 5. ¡Vino de Jerez! 6. ¡Café de Colombia! 7. ¡Cerveza de Alemania!" (p. 17). T9 (2001, p. 22) muestra cuatro fotos de personas con un texto correspondiente en el cual estas se presentan a sí mismas. Mientras que uno, Jordi, dice ser de Barcelona, las tres siguientes manifiestan primero su nacionalidad (mexicana, chilena, boliviana) y luego la ciudad de la que provienen.[156]

El discurso se vuelve contradictorio en este aspecto, ya que la comparabilidad de ambos términos resulta espacial, cultural y lingüísticamente incorrecta. No obstante, da una pauta de una construcción que se apoya en un discurso sobre la lengua y la cultura asociada al español presente en políticas lingüísticas y documentos normativos sobre el español, como se ha visto en los dos primeros capítulos. Se esboza de esta forma una clara coherencia discursiva entre dichos niveles y en la construcción del espacio cultural hispanohablante presente en los manuales analizados. La unidad mentada termina funcionando como un discurso ideológico que produce inequidad a nivel de la representación.

El índice de lugar 'aquí' está en la mayoría de los casos en el terreno español. En los manuales más antiguos existe un desdoblamiento entre el índice del lugar imaginado del aula, en terreno germano,[157] en contraste con el índice de las actividades que se realizan en español, que tienen lugar fundamentalmente en España.

156 Soy consciente de que detrás de esta presentación puede existir una agenda política interna al mundo peninsular respecto a cómo pueda identificarse un barcelonés dentro de la nacionalidad española. Sin embargo, esta situación no haría más que fortalecer la evidencia aquí reproducida de que la visibilidad de los fenómenos peninsulares –en este caso, su agenda política– es más detallada que la de los otros espacios del español.

157 Llama también la atención que el universo del aula asociado al alemán es siempre de Alemania; Austria, Suiza, Luxemburgo o espacios internacionales no se imaginan en la muestra como hablantes de alemán y posibles destinatarios del manual.

Estas pueden ser, a modo de excepción, también respecto al comercio, en un allí constituido por América:

> El joven Pedro Berger trabaja como corresponsal en las oficinas de una casa de comercio. Todos los días escribe varias cartas a los representantes de la casa en diversas capitales extranjeras. Lleva la correspondencia en inglés y francés. Estudia también la lengua española. Para adelantar más asiste a las clases de español de una academia de idiomas. Allí aprende a hablar y escribir el castellano y se acostumbra a pronunciar bien. Al final del curso pasa un examen y recibe un diploma. Con el diploma se presenta al gerente de la casa. El gerente aprecia los conocimientos del joven empleado. Para activar el comercio con la América del Sur abre una agencia en Buenos Aires y nombra a Pedro Berger agente general para la República Argentina. (T4, 1952, p. 30)

En los manuales más actuales, por el contrario, el 'aquí' se encuentra en España y existe un lugar contrapuesto perteneciente al alumno ideal construido, que en algunos casos es Alemania (p. ej. T8, 1999) o en otros no definido (p. ej. T10, 2006) como se expresa en frases del tipo "el lugar donde [vosotros] vivís" (T10, 2006, p. 137). Pero, por otro lado, existe otro 'allí', que es América. Este allí se convierte en estos últimos ejemplos en un 'aquí' cuando los personajes viajan a dicho lugar y escriben o comentan sobre el mismo. En la muestra, este sitio está situado por lo general en México u otros lugares turísticos a los que los personajes viajan. La localización dinámica de alumnos y personajes señala claramente la dirección del flujo del movimiento y la forma de disponer del espacio por parte del alumno ideal que construye y de los personajes del manual. En T8 (1999), por ejemplo, se propone la siguiente tarea: "Juana Díaz quiere viajar a Chile y ha pedido información al hotel 'Chucumata'. Lea la respuesta del hotel" (p. 109). A Juana Díaz, por su parte, se la sitúa en la ciudad de Barcelona. En T12 (2012, pp. 102ss.) el personaje de Rosana vive en Puebla y va de visita a la capital del país. Esta visita de un personaje del propio país dentro de las fronteras nacionales es una excepción para el caso de América.

Señalé antes que el contexto turístico resalta sobre otros, y es el que permite poner en escena la movilidad de los personajes que aparecen en los manuales. Esta movilidad por el mundo hispano produce una variedad mucho mayor de espacios que la que presentan los documentos textuales. En la mayoría de los manuales de la muestra existen personajes que viajan, al principio con fines comerciales, posteriormente por razones profesionales o de turismo. A menudo se los caracteriza como 'alemanes' (T4, 1952, p. 34; T6, 1978, p. 18; T10, 2006, p. 36), otras veces poseen otras nacionalidades, en un caso se trata de un alumno mexicano que vive en Madrid y retorna de visita a su país (T11, 2011). En los manuales están presentes, aunque de forma muy débil, los movimientos migratorios tan característicos del mundo hispanohablante (Castles, Haas y Miller, 2014, p. 126ss.), con algunos personajes americanos que viven en España (T9, 2001; T11, 2011) o en Estados Unidos (T9, 2001). En la muestra no se encuentran españoles que vivan en otros sitios del mundo hispanohablante, pero sí en Alemania (T5, 1965).

Este esquema de que Europa permite la movilidad asociada al comercio y el turismo, y que América es un lugar de recepción de turismo, tiene su contrapartida

en que la visibilidad del espacio americano está determinado por estas actividades. El espacio europeo, sea el español o el propio del alemán, permiten también un poder de acción en otros sectores como la educación o el ámbito profesional. El manual T11 (2011) construye las tareas en torno a alumnos de un Instituto denominado 'Lope de Vega' y situado en Madrid. T3 (1938, p. 9) habla de un empresario que es "representante de una fábrica de máquinas alemana" en Madrid; T10 (2006) presenta a una estudiante de Medicina (p. 16) de Santander.

Lo anterior no significa que España no se vea también reducida a menudo a un mero ámbito turístico. Simplemente, dada la frecuencia de aparición de este espacio, la variedad de actividades resulta algo mayor. Esto no implica necesariamente una visibilidad más representativa o justificada, preguntas que no pretendo responder en esta investigación. Que el centro y la periferia resultan dinámicos, lo demuestra un texto presentado como 'Anécdota' en T2 (1930), que cuenta un relato que pretende ser humorístico sobre un 'paisanito' andaluz que se va a vivir a Holanda y necesita de la ayuda de un traductor para salir adelante. Al encontrarse con otro andaluz allí, le cuenta: "Paizanito, no puede V. figurarse lo borricos que son en esta tierra; hace unos veinte años que estoy en ella, y todavía no entienden el castellano" (p. 124). El texto incluso 'aclara' en una nota a pie que los andaluces 'confunden a menudo' la pronunciación de 's' y 'z'.

Las asimetrías en la disposición del espacio y la movilidad que crea esta representación tienen efectos directos sobre el poder simbólico atribuido a los personajes que pueblan este espacio y actúan en los mismos. La decisión por escenificar a personajes de clase media (alta) con una movilidad posibilitada por la profesión o el poder económico restringe el material lingüístico a las realizaciones de situaciones en las que estas personas podrían encontrarse y actuar según las conformaciones discursivas propuestas. Si el primer manual pone en escena a un señor que viaja, ayudado por su criado Santiago, en tren a Madrid (T1, 1921, p. 11), el último se centra en la configuración multimodal de textos visuales y verbales de ámbitos como la playa, los monumentos, la comida, las ruinas, así como fiestas y eventos de la ciudad de San Sebastián (T12, 2012, pp. 26-27) y de diversos sitios de México (T12, 2012, pp. 100ss.). El poder simbólico se le atribuye al grupo que detenta el acceso a estos sitios vacacionando en la playa, visitando museos o ruinas 'precolombinas', comiendo comidas típicas en restaurantes y bares. La 'riqueza cultural del mundo hispano' se presenta en forma de consumo cultural. Un aspecto que se manifiesta en ciertas postulaciones que pretenden explicar las características de un lugar con valoraciones de un bajo contenido informativo: "Las playas de México son fantásticas" o "Una cosa muy especial de México es el desierto" (T12, 2012, p. 100).

Llama la atención la proliferación de los adjetivos de connotación positiva como 'genial', 'fantástico', 'superdivertido', por ejemplo, en la descripción de la propia ciudad por parte de un personaje (T12, 2012, p. 29). El valor cognitivo de tales textos no solo resulta magro, sino que encubre la complejidad y las negociaciones respecto a dichos espacios. Permite que en ese espacio solo las actividades propuestas y las emociones sugeridas tengan cabida, eliminando cualquier tipo de conflicto. Es el caso de T11 (2011, pp. 76-77), que presenta una cronología de la historia mexica-

na apoyada en fotos y dibujos, en la cual los sucesos poseen una fecha y una imagen, pero se encuentran descontextualizados. La fundación de Tenochtitlán, la conquista de las huestes de Cortés, la Revolución Mexicana o el Tratado de Libre Comercio de América del Norte se encuentran en un mismo nivel, en el que se incluye aún el nacimiento de la pintora Frida Kahlo. Evidentemente, el medio se enfrenta a sus límites en este tipo de representaciones. Criticar las deficiencias de tal descontextualización sería simple; no obstante, el interés aquí radica en cómo esta igualación de los fenómenos históricos produce un discurso completamente ajeno a negociaciones interpretativas respecto a la representación de los fenómenos tratados. La crítica al antiguo modelo de 'Cultura y Civilización' no se soluciona pidiendo la opinión de los aprendientes sobre un fenómeno presentado de forma escueta y a través de la voz de un personaje. El empoderamiento del alumno frente a una versión autorizada del conocimiento se vuelve, con el uso de esta realización medial, inane.

La pregunta de si hay espacios del mundo hispanohablante que no estén representados no puede contestarse en la presente investigación mediante la mención de qué países se nombran o ponen en escena en cada manual, ya que la selección de una parte de los mismos no permite tal análisis; sí es posible señalar, sin embargo, a qué se reducen las muestras existentes. Un repaso del material visual sobre los espacios representados constata la visión turística de los manuales. Cuando los contextos no se encuentran localizados explícitamente, el elemento visual se neutraliza, como pueden ser dibujos sin trasfondo o fotos de personas en primer plano (p. ej. T6, 1978, p. 19; T8, 1999, p. 8; T10, 2006, p. 137). En el caso de tener un valor determinante, la imagen se elige por su valor icónico; por ejemplo, T3 (1938) tiene una fotografía de 'la puerta del Sol de Madrid' (p. 21), T7 (1987) un dibujo de una sala del Museo del Prado (p. 120), T8 (1999) las Cataratas del Iguazú (p. 23), mientras que T9 (2001) incluye una pirámide maya (p. 62).

Para resumir la respuesta a las preguntas planteadas en el análisis, se puede afirmar que la totalidad del mundo hispanohablante se escenifica como el gran espacio de una lengua global a ambos lados del Atlántico. La unidad se divide posteriormente en dos grupos, España e Hispanoamérica, esta última denominada de diferentes maneras. La justificación del peso del español se ve luego manipulada ideológicamente en favor de uno de los espacios. Se capitaliza la totalidad de hablantes por el impacto que su elevado número puede tener en el posicionamiento frente a otras lenguas, pero se sancionan las prácticas de un espacio sobre el resto.

La disposición del espacio está determinada en gran parte por las actividades propuestas en las tareas y difiere en terreno europeo y americano, los dos sitios preferentes para las acciones. Disponen del espacio quienes poseen esta movilidad presupuesta para la realización de la mayoría de las actividades propuestas, incluso en los ejemplos más antiguos de la muestra, en los cuales los viajes, hacia y dentro de España o hacia América, están ya presentes. La movilidad se vuelve posteriormente un asunto sobre todo turístico, aunque también hay ejemplos relacionados con el ámbito profesional. Los flujos de movimiento van por lo general de Europa a Europa y de Europa a América.

Esta representación del espacio permite detentar el poder simbólico y económico a quienes pueden acceder al consumo propuesto en tales espacios, ya sea en forma de visitas a museos, ciudades, playas o ruinas. El aprendiente ideal que construye el manual tendría este poder y está estructurado discursivamente por el manual de tal manera.

Ausentes no están, por último, tanto lugares individuales, que sí se representan, sino sobre todo las perspectivas que escapen al discurso turístico y mercantil propuesto. Por otra parte, la gran ausencia la marca la invisibilidad o indeterminación de uno de los espacios en referencia al modelo de representación elegido.

3.4.3 Identidades

La categoría de 'identidad' se muestra en el análisis como una estructura doble. Por un lado, se encuentran las identidades de los personajes que juegan un papel en los textos y, por otro, las identidades que, asociadas a menudo a los mismos, se proponen a los aprendientes.

Un ejemplo de la primera es la presentación de una figura reconocida del mundo hispanohablante, acompañada a menudo de información biográfica correspondiente. Estos textos de carácter fundamentalmente referencial destacan al personaje por alguno de sus logros o por su carácter público. Su finalidad gira en torno a procesos cognitivos respecto al personaje y la actividad del mismo, como puede ser el libertador Simón Bolívar en T3 (1938, p. 49), el expresidente español Felipe González y el escritor argentino Julio Cortázar en T7 (1987, p. 124) o la princesa, ahora reina, Letizia de España y el cantautor colombiano Juanes en T11 (2011, p. 19).

Las identidades relacionadas con los aprendientes requieren, en el segundo caso, una acción por su parte y una negociación interpretativa en una actividad propuesta como relevante en un contexto y un espacio determinados. El aprendiente actúa en la situación negociando su propia identidad, adapta su comportamiento y se posiciona a sí mismo en dicho contexto. El elemento performativo inherente a esta situación permite al aprendiente negociar una identidad en base a las opciones predeterminadas por el medio: T4 (1952) formula una serie de preguntas para responder y pone primero un ejemplo: "¿Fuma Vd.? – Antwort: *Sí, señor, fumo*. ¿Entráis? – Antwort: *No, señor, no entramos*" (p. 27). En T9 (2001, p. 63) se sugiere: "Usted busca habitación. Marque en el folleto de arriba lo que es importante para usted: ¿balcón?, ¿desayuno?"

La doble estructura descripta obtiene diversas realizaciones en el marco de las preguntas planteadas para la categoría de la 'identidad'. Resaltaré los aspectos correspondientes en la exposición de los resultados del análisis cuando lo considero oportuno.

El poder de acción, fundamental para la determinación identitaria, se reserva en la muestra a un grupo social que posee movilidad ya sea por sus posibilidades económicas, ya sea por su profesión, como se ha mostrado antes. Desde el manual más antiguo de la muestra, que describe un viajero que llega a Madrid (T1, 1921, pp. 10-

11) hasta el viaje a México desde España en uno de los más actuales (T11, 2011, pp. 79ss.), el viaje coloca a los personajes en un espacio respecto a su identidad y contextualiza a los aprendientes en cuanto sujetos que viajan. Tanto al nivel de los personajes, que se encuentran en movimiento, como a nivel de los aprendientes, a quienes se les propone relatar sus propios viajes, opinar sobre los de los personajes o expresar sus deseos de viajar, este elemento discursivo es el encargado de amalgamar el uso del español con la práctica lingüística del aprendiente. Un ejemplo de la primera variante puede ser T2 (1930, p. 122), que comienza una suerte de diálogo durante 'Un viaje por Madrid' de la siguiente manera: "Hace algo (de) [sic] frío; pero con este sol podemos salir a dar una vuelta por la ciudad". En el segundo caso, T10 (2006, p. 138) propone una tarea: "Vamos a jugar. Imagina que acabas de volver de unas vacaciones en un país. Di a tus compañeros tres cosas que has visto o has hecho allí. Ellos luego te van a hacer preguntas para averiguar dónde has estado." Como ya mencioné en el caso de los espacios, los motivos por los que un sujeto viaja cambian a través del siglo XX y XXI. Hasta algo pasada la mitad del siglo XX la profesión es más importante, con un aumento paulatino del turista como actor y de las propuestas turísticas para los aprendientes, aunque es posible encontrar turistas en los ejemplos más antiguos y comerciantes en los últimos.

Sobre el viajero entendido como personaje que está fuera de su sitio natural de residencia recae una buena parte de la producción textual, que contextualiza con su voz la información y el conocimiento de los contextos y espacios.[158] Los aprendientes tienen que repetir o adaptar el material lingüístico a situaciones análogas, delimitando la producción propia, el desarrollo de la propia identidad, a dichos ámbitos, como mostraré ejemplarmente a continuación. De esta construcción discursiva surge un modelo al que el usuario del medio debe responder. Es por ello erróneo pensar que el aprendiente se adapta a la realidad de la lengua, porque se está adaptando a una identidad imaginada y estructurada en el discurso textual del medio. Pensar estas realizaciones textuales como una característica esencial de los hablantes de una cultura hispanohablante determinada en un sentido mimético sería un craso error conceptual.

La otra categoría identitaria propuesta corresponde al aprendiente. Se presenta como una práctica relevante en diferentes sentidos. En un nivel, se describe qué sucede en un aula y los procesos del aprendizaje del español por parte de diferentes estudiantes: resalta aquí la relación jerárquica profesor o profesora y alumnos o alumnas, así como el esfuerzo que se atribuye a los aprendientes; estos repiten, escuchan, estudian y realizan actividades que están determinadas por la necesidad de superar una carencia: "Los alumnos trabajan en la clase. Estudian la lengua española. Todavía hablan poco español y pronuncian mal, pero adelantan de día en día" (T4, 1952, p. 22). También T7 (1987, p. 12): "–Oye, ¿podrías decirme dónde se compran los impresos de matrícula? –Perdona, no hablo español" y T11 (2011, p. 14):

158 Debo advertir aquí que esta conclusión no se apoya en la aparición cuantitativa de tales personajes, lo que resultaría metodológicamente incorrecto dada la elección de una unidad relacionada con el viaje en todos los manuales. Dicha unidad permite ver más bien quiénes y cómo viajan los personajes dentro del espacio creado por el manual.

"–¿Comprendes turco? –No, pero comprendo un poco de español." Por otra parte, el receptor también se construye como un aprendiente al que se integra en el discurso del manual en las instrucciones de cómo realizar los ejercicios. Dicha integración, como señalaba arriba, determina con bastante precisión qué tipo de actividades se abren al aprendiente. Baste un ejemplo del manual más antiguo de la muestra: "Para averiguar la fecha en que estamos se preguntará: ¿A cuántos estamos hoy? Y se responderá: Estamos a 31 de julio de 1920" (T1, 1921, p. 9).

Los manuales presentan a partir de T6 (1978) una gran coherencia en la determinación identitaria a través del nombre propio, la procedencia y la actividad principal que se realiza. En las últimas décadas ha ganado importancia asimismo la competencia lingüística de lenguas extranjeras. El esquema responde a la pregunta '¿quién eres?' y no solo es el modelo de los textos de los manuales, sino que también se convierte en la guía para el desarrollo de las competencias de los aprendientes. Las realizaciones lingüísticas están determinadas por este esquema y las propuestas giran en torno a esta estructura reducida. En T6 (1978) se presenta el siguiente diálogo para describir la identidad de un personaje que aparece en una foto: "–Ella es una chica alemana. Está en España. No habla español. –¿Y él? –Él es un chico español. No habla alemán" (p. 18). Al introducir el verbo 'ser', T10 (2006, p. 14) explica que se usa para 'identificarse', 'decir la nacionalidad u origen' y 'decir la profesión o la actividad' y a modo de ejemplo indica: "Se llama Pablo Picasso, es pintor, es español". En T8 (1999) se encuentra el siguiente diálogo 'en un autobús en Argentina': "Señor: Perdonen, ustedes no son argentinas, ¿verdad? Karin: No, no, señor. Somos alemanas. Señor: Ah, pero qué bien hablan español. Monika: Bueno, un poco" (p. 23).[159]

En una comparación diacrónica de formas de adscripción identitaria, llama evidentemente la atención la diferencia en los valores representados. En contraste con el ejemplo anterior, T3 (1938) presenta la identidad de 'Los dos amigos y las dos amigas' así: "Éste es el alumno Paco. Paco es un alumno muy listo. Su camisa es limpia. Tiene pantalones azules. Su amigo es Manuel. […] Elena y Luz son alumnas. Elena es alta y guapa ¡Qué lindos son sus zapatos! Luz es su amiga." (p. 5). Ser listo, estar limpio, ser alta y guapa son características que resaltan sobre las de origen. El nombre propio y la actividad que se lleva a cabo, naturalmente, permanecen como índices de identidad.

Las actividades mediante las cuales se caracteriza a los personajes se centran en el trabajo y los estudios. Los estudiantes que aparecen retratados conforman, por un lado, un grupo relativamente homogéneo determinado por el público al que va dirigido el manual, ya sea adolescente o adulto. Se puede distinguir, asimismo, el estudio formal de una carrera profesional del aprendizaje de la lengua –este no suele escenificarse dentro de la rama filológica–; ambos aspectos poseen una presencia significativa en la muestra.

Por otro lado, el ámbito laboral se representa con algún rasgo de variación. El 'personaje' preferido de los textos es el profesional que ha estudiado algún tipo de

159 En este sentido, Sherman (2010) investiga para el inglés las diferencias entre nativos y no nativos en cuatro manuales respecto a la posición de autoridad frente al inglés realizando un análisis cuantitativo de los turnos de habla de los que disponen los personajes.

carrera universitaria, con menor aparición de oficios. En T8 (1999), por ejemplo, se encuentra la mayor variedad de profesiones y aparecen como opciones, además de 'ingeniero', 'arquitecto' o 'bióloga', otras como 'cajera', 'secretaria' o 'portero' (p. 20). La posibilidad de determinarse desde el punto de vista laboral como un trabajador manual no está, en otros sentidos, a disposición. Estar desempleado no aparece como una opción en la muestra.

Las identidades relacionadas con actividades cotidianas en el ámbito público como la de comer y beber en bares o restaurantes necesitan a menudo para los diálogos propuestos del personaje del camarero. Este y los recepcionistas de hoteles son los personajes más escenificados de carreras no profesionales. Llama la atención, no obstante, el papel que se les atribuye a los mismos. Los actores principales son quienes van al bar o al restaurante como clientes (T5, 1965, p. 12): "Antonio entra en un Bar. Es un bar de la Plaza Mayor. Todavía quedan unas mesas libres. Antonio toma asiento. El camarero saluda: –Buenos días, don Antonio. –Buenos días, Matías" (también T6, 1978, pp. 12-13; o, en una recepción, T7, 1987, p. 13). Más allá de la amabilidad con que se retrata al camarero, está claro que el sujeto de la acción es aquí el personaje Antonio; las actividades que se proponen como una opción para los aprendientes tienden a la comprensión de las realizaciones del camarero o recepcionista, pero la identidad propuesta es la de ser cliente o turista (T1, 1921 a T12, 2012). La negociación identitaria se encuentra, por lo tanto, predeterminada e ideológicamente guiada en cuanto al tipo de actividad que constituye la meta del aprendiente. Para realizar las actividades que se esperan de él, este necesita comprender al camarero, que se estiliza siempre como un hablante de L1. Pero el personaje del camarero y sus realizaciones se construyen como un medio para alcanzar las competencias reservadas al aprendiente. Esto varía levemente en las propuestas de juegos de rol en las cuales los aprendientes sí pueden elegir dicha opción (p. ej., T8, 1999, p. 22).

Lo anterior implica que el aprendiente ideal está fundamentalmente construido como un estudiante o profesional, en la actualidad con una carrera universitaria, que trabaja activamente como tal. Existe asimismo una diferencia formal en la descripción de actividades por parte de una voz externa y una presentación homodiegética del trabajo o los estudios. En el caso de la voz heterodiegética, la distancia pretende brindar una cierta objetividad a la misma mediante una imagen de la situación: "Muchos alumnos asisten a las clases de la academia de idiomas. Aprenden diversos idiomas: inglés, francés, italiano, ruso y español. Un profesor enseña la lengua española" (T4, 1952, p. 33); también hay una alternancia de voz narradora heterodiegética que introduce el discurso directo en forma de diálogo de los personajes. Por el contrario, la voz homodiegética se caracteriza en los ejemplos analizados por incluir una perspectiva sobre los propios actos de adscripción identitarios: son así comunes los juicios de valor sobre las propias actividades, caracterizadas como positivas. En T10 (2006), de una foto de una chica joven sobre el borde inferior izquierdo de la página sale un globo de voz con el siguiente texto:

> ¡Hola, chicos! Me llamo Tina, soy española y tengo veinte años. Soy de Santander, una ciudad muy bonita del norte de España. Soy estudiante de Medicina en la Universidad de Valladolid. Estudio para ser médica porque creo que es una profesión muy interesante. También estudio alemán e italiano para hablar con mis amigos. (T10, 2006, p. 16)

Previamente recaía una mayor preeminencia sobre la actividad representada; en los manuales actuales, la puesta en escena de la profesión y el estudio en su conjunto está a partir de T6 (1978) siempre presente. La educación formal posee un capital simbólico preeminente en dicho discurso y el posicionamiento personal frente a la misma resulta también importante.

Los aspectos mencionados hasta ahora poseen consecuencias directas sobre la caracterización identitaria del hablante autorizado en el contexto espacial hispanófono construido por el discurso. Dado el valor que se atribuye a los dos ámbitos del estudio y el trabajo, las identidades de los personajes se desarrollan posteriormente con relación a las mismas y se brinda una voz que sanciona a cierto tipo de hablantes. Desde el ejemplar más antiguo de la muestra, es común que se caracterice a los personajes como 'un chico español', 'una estudiante española', etc. Por ejemplo, T3 (1938) relata una anécdota sobre 'dos muchachos españoles' (T3, 1938, p. 12), o T4 (1952) indica lo que acostumbran a hacer 'los señores' en España después del almuerzo (p. 95). Incluso T2 (1930), el ejemplar con mayores explicaciones metadiscursivas sobre la lengua de la muestra y, por lo tanto, con un contenido cultural menos variado, se refiere en la explicación contrastiva de la pronunciación al 'alemán' (*der Deutsche*) o al 'español' (*der Spanier*) (T2, 1930, p. 6). Los personajes funcionan como justificación del sistema de la lengua, aunque las actividades y las relaciones identitarias de los aprendientes no se desarrollen en dicho sentido. En ejemplos más actuales, se introduce un diálogo de la siguiente manera: "Estás hablando con una estudiante española en un bar" (T7, 1987, p. 18); T8 (1999, p. 112) propone una actividad en la que se lee un correo que ha escrito 'un español a su amigo panameño'. La misma función cumplen los personajes del mundo hispanohablante que ponen en escena algunos manuales actuales (T10, 2006; T11, 2011; T12, 2012). Llama la atención en este sentido la sobreabundancia de personajes españoles que cumplen esta función de sanción lingüística y cultural frente a otros hispanohablantes.

El aspecto nacional o local resulta fundamental para la atribución identitaria. Las nacionalidades, que como se vio en el apartado anterior no están distribuidas equitativamente, sino que exponen las relaciones de poder desplegadas por el discurso, funcionan como una determinación de las identidades. El flujo de personas es una condición de que los personajes 'realicen' ciertas actividades, que los caracterizan, en los textos. Como se ha mostrado, si el movimiento tiene lugar, fundamentalmente, dentro de Europa y de Europa a América, la atribución de las identidades está también determinada por el mismo. Los viajes se realizan por motivos laborales, turísticos y familiares. Brindaré a continuación algunos ejemplos.

Las razones de trabajo tienen importancia en los primeros ejemplares de la muestra, en la que un hotel de Madrid es el punto de encuentro de viajantes de comer-

cio (T1, 1921, p. 15), o un estudiante logra su promoción como representante de una empresa comercial y tiene que instalarse en Argentina (T4, 1952, p. 30), así como en los últimos respecto a congresos profesionales (T8, 1999, p. 112), que permiten a los sujetos escenificar la movilidad. Los turistas, por su parte, son fundamentalmente europeos y viajan dentro de Europa (T1, 1921 a T12, 2012 con excepción de T2, 1930) o a América (a partir de T7, 1987). Los americanos aparecen en muy menor medida viajando.

El último manual de la muestra (T12, 2012) constituye una excepción en la representación de las identidades en referencia al espacio: estructura el libro poniendo en escena a cinco estudiantes de diferentes nacionalidades que trabajan en una estación de radio online: tres de España –Madrid, San Sebastián, Granada–, una de Guanajuato, México, y otro de Bogotá, Colombia. El centro de la acción no está en este manual por lo tanto únicamente en Europa, sino que se produce una distribución mayor que en otros ejemplos. La misma no es cuantitativamente equitativa y, más importante, establece un peso simbólico mayor a los ejemplos ibéricos. Sin embargo, la condición enunciativa propone una voz que en la mayoría de los otros ejemplos está ausente. El campo discursivo abierto se relativiza en parte por la perspectiva más general que guía T12 (2012), a saber, la mirada turística que predomina en la mayoría de los aportes que los propios personajes realizan sobre las experiencias y los espacios. Los mismos presentan su ciudad como si fuera una guía turística de fiestas y atracciones calificadas por los propios emisores de forma positiva. Como he mostrado antes respecto a otro manual (Corti, 2015a), la puesta en escena de una persona de un lugar determinado otorga un carácter de representatividad al emisor para hablar sobre el mismo. La voz no culmina necesariamente en una mayor visibilidad del sitio al que se lo retrotrae, sino que funciona en el contexto medial del manual como una sanción de su autoridad. Como ejemplo puede tratarse la pobreza.

En la muestra, la situación de pobreza aparece en dos manuales (T6, 1978 y T12, 2012). En T12 (2012) se habla de personas pobres en el ámbito de un proyecto de Ciudad Juárez que pretende reinsertar a chicos sin estudios en el mercado laboral y educarlos a través del fútbol. La representación, puesta en escena como una historia de superación, es un alegato ideológico a favor del trabajo que pretende mostrar el camino correcto para salir de la violencia. La pobreza y marginalidad que presupone la situación en la que se encuentran las personas –el texto tiene carácter referencial– de las que se habla no se tematizan, a pesar de que la presentación está a cargo de Paulina, el personaje de la emisora que proviene de Guanajuato y que, según la estrategia textual, tiene una mayor cercanía con la situación. Se describe una solución a un problema de violencia que no puede, por las propias características del medio, desarrollarse en profundidad. El discurso termina así ocultando las causas del problema y se centra en su consecuencia, la violencia, y en una posible solución para salir de la misma, el ideal implícito de integración social. La encargada de informar sobre la situación representa, además, la otredad de la misma. Como chica comprometida que trabaja en el proyecto internacional de la radio online dispone de un poder de movimiento y de juicio que la sitúa en otro ámbito discursivo del que retrata sobre la pobreza y recoge de dicha situación lo que el marco ideológico le permite.

El ideal de trabajo e integración social es preeminente y prevalece sobre la crítica o explicación de la situación que se juzga negativamente.

El otro caso de pobreza, más antiguo y ya señalado anteriormente, tiene que ver con una agenda política anticolonialista expuesta en un texto sobre América Latina en T6 (1978). Allí se dice: "Los habitantes de los países de Latinoamérica son muy pobres". Agrega que la riqueza se encuentra "en manos de unos pocos" y se pregunta "¿quiénes son los colonizadores?". También interpela a los aprendientes sobre el porqué de la pobreza, por ejemplo, si 'la pereza' causa dicha situación (p. 128). La discusión en dichos términos puede deberse al intento de cuestionar un estereotipo de los aprendientes sobre la pobreza en América, pero termina justificando una posición discursiva no solo absurda y banal, sino potencialmente ofensiva. Admitiendo tales opiniones como autorizadas para la discusión, aunque sean identificadas como 'estereotipos' respecto a la pobreza americana, no hace más que darles carta de autenticidad. Dejo abierta la pregunta de cómo podrían hacerse visibles y tematizarse estereotipos presentes en un sociedad determinada en la que se aprende la lengua; requerirían, en casos como este, una clara personificación del emisor y de la comunidad discursiva a la que se atribuyen, para que la negociación del significado sobre los mismos no permanezca en una generalidad que reproduzca dicha posición.

Se observa así que en la muestra ciertos temas y perspectivas son posibles en relación con determinadas identidades y no son posibles respecto a otras. No solo se unifica un gran espacio diverso americano, como mostré en el apartado anterior, sino que se le atribuyen características que no están presentes para el otro espacio. Las identidades a disposición son disímiles respecto a los espacios porque los contextos propuestos son otros. La construcción identitaria del aprendiente resulta en ambos casos de pobreza la de un observador externo que puede decidir, en relación con los valores sugeridos como 'correctos', cómo negociar su identidad. Esta se presupone como diferente a la de los personajes en situación de pobreza y violencia.

Otro aspecto identitario que sobresale en todos los ejemplares de la muestra es la filiación familiar de los personajes. La presencia de la familia, ya sea en padre y madre, hermanas o hermanos, así como abuelos, etc. es constante de T1 (1921) a T12 (2012). El modelo es el de la familia heterosexual con padre, madre y hermanos, ya sea implícito en las acciones o en la tematización particular de los vínculos filiales. Los roles familiares son históricamente diversos. T3 (1938) presenta una escena familiar del siguiente modo:

> Es la una, la hora de comer. Elena vuelve del campo. Sube a su cuarto para buscar a su hermano Pepe, que aun no va a la escuela.
>
> – Vamos a ver, Pepito. ¡Hombre, no te has lavado las manos! Ven aquí.
>
> Al cabo de unos momentos, Pepe tiene las manos limpias.
>
> – ¡Bueno, hermanito!
>
> Francisco vuelve de la escuela. Se quita la gorra parda en el corredor y saluda a sus padres. Pone los libros en la mesa y se lava las manos. Toda la familia empieza a comer con buen apetito. El padre toma un vaso de vino blanco, los hermanos beben agua. A Pepito le gustan todos los platos: le gusta la sopa de tapioca, toma

> otro plato; le gustan el asado y las legumbres, toma otro plato. El padre no queda contento con esto; dice:
>
> – ¡Anda, Pepito! ¡Comes demasiado! Ahora un poco de postre, y eso basta. (T3, 1938, p. 7)

Los papeles dentro de la familia están muy claros: el femenino de la hermana Elena es trabajar en el campo y cuidar al hermano menor; el otro hermano masculino va a la escuela, como lo hará en el futuro Pepe, el pequeño. En el grupo de 'toda la familia' sobresale como autoridad el padre, diferenciado porque 'toma un vaso de vino blanco' y juzga sobre las cantidades que come su hijo menor. Si hay una madre, está ausente de la escena.

En T12 (2012), el ejemplo más reciente, se encuentra, por el contrario, una descripción de una familia en la que aparece una hermana del personaje Iker proveniente de un matrimonio anterior del padre (T12, 2012, p. 32). Sin embargo, la mayor parte de propuestas y modelos familiares son de carácter tradicional. Homosexuales o LGTBI+ no aparecen en la muestra. Teniendo en cuenta el marco legal homófobo en Alemania hasta 1994, lugar de edición de los manuales, no sorprende su ausencia histórica. Si bien las políticas de la representación se regulan por canales en parte independientes, no es hasta entrados los 1990 que las relaciones *queer* pasan a estar presentes en los medios de comunicación de masas, no siempre sin revuelo social.

En T10 (2006), una secuencia de ocho viñetas que representan a una mujer haciendo diferentes actividades está acompañada de frases que indican lo que ha hecho el personaje durante el día. El título reza: "Lucía tiene treinta y cinco años, trabaja fuera de casa y vive en un chalé adosado a las afueras de una gran ciudad. Su ritmo de vida es muy estresante. Hoy es jueves por la noche y está agotada. Mira los dibujos y marca qué ha hecho hoy" (p. 132). En la muestra constituye una excepción porque no se apoya en un modelo tradicional de familia. El padre del niño al que Lucía lleva por la mañana al colegio no aparece, por lo que puede interpretarse que se trata de una familia monoparental. Es interesante el subtexto feminista que muestra el exceso de trabajo y actividades a las que se ve expuesta Lucía y los problemas para compaginar trabajo y vida personal. La ambigüedad del texto permite, además, interpretarlo como una defensa de la familia monoparental y, a su vez, como una crítica implícita a la fragilidad socioeconómica de la mujer en esta situación.

La regla la constituyen, sin embargo, roles más tradicionales, como en el caso de T11 (2011), en el que al presentar un problema de pareja entre dos jóvenes a través de tres diálogos (pp. 26-27), cada uno da su versión del conflicto; la chica le cuenta a una amiga que el chico se interesa solo por el fútbol y los amigos; él piensa, por el contrario, que ella se dedica únicamente a estudiar y leer. Las posiciones sobre la identidad de género están, en los ejemplos, ancladas en imágenes claramente delimitadas sobre las identidades de género (estereotipadas) en las prácticas sociales.

Si se atiende a los 'representantes públicos' del mundo hispanohablante, estos abarcan desde personajes históricos hasta deportistas famosos, pasando por artistas e, incluso, personajes de ficción. Algunas veces están también junto a personalidades internacionales. Es el caso de T10 (2006, p. 13), que coloca conjuntamente al es-

critor Gabriel García Márquez, el Quijote, Mickey Mouse y Cleopatra a fin de practicar el nombre, la nacionalidad y la profesión. En T3 (1938), por otra parte, se recoge un texto del escritor José Enrique Rodó sobre las 'gestas heroicas' de Simón Bolívar en la independencia de América del Sur. A partir de T7 (1987), las fotos de personajes públicos juegan un papel importante. En este manual se propone reconocer al escritor Julio Cortázar como argentino y a Felipe González como el presidente español (T7, 1987, p. 124); T8 (1999), por su parte, pregunta "¿Quiénes son estas personas?" (p. 12) respecto a seis fotografías de la cantante de ópera Monserrat Caballé, la tenista Conchita Martínez, el pintor Pablo Picasso, el entonces príncipe, ahora rey de España, Felipe, el pintor Salvador Dalí y una escultura de Don Quijote y Sancho Panza. En el marco del viaje a México, T11 (2011) presenta a Frida Kahlo y Diego Rivera a través de una fotografía de Salma Hayek y Alfred Molina, actores de la película *Frida* (2002), así como al actor mexicano Gabriel García Bernal. El mismo manual pone también en escena una fotografía de Frida Kahlo al lado de otra tomada en 1914 por el reconocido fotógrafo mexicano Agustín Víctor Casasola en la que se representa a Pancho Villa y Emiliano Zapata en el sillón presidencial (p. 77) tras su entrada de la ciudad de México en el contexto de la Revolución Mexicana.

Los últimos ejemplos a los que me he referido hacen uso de la multimodalidad, en tanto ponen en juego un modo visual y otro verbal. Si la composición es relativamente simple, esta recurre a la memoria y a la competencia visual del aprendiente. La imagen se toma en la mayoría de los casos como un índice de reconocimiento de las identidades que se ponen en escena y como una estrategia de identificación de la lengua con tales identidades públicas. En otros ejemplos, sin embargo, se utilizan fotografías o dibujos que tienen como meta contextualizar prácticas diversas. En un ejemplo de T10 (2006, p. 17), se utilizan siete fotografías –a las que el manual llama dibujos– para unirlas con frases del tipo 'tengo sed', 'tengo un coche', etc. Llama la atención en estas fotografías la homogeneidad respecto a la etnicidad que proponen y, además, los valores que transmiten. Las fotografías asociadas a las frases citadas corresponden a un chico –blanco, joven– que bebe agua de una botella de plástico; el chico del coche –blanco, joven– posa recostado sobre el capó del automóvil en posición de seguridad y orgullo. Las identidades proyectadas desde las imágenes conforman un subtexto que la práctica lingüística que promueven da por supuesto, pero no tematiza.

3.4.4 Variedades lingüísticas

Las variedades de la lengua española se encuentran presentes en los manuales. Salvo en el primer ejemplar de la muestra, un libro pensado metodológicamente para adaptarse a diversas lenguas, todos los demás reconocen la existencia de diversas formas de realizar el español. Los manuales construyen la lengua como un sistema de reglas que postula un modelo normativo. Este aspecto se constata en las expresiones utilizadas para explicar los fenómenos lingüísticos. La ya indicada oposición entre 'el español' y 'el alemán' para explicar contrastivamente la fonética (T2, 1930, p. 6)

o el título "Se dice así" (T7, 1987, p. 14) de una tabla con expresiones para saludar y brindar información personal; también las instrucciones para saludar o presentarse en T12 (2012) "Así se saluda", "Así se presenta uno" ("*So begrüßt man sich*", "*So stellt man sich vor*") (p. 10), como también 'usamos' con respecto al modelo pronominal de 'tú' y 'ustedes' en situaciones informales o formales (T10, 2006, p. 26).

La normatividad se encuentra en dos niveles: el primer nivel tiene que ver con la presentación de un sistema de reglas gramaticales del que el aprendiente debe deducir otros fenómenos comparables; es el caso de las tablas gramaticales y de vocabulario presentes en todos los manuales (T1, 1921 a T12, 2012). En otro nivel, los ejemplos de uso cumplen la función de un modelo a emular, ya sea en forma de 'locuciones usuales' (T1, 1921, p. 17) o diálogos y oraciones para repetir: "Practique una oración por vez hasta decirla sin interrupción. ¡Con tranquilidad al principio y no demasiado rápido!" ("Üben Sie jeweils einen Satz, bis Sie ihn ohne Stocken zu Ende bringen. Am Anfang sehr ruhig und nicht zu schnell!" (T5, 1965, p. 19). También se encuentra la posibilidad de escuchar un modelo y adaptarlo a realizaciones similares en el entorno del aula: "Ahora tú: haz siete preguntas a tu compañero/-a" (T11, 2011, p. 28). Ambos niveles comparten el carácter modélico y, por lo tanto, el estatus normativo atribuido a dicha regla o realización lingüística. Su naturaleza modélica difiere, no obstante, en que la regla posee un valor prescriptivo, mientras que el de la realización lingüística es ejemplar. La estrategia, como mostré en el apartado anterior, está sostenida a menudo en una atribución identitaria que autoriza a dicho hablante como un hablante competente: "Me llamo Marisa. Soy arquitecta. Soy de Buenos Aires" (T8, 1999, p. 15). La variedad a la que se podría retrotraer la enunciación no se encuentra tematizada y, dadas las características de muchas realizaciones, estas tienen un mayor o menor grado de elementos comunes a diferentes variedades del español y no son distinguibles en el registro escrito en el que aparecen en la versión impresa analizada. El uso de una variedad es por lo general implícito, aunque algunas veces, como en el ejemplo anterior, se atribuye al personaje una identidad local. La visibilidad de la identificación nacional o local es mayor que las identificaciones concernientes a la variedad de la lengua utilizada.

La elección de la variedad paradigmática no se encuentra tematizada en todos los manuales de manera explícita en la introducción o las aclaraciones sobre la estructura del manual, sino solo en tres (T2, 1930; T3, 1938; T4, 1952). Dos de ellos (T3, 1938; T4, 1952) lo hacen en relación con la realidad cultural del mundo hispanohablante. En T4 (1952), la lengua se toma como un elemento compartido por todos los territorios hispanohablantes e incluso la cultura asociada a la lengua como 'española', justificando la posición en el hecho de que quien se interese por la realidad hispanoamericana, encontrará allí no solo la lengua española, sino también prácticas, costumbres y usos españoles.[160] Cuando se trata el tema de la elección del modelo lingüístico, la misma recae sobre una variedad culta centro-norte de la Península

160 "Wenn das Buch in erster Linie ein Bild des spanischen Lebens gibt, so ist dies kein Nachteil für denjenigen, der sich vor allem für die hispanoamerikanischen Verhältnisse interessiert. In Süd- und Mittelamerika findet er überall nicht nur die spanische Sprache, sondern auch spanische Gebräuche, Sitten und Gewohnheiten." (T4, 1952, p. 5)

Ibérica; es el caso de T2 (1930), que aclara sobre la pronunciación: "A continuación se describirá la pronunciación culta de Castilla. Las excepciones de carácter popular o sudamericanas se señalarán expresamente". ("*Im Folgenden wird die Aussprache des gebildeten Kastiliens dargestellt. Volkstümliche und südamerikanische Abweichungen werden besonders vermerkt*") (p. 3). En uno de los casos se hace referencia a la RAE como autoridad normativa para los ejemplos gramaticales (T4, 1952, p. 6), en el resto de los casos no se explicita la construcción del sistema desde un punto de vista lingüístico. Llama la atención que los manuales de las últimas dos décadas intenten dar una descripción precisa de las decisiones metodológicas y los marcos normativos que han guiado la construcción del texto, pero que no haya una explicitación respecto al modelo lingüístico que se ha tenido en cuenta (T8, 1999 a T12, 2012). Las referencias a los documentos europeos, desde *Un nivel umbral* (Slagter, 2007 [1979]) hasta el *MCER* (Consejo de Europa, 2001), hacen hincapié en los contextos elegidos para el desarrollo del modelo lingüístico y los niveles, pero no en las variedades.

Dado que los argumentos para la decisión normativa no se encuentran expuestos, la lengua española se divide en relación con las realizaciones del español en dos grandes grupos coincidentes con lo ya analizado respecto a los espacios. Una es la variedad elegida, propia del país España o de algunas regiones del mismo, y otra es la de América, caracterizada como propia de Hispanoamérica, Latinoamérica o América Central y del Sur.

La manera de establecer el estatus de ambas es importante en el contexto de esta investigación. La variedad modélica ibérica se presenta, salvo en el caso de la fonética, como homogénea y se enfrenta a otras lenguas caracterizadas como regionales y habladas en la península: catalán, euskera y gallego, por lo general. Las mismas se describen como propias de la realidad lingüística (T7, 1987, p. 28; T8, 1999, p. 14; T9, 2001, p. 22; T11, 2011, p. 18) o se resaltan como características de la identidad de algún personaje (T12, 2012, p. 18); este último manual menciona que las tres lenguas son cooficiales y, además, se menciona en la lista al valenciano y al aranés (ibid.). En ningún momento se tematiza ninguna influencia de dichas lenguas sobre la variedad de español hablada en las regiones correspondientes o particularidades del español de esas regiones. Se trata de un plurilingüismo connotado positivamente y ajeno a discusiones identitarias o políticas lingüísticas explícitas. Mientras que la mayoría de los ejemplos de prácticas determinadas se refieren a la totalidad de España o a los españoles, en el caso de la fonética se excluyen algunas regiones del modelo integrándolas a los fenómenos americanos, como se verá inmediatamente en un ejemplo.

El otro grupo lingüístico que construyen los manuales es el español de América, ya que el español africano se limita a la indicación geográfica de Guinea Ecuatorial antes presentada y la mención de que allí el español es lengua co-oficial. La exposición de las variedades está restringida por lo tanto al contraste de Europa y América. Como se desarrolló en el análisis del capítulo anterior, la concepción de un doble centro lingüístico tiene una historia compleja en la que las disputas de carácter político e identitario poseen consecuencias directas sobre las políticas lingüísticas. Establecer una relación causal entre políticas lingüísticas y el discurso que despliegan

los manuales no es posible, debido a que la producción de manuales no está supeditada a las mismas. Pero sí es posible mostrar que la configuración discursiva manifiesta en los manuales de la muestra es coherente en mantener esta doble estructura que opone dos sistemas lingüísticos dentro de las coordenadas de un español peninsular y otro americano, que se ha constatado en diversas interpretaciones de las variedades del español en la investigación de la didáctica de ELE analizadas en el capítulo anterior y que, actualmente, no resulta sostenible.

El poder implícito de las variedades está distribuido de forma no equitativa en relación con estos dos grupos y respecto a las diferenciaciones internas dentro de los propios grupos. Respecto a lo que se caracteriza como español americano, hay diferentes maneras de referirse a él. El ejemplo más antiguo en tratar el tema, T2 (1930), propone una diferenciación en la pronunciación indicando que los fenómenos fonéticos hispanoamericanos se encuentran en una tabla al final del libro (p. V). T4 (1952) expresa que las diferencias en el vocabulario y la pronunciación son menores (*gering*) e 'incluso' se encuentran en la 'madre patria' (p. 5). Agrega además, a modo de justificación, que el 'español argentino' se diferencia también del 'mexicano', por lo que no se justificaría tratar las 'mínimas' variaciones, tanto como resultaría imposible un acercamiento a las condiciones de vida en las repúblicas hispanoamericanas. Remata el argumento expresando que incluso en los Estados Unidos, el español que se enseña no es el de los vecinos de 'América Central y del Sur', sino el de la 'madre patria' (T4, 1952, p. 5).[161] En esta justificación se une la complejidad de la variación al interés. La inclusión de la variación lingüística no se justificaría porque es 1) escasa, 2) también existe entre diferentes países de América y 3) en los Estados Unidos el interés también está puesto en España a pesar de tener como vecinos a los 'países centro y sudamericanos'. Respecto al primer argumento, este postula una unidad de la lengua que vuelve irrelevante la variación para la construcción del modelo. El segundo afirma que si se tematizan las particularidades americanas, también habría que introducir las diferencias entre las variedades del subcontinente. En lugar de reconocer, de este modo, que la oposición entre España e Hispanoamérica lleva el argumento *ad absurdum*, porque los grupos no poseen la unidad que se requeriría para justificarla, el autor opta por exponer un argumento de autoridad con el ejemplo de qué decisión se toma en los Estados Unidos;[162] apoya su argumento en que incluso el país del norte, que tiene como vecinos países que poseen otras variedades, se

161 "Wenn man bedenkt, daß sich das argentinische Spanisch doch wieder leicht von dem in Mexiko gesprochenen unterscheidet, so wird es klar, daß es nicht zweckmäßig ist, auf die – im Grunde sehr geringen – sprachlichen Unterschiede einzugehen, und unmöglich, die Lebensverhältnisse in den 18 hispanoamerikanischen Republiken nur annähernd darzustellen. Selbst in den Vereinigten Staaten, wo das Spanische an den höheren Schulen gelehrt wird, stehen nicht die benachbarten mittel- und südamerikanischen Länder, sondern das spanische Mutterland im Vordergrund des Interesses." (T4, 1952, p. 5)

162 Perissinotto (2003, p. 175) constata en un artículo más reciente que esa ha sido la práctica común en los Estados Unidos: "Peninsular Castilian Spanish had been the academic norm for many decades in the United States. […] Language textbooks presented the Spanish language as a monolithic system where the only possible pronunciation of *casa* was with [s] and *caza* with [th]".

decanta por el español y la cultura peninsulares.[163] Esta justificación de la decisión, apoyada en un argumento de autoridad, tiene la ventaja de exponer las razones por las que se decanta por el modelo elegido y la cultura asociada al mismo; su desventaja radica en que los argumentos utilizados no son sostenibles. Para la presente investigación, sin embargo, interesa exponer cómo se mantiene esta ideología que parte de una estructura doble que no describe coherentemente el fenómeno lingüístico, pero continúa, no obstante, ejerciendo su influencia hasta el manual más actual analizado.[164]

El ejemplo anterior no es una excepción en este sentido. El que América se tome como una unidad lingüística postula que el español de dichos territorios es descriptible desde un único modelo, a pesar de las diferencias internas. En el capítulo anterior expuse diversos argumentos que sostienen que esto no es defendible desde un punto de vista del estado actual de la investigación sociolingüística sobre las variedades del español y el reconocimiento del pluricentrismo. Los ejemplos anteriores muestran, a su vez, que tampoco era posible mantener una unidad comparable para ambos bloques en ejemplos previos al desarrollo de las últimas décadas de un modelo pluricéntrico respecto al español y que, por lo tanto, la ejemplaridad del modelo queda comprometida. De ahí que sea necesario investigar la unidad propuesta tanto en el terreno americano como en el ibérico en el discurso concreto de los manuales y no partir de un modelo conceptual presupuesto, como las propuestas didácticas modélicas provenientes de la Lingüística a las que me referí en el capítulo anterior.

Las especificaciones sobre las variedades suelen estar en forma de aclaraciones gráficamente resaltadas de alguna manera, ya sea en un recuadro o en negrita. Ejemplo de ello es una nota sobre la pronunciación de T8 (1999), en la que se establece un modelo de pronunciación del fonema (θ) para inmediatamente aclarar que la mayor parte de los hablantes no realiza tal fenómeno.[165] A menudo se presenta como una excepción a la regla; T9 (2001) expresa respecto al mismo fonema que en América Latina y partes del sur de España no existe y que en lugar de ello se pronuncia una (s) (p. 10), mientras que T12 (2012) lo expresa de la siguiente manera: "En toda América Latina, en algunas regiones del sur de España y en las Islas Canarias se pronuncian la *c* antes de la *e* y la *i*, así como la *z* como una *s*" ("*In ganz Lateinamerika, in einigen Gegenden Südspaniens und auf den Kanarischen Inseln werden c vor e und i sowie das z wie ein scharfes s ausgesprochen*") (p. 11). Aquí se incluyen, además, zonas de la Península Ibérica que se agrupan en dicho fenómeno con América. En la mayoría de los casos no existen aclaraciones como en el caso de la

163 Este argumento es un precursor de los indicados en el capítulo anterior sobre la pertenencia de España a Europa y, por lo tanto, la preeminencia de dicha variedad de la lengua y su cultura.

164 Para la relación entre sistema lingüístico e ideología cfr. (Feng, 2009); sobre materiales e ideología, cfr. Apple (1992) y Dendrinos (1992). Investigaciones más actuales sobre la ideología en relación con el aprendizaje de lenguas brindan Pomerantz (2002); Blackledge (2003); Valdés, González, García y Márquez (2003); Carreira (2011). Sobre la ideología en las políticas lingüísticas, cfr. el capítulo anterior.

165 "Vor e und ___ wird es gelispelt wie im Englischen 'think' oder – in den spanischsprachigen Ländern Amerikas und in einigen Gegenden Südspaniens – wie ein scharfes s ausgesprochen" (T8, 1999, p. 10).

fonética. La variación lingüística dentro de España se suele eliminar del modelo en la muestra analizada de manuales.

América aparece generalmente como excepción. Las expresiones 'en lugar de', 'en vez de', etc. describen las realizaciones divergentes; en T12 (2012) se presenta el uso de 'ustedes' para la segunda persona del plural: "En América Latina se utiliza en lugar de la segunda persona del plural (vosotros/as) la tercera persona del plural (ustedes), aunque uno se tutee" ("*In Lateinamerika wird statt der 2. P.Pl (vosotros/as) die 3. P.Pl (ustedes) verwendet, auch wenn man sich duzt*" (p. 23); lo mismo se encuentra en T9 (2001) con la expresión 'en lugar de' (*anstelle*) (p. 19) para el mismo fenómeno. La construcción discursiva postula algunas realizaciones como paradigmáticas y manifiesta que las otras realizaciones son una excepción a las mismas. Desde la perspectiva de una comunidad de hablantes de una variedad, el fenómeno preferido no se realiza, sin embargo, 'en lugar de' otro fenómeno: quienes, por ejemplo, utilizan 'ustedes' para la forma de cercanía del plural no lo hacen 'en vez de' 'vosotros', porque esta última forma no es una opción dentro de dicha comunidad de hablantes. Diversas son las expresiones que manifiestan la distribución no equitativa de este poder sobre la lengua respecto a las variedades y que tienen fundamentalmente que ver con la construcción de un modelo normativo que no se presenta como tal, sino como la naturaleza de la lengua misma, reificando de esta manera el modelo.

Los manuales actuales construyen la idea de una gran comunidad natural de hablantes de español como lengua materna: T6 (1978) habla de 270 millones (p. 123), T8 (1999) enumera la cantidad de hablantes por países sumando algo más de 338 millones –338.050.560– (p. 7), T9 (2001) dice que son 400 millones (p. 22), T11 (2011) habla de más de 400 (p. 18) millones y T12 (2012, p. 25) rebaja dicha cifra a alrededor de 330 millones. Históricamente, el fenómeno ha variado algo en la forma de presentar dicha unidad. T4 (1952, p. 34) posee un diálogo entre un 'español' (E) y un 'alemán' (A) que se preguntan mutuamente si hablan las lenguas respectivas para posteriormente entrar en el tema de la comprensión de variedades y lenguas:

A: – Haga usted el favor de hablar más despacio. ¿Existe una diferencia entre el español de España y el de la América del Sur?

E: – Sí, pero no muy grande. También hay diferencias entre el castellano y otros dialectos españoles.

A: – Un argentino, ¿comprende a un castellano?

E: – Claro que sí.

A: – ¿Y los catalanes?

E: – Los catalanes comprenden a los castellanos, pero los castellanos no comprenden a los catalanes cuando hablan en dialecto catalán. (T4, 1952, p. 34)

Esta comprensión mutua que postula el diálogo funciona como presupuesto implícito del resto de los manuales posteriores, que solo se reducen a anotar diferencias gramaticales como las mencionadas, indicándolas como propias de las regiones que no coinciden con el modelo, fundamentalmente América y, en el caso de la fonética, sur de España e Islas Canarias. Esta conformación del paradigma no es del todo

coherente en el sentido de que postula una unidad amplia para la lengua, sacando partido del poder simbólico y la internacionalidad que amerita el amplio número de hablantes, para inmediatamente intentar integrar a los mismos en un modelo que resulta demasiado estrecho para aceptar otras variedades si no es como excepciones al mismo.

En este contexto es llamativa la creciente atención a los Estados Unidos como centro de un número de hablantes importante; mientras que el poder geopolítico del país norteamericano resulta apto para fortalecer la imagen internacional del peso de la cantidad de hablantes de español, en la muestra analizada no se hace mención de las características de la lengua que se habla allí.[166] Se construye así una unidad que tiene como meta resaltar el puesto preponderante del español en la arena internacional de las lenguas, lo que T6 (1978) afirma pionera y enfáticamente: "El castellano se habla más de lo que muchos piensan. El castellano es uno de los idiomas más importantes del mundo" (T6, 1978, p. 123). El mismo discurso, sin embargo, otorga el derecho sobre las realizaciones correctas de la lengua a un grupo determinado y excluye al noventa por ciento de los hablantes en áreas fundamentales como puede ser el uso pronominal.

Esta estrategia es incluso más clara si se observa, acorde a la pregunta que guía la presente investigación, la asociación de la cultura a la lengua. La cultura se trata con diferentes grados de visibilidad: el ejemplar más antiguo en tematizar la cuestión expresa que en América también se encuentra la realidad hispánica, como sostiene T2 (1930) en un texto titulado 'La hermosa España':

> Más allá del mar azul se levantan las islas Baleares, patria de todas las delicias.
>
> A lo lejos, en la ruta de América mira surgir el archipiélago Canario, como un jardín colgado sobre las olas.
>
> Más lejos están las playas de América, y aunque allí se extienden muchos y gloriosos Estados independientes, no debemos olvidar que en aquellas felices naciones hablan los hombres el mismo idioma que nosotros, y rezan y sienten igual que nosotros. Del seno, de la sangre y de la civilización de España nacieron los países americanos. El pasado y el porvenir nos une a ellos fraternalmente, y en justicia no podemos considerar extranjeros a los hispano-americanos. (T2, 1930, p. 126)

Este discurso de apropiación cultural y acrecentamiento de los lazos de España con los países americanos es, evidentemente, el eco del discurso de reapropiación de la influencia geopolítica de la antigua metrópoli respecto a los países americanos tratado en el capítulo anterior. El discurso de la variedad y unidad presupuesta de la comunidad de hablantes se presenta también de otras formas, por ejemplo, en T10 (2006) se expresa que "Hispanoamérica se deja sentir en los contenidos culturales que aparecen en textos y audiciones, lo que permite hacer reflexionar al estudiante sobre la diversidad del español, como lengua y como prisma de culturas" (p. 4).

166 Una muestra de cómo se imagina a los *latinos* o *hispanics* en los Estados Unidos respecto al mercado se puede encontrar en Dávila (2001, p. 56ss.). La autora analiza también (p. 166ss.) el papel de la lengua española para la conformación identitaria de dicho grupo en vistas del mercado y resalta que el mismo se construye como parte de un grupo pan-hispánico que hunde sus raíces en un espacio unificado fuera de los Estados Unidos.

La construcción de un modelo normativo no impide que se asocie la variedad lingüística y las culturas al mismo. Existe una capitalización de la variedad cultural en base a un reducido centro que se propone como la autoridad lingüística y, en menor medida, cultural. Aunque los ejemplos actuales no utilicen la metáfora citada de T2 (1930), que sugiere que los territorios se van alejando del paradigma, pero continúan participando de los atributos del centro, mantienen una misma estructura argumental respecto al modelo de la lengua y a las restantes variedades.

La relación del modelo establecido con esas otras culturas que se asocian a la lengua no queda del todo clara ni en las escuetas fundamentaciones ni en las realizaciones, ya que las variedades no se asocian a la cultura hispanoamericana directamente. Funcionan en la representación bajo el mismo modelo utilizado para distribuir los espacios –España enfrentada a América–, pero sin que ambos fenómenos se pongan en relación. Si bien T7 (1987) expresa la "indisociabilidad de lengua y cultura para el español" (p. 7), la unidad de ambas se reduce a una postulación esquemática. Los fenómenos se explicitan en los manuales de la siguiente manera: "En España se come generalmente a las dos de la tarde" (T4, 1952, p. 36) o, posteriormente, se ponen en escena: "Estás hablando con una estudiante española en un bar" (T7, 1987, p. 18); también, a fin de fomentar el cambio de perspectiva, se dice: "Eduardo es un chico mexicano que pasó un año en Alemania. Acaba de llegar a México y una amiga le pregunta muchas cosas. ¿Qué pensáis qué [sic] cuenta Eduardo sobre los siguientes temas?" (T12, 2012, p. 108). También algunas veces se utilizan ambos espacios, como en el ejemplo ya citado de T11 (2011): "Algo especial en España y en América Latina son los apellidos. Cada persona tiene dos apellidos" (p. 31), aunque luego no se aclaran las diferencias en el uso de los dos apellidos, para nada unívoco en el mundo hispanohablante. El modelo lingüístico creado sirve, así, como mediador de esas realidades culturales que se presentan fundamentalmente en su cotidianeidad y, además, como ricas y variadas, en los aspectos turísticos o informativos analizados en los apartados anteriores.

Aunque el estatus de la relación entre lengua y cultura sea laxo, la estrategia de atribución nacional o local a ciertos hablantes funciona como una identificación de hablantes de L1 autorizados tanto respecto a sus realizaciones lingüísticas como a sus prácticas. Algunos personajes aparecen caracterizados como con un acento particular, como en T9 (2001), que una chica bilingüe –medio española, medio suiza– le pregunta a otro personaje si su acento es de México (p. 18); en T11 (2011, p. 11) también un personaje le pregunta a otro en un escenario madrileño: "–Laura: Pero no eres de aquí, ¿verdad? –Miguel: No, soy de México, de Ciudad de México". Esto tiene como consecuencia que el capital simbólico de los hablantes esté relacionado naturalmente con el español peninsular, siendo otros dialectos 'marcados' respecto al modelo, con la excepción de T12 (2012), donde el capital simbólico está distribuido acorde a diferentes centros. Estos, sin embargo, no están asociados a diferentes formas de habla, sino que se construyen en un modelo común que abarca todas las realizaciones y, por lo tanto, nivela particularidades.

En cuanto a los sitios que se exponen, existe una cierta exotización de lugares turísticos que está presente desde T1 (p. 27) con el vapor que sale rumbo a América,

pasando por las escenas de T4 (1952): "El punto culminante de la temporada consistió en la feria con sus fiestas, las verbenas y, especialmente, las corridas" (p. 97), así como "Una vez al año conviven en México los vivos con los muertos. El Día de los Muertos es una celebración alegre y especial" (p. 109). Las variedades de estos lugares 'diferentes' con particularidades culturales permanecen, respecto a la norma lingüística establecida, ausentes en la versión escrita del manual –pueden estarlo en los audios, no analizados aquí–.

Los textos escritos extraídos de fuentes externas al libro presentan una mínima variedad respecto a su procedencia y, en los ejemplares más actuales, están ausentes de la muestra. Los textos se reducen a breves diálogos, textos informativos, canciones, opiniones personales, etc. En los manuales más antiguos, por el contrario, se encontraban textos escritos de diferentes géneros, escenas descriptivas que a partir de T6 (1978) están ocupadas fundamentalmente por modalidades dialógicas o géneros de opinión.

Aunque no se postula explícitamente la existencia de un español internacional que funcione como modelo general, se da por supuesta la comprensión a través del espacio hispanohablante abarcado. Las identidades propuestas limitan en gran parte la variedad de hablantes que aparecen desde un punto de vista diastrático. El capital simbólico de la variedad y del uso correcto de la lengua se encuentra en estos hablantes puestos en escena, que usan la variedad propuesta por el modelo. A nivel lingüístico, dado el poder de acción atribuido a los hablantes que tienen su centro en Europa, el radio de acción de los restantes es menor. No obstante, dentro de estos europeos que usan la lengua, no pueden tampoco registrarse giros propios de las diferentes variedades peninsulares. También en este terreno existe una simplificación excluyente de la diferencia, llegando a casos extremos como el de T2 (1930) que censura los 'desvíos fonéticos' del andaluz, como se ha visto antes.

La relación general de las variedades con la cultura inclina la balanza hacia prácticas que se asocian en mayor medida con los espacios de España o actores europeos. Los referidos a los otros espacios, determinados por el viaje, se conectan con el poder de acción del viajero, no de los hablantes que se encuentran en los propios sitios, con la excepción de T12 (2012), que sí pone en escena personajes de distintas procedencias. El capital simbólico, por lo tanto, se reduce exclusivamente a los usuarios de la variedad modélica, fundamentalmente por la ausencia o reificación de otros actores. Como se vio anteriormente respecto a la pobreza, la voz de actores con otro tipo de capitales simbólicos aparece en el marco del manual solo bajo las coordenadas abiertas por el texto y no es visible desde sus propios parámetros lingüísticos ni culturales. Se trata de una doble estrategia de exotización cultural e invisibilización del poder de acción lingüístico.

Por último, se debe señalar también que en los casos contrastivos del español con el alemán, esta última lengua aparece representada fundamentalmente por alemanes y se presupone que la realidad de dicha lengua es la alemana y no la austríaca o la suiza, por ejemplo, como ya se ha indicado.

3.5 Conclusiones del análisis diacrónico de manuales

El análisis de la construcción cultural en relación con la lengua en manuales de ELE publicados a lo largo de casi un siglo ha permitido observar una coherencia importante en las políticas de la representación. Se ha observado que no solo la cultura, sino también la lengua respecto a sus variedades, se construyen en base a una estructura doble. La constatación, a primera vista trivial u obvia, no lo es en absoluto, por la continuidad que presenta a lo largo del tiempo y las consecuencias, que solo son visibles tras el pormenorizado análisis del discurso llevado adelante. Es verdad que Europa y América comparten en buena medida el uso del castellano y podría resultar útil y adecuado utilizar esta división geográfica para describir ambos espacios. Se trata, sin embargo, de una decisión que produce inequidad y oculta gran parte del fenómeno que pretende manifestar, a saber, la lengua y sus usos en torno a las prácticas culturales. Quiero resaltar cómo se manifiesta esta estructura en siete aspectos relevantes.

En primer lugar (1), se pretende una representación neutral respecto a los lugares en los que se habla español como L1. Pero la utilización cartográfica visibiliza a los sitios de manera muy diferente, centrándose en dos espacios determinados como España y América, dejando de lado, por ejemplo, a Guinea Ecuatorial y Filipinas. Para la representación espacial se utilizan diferentes escalas cartográficas a fin de integrar los dos espacios en forma comparable en el formato de los libros. La elección tiene como consecuencia que Estados nacionales americanos se encuentren en un mismo nivel que regiones o ciudades españolas, con una visibilización de sitios que, por su tamaño o cantidad de población, serían menos representativos en términos absolutos, y la eliminación de otros que en los mismos términos lo serían. La neutralidad que pretende asegurar la proyección geográfica no está, por lo tanto, presente. La división geográfica es el apoyo de un posicionamiento geopolítico que centraliza uno de los espacios y convierte en periferia los otros, manifestando una perspectiva claramente eurocentrista.

La estructura es, en segundo lugar (2), también coherente respecto al modelo lingüístico que propone, separado igualmente en dos términos. El modelo normativo basado en la variedad centro-norte peninsular excluye realizaciones divergentes como excepciones a la regla. La ambigüedad respecto a la elección de la variedad modélica de la mayoría de los manuales, sobre todo a partir de la mitad del siglo XX, refuerza los efectos de esta decisión: la representación naturaliza el modelo lingüístico y esencializa una variedad. Pero a su vez, se capitaliza ideológicamente a partir de un modelo lingüístico particular el amplio espacio y número de hablantes del español. Se trata, sin embargo, de un espacio visto desde una perspectiva externa y de hablantes que no participan de este modelo, lo que no impide que se los integre bajo el presupuesto de la unidad de la lengua. Este panhispanismo unificador funciona de diferentes formas, como se ha mostrado en los ejemplos del análisis. Por un lado, aclaraciones escuetas 'marcan' la diferencia de ciertas realizaciones lingüísticas de América y, algunas veces, de otras variedades peninsulares. A la vez, empero, se escenifican las culturas del español como espacios propios de una y la misma

lengua. Se expande y 'enriquece' el campo de acción del modelo a las culturas hispánicas bajo la idea de riqueza cultural que, de alguna manera, está asociada al modelo unificador.[167]

En tercer lugar (3), la representación del modelo lingüístico y de las prácticas culturales asociadas a la lengua se apoya en el postulado de que lengua y cultura están indisolublemente unidas. Las prácticas representadas, que pertenecen en gran medida a la cotidianeidad y son, por lo tanto, de evidente carácter transcultural, como el saludo, la presentación, etc., están ligadas a contextos y prácticas concretas como comer en restaurantes y bares, pasear por ciudades, etc. Dichos contextos se encuentran en los manuales vinculados a opciones identitarias que están a disposición de una clase media (alta) cosmopolita con gran movilidad internacional y rutinas cotidianas, de formación y condiciones laborales similares.[168] Los aspectos que no pertenecen a este campo compartido no poseen voz y, salvo excepciones, tampoco visibilidad: no existe la vida rural, los ámbitos están limitados al estudio formal y a una paleta de trabajos reducida, los actores con poder de acción son relativamente homogéneos y están en la posición de consumidores, quienes son 'diferentes' se vuelven objeto de burla –p. ej., el campesino andaluz– o merecen ser reinsertados en la sociedad –p. ej., los jóvenes violentos de Ciudad Juárez–. El orden social y moral que construyen los manuales es ciertamente limitado y, en muchos aspectos, podría funcionar en cualquier otro espacio con otras lenguas. Esto permite observar con claridad que la espacialidad establecida en referencia a los sitios donde el español es hablado como L1 por una cantidad importante de personas, generalmente por ser lengua oficial, es una estrategia textual y no un proceso mimético de la realidad. Los índices establecidos respecto a las identidades –una estudiante española, un chico mexicano– para avalar estas prácticas, a las que se contrapone a los aprendientes –un alumno alemán–, deben resaltar la espacialidad propia de estas prácticas culturales asociadas al modelo lingüístico propuesto.

Esto lleva, cuarto (4), a interpretar la conceptualización de los manuales como un constructo cultural en un sentido fuerte: los manuales postulan una mímesis que, por su carácter medial y su tipo textual, no pueden brindar.[169] Se ha mostrado a través de las cuatro categorías de análisis que tanto los aspectos que constituyen la cultura como las prácticas lingüísticas asociadas a ellas pertenecen al ámbito textual. Pensar que la puesta en escena de las prácticas y realizaciones lingüísticas posee su

---

167 Un aspecto que se encuentra en perfecta consonancia con el lema actual de la RAE de 'unidad en la diversidad' mencionado en el capítulo anterior.

168 Block (2007, p. 872) resalta la importancia del concepto de clase social tras una evaluación de la investigación sobre la identidad en la Lingüística Aplicada referida al aprendizaje de lenguas por su relación con otros aspectos como el capital simbólico, las expectativas, etc. Que los materiales de ELE poseen una impronta de clase es algo que ha quedado de manifiesto en el análisis. Cfr. nota a pie 147.

169 Aunque el aporte de Fenner (2000, p. 144) reclama un reconocimiento de la forma en los textos utilizados para los materiales, la concepción de que existe una representación social por parte de los textos se apoya en la unidad lengua-cultura y posee un acento mimético como el aquí señalado. El título del manual intercultural de Huber-Kriegler, Lázár y Strange (2003) *Mirrors and Windows* sugiere justamente esta mímesis.

referencia en un mundo exterior independiente del discurso sería un error.[170] Es por ello que la representación tiene un carácter constructivo y debe evaluarse en el terreno discursivo que constituye. El modelo lingüístico y cultural que proponen los manuales se asienta, evidentemente, sobre el trabajo descriptivo de la investigación de la Lingüística, de los Estudios Culturales, de la Didáctica de las lenguas, así como de instituciones encargadas de políticas lingüísticas, etc. Pero no presenta la realidad de la lengua, sino que construye un discurso –textual en un sentido amplio– multimodal en torno a la lengua y su cultura. Así como una obra literaria de ficción escenifica espacios realmente existentes, el manual se refiere también a estas realidades que construye. Pero su discurso no permite representar miméticamente dicha realidad ni puede estar comprometido con una pretensión de verdad a causa de su diversidad genérica. Los tipos de referencialidad, por la pluralidad de géneros y modos, deberían analizarse caso a caso. La pragmática del manual no debería confundirse, por otra parte, con la de un texto referencial.

En quinto lugar (5), la representación de costumbres, fiestas o monumentos 'particulares' de los sitios donde se habla español como L1, para la que se elige una mirada algunas veces propia de los géneros informativos, otras veces una perspectiva subjetiva en referencia a algún personaje, tienen como meta ligar el modelo lingüístico a estos monumentos o a interpretaciones compartidas por ciertos grupos que están unidos a lugares o prácticas. La mencionada unidad se construye con un 'representante' de dicho espacio o de dicha práctica, o mediante una perspectiva externa que expone las características del lugar. Ambas participan, no obstante, de la mirada turística que se adopta a menudo en los manuales para exponer hechos, lugares, creencias, etc. Resalta además que, en estos casos, la lengua no juega un papel central, como se podría pensar si la ecuación de la unidad entre lengua y cultura fuera puesta en práctica consecuentemente. Por el contrario, a la unidad indisoluble entre lengua y cultura se une un modelo a una perspectiva deudora de un discurso particular. En este sentido, los contenidos que se seleccionan para representar esta cultura son de vital importancia para la construcción de dicho discurso, pero las negociaciones de significado asociadas a las mismas están ausentes. Resalta en la muestra, por ejemplo, el caso de México, del que se presenta su pasado maya y azteca como un legado que el turista puede disfrutar. La continua negociación y reescritura del pasado y presente indígena y su relación con el español no forma parte del discurso.[171]

En sexto lugar (6), se ha podido comprobar en el análisis que estos contenidos culturales están presentados desde una perspectiva particular que determina el espacio de esta cultura y permite disponer a unos actores del mismo, mientras que los

170 Wendt (2002) defiende un punto de vista constructivista de la cultura en EAL similar al que estoy proponiendo aquí respecto a los manuales.

171 Vinall (2012) analiza esta relación en la representación de la Conquista Española en un manual de Español de los Estados Unidos y constata la posición de turista frente a la cultura en que se sitúa al aprendiente, la cual silencia las condiciones por las cuales se posicionan los diferentes actores, entre ellos los indígenas, y se enmarca en una 'narrativa oficial' que no permite la negociación (p. 109ss.).

otros actores o son invisibles o no poseen voz.[172] Sorprende, por ello, que una gran parte de la preocupación respecto a los manuales tenga que ver con la crítica a contenidos estereotipados, cuando en realidad es la propia configuración discursiva la que produce este tipo de visibilidad. En los manuales analizados, el discurso sobre la lengua y la cultura permanece para el español relativamente constante desde este punto de vista.

Asimismo, es posible ver que si bien la autoridad sobre el modelo lingüístico permanece anclada en el modelo centro-norte peninsular, el manual más reciente de la muestra pone en escena a personajes de diferentes lugares del mundo hispano que expanden la voz de los ejemplos anteriores. El libro utiliza el tópico de presentar los lugares desde el punto de vista de un representante de dicho espacio que brinda información a un observador externo, el aprendiente, por lo que los contenidos poco tienen que ver con las prácticas propias de esos lugares y, más bien, con una observación o reflexión sobre las mismas. Las bondades y desventajas de esta perspectiva han sido criticadas a menudo, pero son una constante y parecen formar parte del propio formato discursivo del medio.[173] Se trata de brindar información que se considera importante por su representatividad respecto a la cultura en cuestión, pero también se elige una perspectiva que debe adaptarse a las características del medio. Esta complejidad medial parece no estar presente en evaluaciones que pretenden investigar si se trata de una visión realista de la cultura en cuestión. Como se ha visto, el realismo no es una pregunta pertinente respecto al constructo discursivo de los manuales. El modelo mimético, el espejo de la lengua y las culturas asociadas al español, no puede funcionar como criterio de evaluación de estos discursos.

Lo que sí es posible evaluar de este discurso es, séptimo (7), su equidad respecto a los espacios que representa, los hablantes que retrata y la distribución del poder respecto a los mismos. En los manuales analizados en la muestra no existe tal equidad, fundamentalmente porque participan de un modelo heredado, recurrente en la construcción del paradigma lingüístico y la cultura en ELE, que produce desfasajes en las políticas de la representación tanto de hablantes como de sus culturas. En un trabajo reciente, Risager (2018, p. 53ss.) repasa una serie de artículos sobre las representaciones culturales en manuales de ELE y llega a la conclusión de que la mayoría denuncia la inequidad en relación con el papel de España y América Latina. Después del análisis llevado adelante, puedo constatar que mi investigación se corresponde con dicho diagnóstico. Sin embargo, una conclusión más importante aún de esta investigación es el hecho de que la equidad no puede evaluarse en los términos que se han estado utilizando hasta ahora. Si se acepta el binomio España frente a América, se acepta una configuración discursiva bajo las premisas que obligan a una representación deficitaria. Más importante es resaltar el nivel en el que los manuales representan la cultura mediante su construcción discursiva. No se trata, como se

172 Valdman (2000) indica respecto al francés que asociar las normas socioculturales a un grupo determinado llevaría a limitar el modelo a, por ejemplo, los adolescentes parisinos, y se pregunta cómo es posible integrar voces diversas y variedades de la lengua en la enseñanza.

173 Masuhara (2015) realiza una crítica a algunos materiales del aprendizaje por tareas, indicando que es necesario desarrollar criterios de selección y evaluación que tengan en cuenta diversos factores del proceso de adquisición de lenguas y de la investigación sobre el mismo.

ha insistido, de una mímesis que pueda juzgarse en términos de su semejanza con el modelo. Porque es el propio discurso el que construye el modelo tanto de la lengua como de la cultura que asocia a la misma.

4 Creencias, representaciones y saberes de futuros enseñantes de ELE

Contrariamente al capítulo anterior dedicado a interpretar elementos discursivos codificados en textos multimodales, el presente tiene como meta adentrarse en el contenido mental de futuros profesores de ELE respecto a la cultura. Primero explicaré brevemente la importancia de algunas líneas generales del interés y la relevancia de la investigación sobre las representaciones, creencias y saberes de los enseñantes, así como las diferentes formas de conceptualizar dicho conocimiento no observable directamente (4.1). Segundo, plantearé las preguntas concernientes a este trabajo en el marco de ese programa de investigación (4.2). Tercero, describiré el diseño metodológico de la investigación empírica cualitativa aquí presentada y las características de los participantes en la misma (4.3). Cuarto, expondré algunos de sus resultados a fin de responder la pregunta planteada (4.4) y subrayaré, finalmente, las conclusiones de la investigación que considero más importantes (4.5).

4.1 El universo mental de los docentes

El paradigma elegido para llevar adelante esta parte de la investigación descansa en el presupuesto de que los enseñantes resultan necesarios para comprender aquello que tiene lugar en el aula y, por lo tanto, en los procesos de aprendizaje de lenguas situados en la educación formal. Como actores primarios del aula, tienen el poder de decidir sobre materiales, tareas, ritmos de interacción, detentan además el poder de decisión sobre la norma lingüística utilizada y guían en gran parte la interpretación sobre las prácticas que se negocian en dicho contexto. Este aspecto de la investigación didáctica no es nuevo; sí lo es, por el contrario, el hecho de que se reconozca el conocimiento de los docentes como una variable determinante en tales procesos. La línea de investigación del conocimiento de los enseñantes, denominada en inglés como *teacher cognition*, cuenta actualmente con algo más de tres décadas de desarrollo y busca comprender cómo llegan los enseñantes a tomar sus decisiones en relación con el repertorio cognitivo del que parten (Elbaz, 1991; Pajares, 1992; Borg, 2003; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, et al., 2006; Ben-Peretz, 2011; Caspari, 2016). Para ello es necesario investigar no solo el repertorio cognitivo que exponen, sino también qué tipo de principios guía sus prácticas, bajo qué creencias seleccionan y evalúan prácticas y qué consideran mejor o peor respecto a los diferentes desafíos de su tarea. Se trata de un marco cognitivo que filtra el comportamiento de los docentes de forma consciente e inconsciente (Fons y Palou, 2014) y que construye indirectamente el currículo por medio de aquello que tiene lugar en el aula (Wette, 2009; Saracaloğlu et al., 2010; Shawer, 2010; Wette, 2010).

Dado que estos elementos poseen un carácter cognitivo implícito, se trata de un contenido que no es observable directamente a través del comportamiento exterior de los involucrados y, por lo tanto, el desafío consiste en ingresar en lo que previa-

mente se consideraba en términos conductistas una 'caja negra'. En una visión interesada solo por el resultado, el proceso y la manera de procesar el conocimiento era irrelevante para la explicación (Verloop, Van Driel y Meijer, 2001; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006, p. 122). El programa denominado bajo el concepto general de *teacher cognition*, por el contrario, considera que se debe integrar este aspecto para que exista una explicación no suficiente, pero sí necesaria y más completa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se sustenta en el argumento de que si el contexto de enseñanza cumple un papel en el aprendizaje, entonces el contenido mental de los individuos que participan y toman decisiones en el mismo resulta esencial para poder explicar tal contexto (Freeman y Johnson, 1998). Ahora bien, ¿qué tipo de conocimientos pretende hacer explícito dicha línea de investigación y por qué son estos conocimientos relevantes?

Bajo el término *teacher cognition* se comprende según Simon Borg (2009, p. 163) el estudio de lo que los docentes piensan (*think*), saben (*know*) y creen (*believe*). No se trata, por lo tanto, de un tipo de conocimiento exclusivamente declarativo que pueda determinarse como verdadero o falso ni la meta primaria es controlar si el conocimiento del que disponen los enseñantes es correcto o suficiente. El objetivo del programa consiste, en primera instancia, en describir y esclarecer dichos conocimientos y, posteriormente, en ver cómo se entrelazan con la práctica docente desde la posición subjetiva de los actores. Tras diversos intentos de demarcar los tres aspectos cognitivos que enumera Borg, en la actualidad se presupone y opera con los conceptos como interrelacionados entre sí. Importa más saber cuáles son en un contexto determinado y cómo se estructuran en un sistema que su demarcación.

La diferencia entre saber y creencia se considera una cuestión de grado (Pajares, 1992) y no de naturaleza. Devon Woods (1996, p. 194ss.), por su parte, defiende que conocimientos y creencias serían los puntos opuestos de una continuidad que no es posible eliminar y que la posición de un contenido concreto respecto a uno u otro polo depende del consenso. En un reciente trabajo conjunto, Woods y Çakur (2011, p. 384ss.) señalan que la diferencia entre una creencia y un saber resulta fundamentalmente del grado de convencionalidad que haya adquirido una creencia, en tanto los saberes no serían más que creencias compartidas establecidas como verdaderas. Una creencia compartida por todos constituye un conocimiento establecido que, sin embargo, puede ser falsificado en cualquier momento. Woods (1996, p. 196ss.) propone una tríada compuesta por creencias (*belief*), presupuestos (*assumption*) y saberes (*knowledge*), BAK en su acrónimo en inglés, a fin de describir el contenido mental de los enseñantes que se pretende elucidar y que cumple un papel similar al de esquema conceptual tratado anteriormente.[174]

Margarida Cambra (2014, p. 297) utiliza los términos adaptados de Woods y establecidos como base de los trabajos del grupo PLURAL (*Plurilingüisme i Aprenentatge de Llengües*) de la Universidad de Barcelona (cfr. Fons y Palou, 2014) traduciéndolos

174 La definición de Woods (1996, p. 196) reza: "The hypothetical construct I am proposing, then, is that of BAK, a construct analogous to the notion of schema, but emphasizing the notion that beliefs, assumptions and knowledge are included. […] Like schemata, BAK networks are structured in the sense that knowledge, assumptions and beliefs can be posited in terms of interrelated propositions, in which certain propositions presuppose others".

como creencias, representaciones y saberes (CRS), nomenclatura que adoptaré aquí. Según Cambra y Palou (2014, p. 150), "entendemos que las creencias son personales y poco estructuradas, los saberes convencionalmente aceptados, las representaciones elaboradas y compartidas por un grupo […] o una cultura docente".[175] Por lo tanto, la intención del programa radica en elucidar aspectos que van desde elementos unidos a la propia biografía de los enseñantes tanto como componentes discursivos institucionalizados en un contexto dado, pasando por aquellos saberes que resultan verdaderos para un grupo determinado. Las creencias tendrían por lo tanto que ver con la posición individual frente a los saberes relevantes para la docencia, los saberes con aquello que se acepta como el objeto de tal actividad y las representaciones con los discursos, la perspectiva que se impone a dichos saberes. Evidentemente los tres componentes no pueden separarse más que para la construcción del objeto de estudio y no aparecen independientemente unos de otros. Borg resume las características de la siguiente manera:

> Teacher cognition can thus be characterized as an often tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers and which are dynamic – i.e. defined and refined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives. These constructs have been characterized using a range of psychological labels (particularly belief and knowledge) which may often be distinguished at the level of theoretical or philosophical debate but which seem to defy compartmentalization when teachers' practices and cognitions are examined empirically. (Borg, 2006, p. 35)

También Verloop et al. (2001, p. 446) expresan que el concepto de conocimiento (*knowledge*) se utiliza de forma genérica e inclusiva para diferentes tipos de conocimiento: "from conscious and well-balanced opinions to unconscious and unreflected intuitions". Los autores resaltan además la interrelación de los diferentes factores: "in the mind of the teacher, components of knowledge, beliefs, conceptions, and intuitions are inextricably intertwined." En esta investigación utilizaré el término conocimiento para denominar el concepto relacionado con *knowledge* o *cognition* en toda su amplitud y creencias, representaciones y saberes para determinar las características de este conocimiento. No me centraré aquí en determinar qué conocimientos son conscientes o inconscientes, ya que, como explicaré a continuación, la presente investigación se basa en entrevistas expresadas por medio del lenguaje que, por definición, posee un carácter público.

La segunda parte de la pregunta –¿por qué son relevantes los conocimientos de los docentes?– tiene que ver con la función de dichas creencias, representaciones y saberes. Borg (2006, p. 40) resumía hace una década el estado de la cuestión indicando que, por un lado, el programa de investigación pretende abordar el elemento que el Conductismo dejaba sin explicar. Por otro lado, destacaba la evidencia acumulada de que el conocimiento y las creencias influyen en lo que los enseñantes hacen

175 Previamente se utilizó asimismo la categoría de actitud para expresar este complejo de disposiciones cognitivas, afectivas y la capacidad para la acción. Cfr. en este sentido, Baker, C. (1992, p. 12ss.) y también el marco teórico expuesto por Dagenais y Moore (2004, p. 35ss.), que une representaciones a discurso e ideología en relación con la percepción del plurilingüismo.

en el aula y también permiten explicar congruencias e incongruencias entre el conocimiento y la práctica docente. Paralelamente, cumplen un papel importante en los procesos de formación de los enseñantes. Se considera que hay suficiente evidencia, como señala por ejemplo Pajares (1992, p. 328), de que el repertorio disponible influye en el aprendizaje y en la práctica profesional de los futuros enseñantes: "educational beliefs of preservice teachers play a pivotal role in their acquisition and interpretation of knowledge and subsequent teaching behavior."

La mayoría de las propuestas parten, además, de un modelo constructivista del aprendizaje que sostiene que los enseñantes construyen el conocimiento relacionando el conocimiento previo con el input que reciben.[176] Es decir, no son meros receptores de un conocimiento que esté a disposición y que no se modifique en dicho proceso. Dejar de lado los conocimientos de los enseñantes sería dejar parte del proceso de aprendizaje y enseñanza sin explicitar. Borg sostiene que existe un consenso sobre las características principales de este conocimiento: "teachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs" (Borg, 2003, p. 81). En este sentido resulta fundamental interpretar las creencias, representaciones y saberes como interrelacionados y ordenados de alguna manera. Ciertos autores hablan de teorías (Caspari, 2003; Pozo, Scheuer, Mateos, et al., 2006) –de ahí la denominación usual en el mundo germanoparlante de 'teorías subjetivas'– mientras que otros prefieren resaltar simplemente su carácter relacional (Shulman, 1986; Pajares, 1992; Verloop et al., 2001; Borg, 2006), sistémico (Feryok, 2010) o modélico (Bialostok, 2014). No se trata, valga subrayarlo, de contenidos rapsódicos, sino que la inferencia que se realiza debe ser interpretada como un todo organizado sobre el contenido de dichos conocimientos. Es por ello que una de las preguntas fundamentales de la investigación radica en el contenido de dichos conocimientos en el doble sentido de qué conocen los enseñantes y cómo se construyen dichos conocimientos. En el apartado siguiente me referiré a cómo se conceptualiza en la presente investigación el conocimiento sobre lengua y cultura en el contexto de dichos contenidos mentales.

4.2 Cultura y lengua como conocimiento pedagógico del contenido

A fin de denominar el contenido representacional de los conocimientos docentes, Lee S. Shulman (1986, p. 9) acuñó el término de *pedagogical content knowledge*, distinguiendo entre el conocimiento de la materia (p. ej., variedades del español) del contenido curricular (p. ej., lo que establece un plan de estudios austríaco sobre el aprendizaje de las variedades del español) y del 'conocimiento pedagógico del con-

176 Cfr. para un panorama de las teorías de aprendizaje implícitas en los modelos el informativo capítulo de Pozo, Scheuer, Mateos, et al. (2006) que distingue entre 'teoría directa', 'teoría interpretativa' y 'teoría constructiva'. La primera sería de impronta conductista; la segunda, de naturaleza hermenéutica, mientras que la tercera sería de carácter constructivo e iría más allá de la versión interpretativa en el supuesto epistemológico de que la realidad a la que se accede no está latente, sino que siempre se transforma en el proceso de construcción cognitiva.

tenido' (CPC) (p. ej., qué estrategias se utilizan usualmente en la enseñanza de ELE en el contexto educativo austríaco para que los aprendientes reconozcan, sitúen o reproduzcan variedades del español). Shulman considera que el CPC va más allá del contenido de la materia y tiene que ver con el contenido tal como se organiza en la mente del enseñante acorde a la tarea de enseñanza en un contexto dado:

> Within the category of pedagogical content knowledge I include, for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations –in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. (Shulman, 1986, p. 9)

Aunque algunos autores han subrayado posteriormente la necesidad de refinar la categoría (Ball, Thames y Phelps, 2008; Khani y Hajizadeh, 2016), la utilidad de la misma consiste en que es posible investigar qué es lo que creen, representan y saben los enseñantes en el contexto concreto de enseñanza, en este caso EAL. Mediante la misma, Shulman responde a una tendencia a observar únicamente el proceso de toma de decisiones en la enseñanza, dejando de lado el hecho de que los procesos se construyen en interrelación con contenidos concretos; permite así un acercamiento a áreas del conocimiento y al análisis de las formas de representar las mismas por parte de los enseñantes en relación con el proceso de enseñanza en un contexto dado. En el caso de la presente investigación, la meta es acceder a los conocimientos de futuros enseñantes de ELE sobre las culturas hispanohablantes y su forma de representarlas en relación con la lengua española. Pero no para analizar si dichos conocimientos son correctos o incorrectos, ni tampoco para contrastarlos con una supuesta 'versión autorizada', sino para que sirvan de base a una contextualización de los mismos en el ámbito del que surgen en vistas de la formación que reciben los propios actores. Se trata de observar cómo procesan los futuros enseñantes los diferentes inputs en referencia a este elemento central de EAL en un momento dado y analizar críticamente dicho discurso.

El repertorio cognitivo de los enseñantes incluye según Shulman (1987, p. 8) diversos aspectos: conocimiento del contenido, principios pedagógicos, conocimientos curriculares, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento sobre los aprendientes, sobre el contexto educativo y de las metas, valores y propósitos de la educación. El autor recalca:

> pedagogical content knowledge is of special interest because it identifies the distinctive bodies of knowledge for teaching. It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction. (Shulman, 1987, p. 8)

De este modo es posible integrar una variable concreta que debe dialogar tanto con el programa de formación de los participantes como con el ámbito institucional y normativo en el que se realizará la enseñanza. En el marco de la presente investigación es de particular relevancia contrastarlo con el discurso de los manuales obteni-

do en el análisis del capítulo anterior. Como se mostró, existen elementos clave de la construcción cultural ligada al español que manifiestan una coherencia estructural y diacrónica en los manuales. El marco establecido por los materiales se ha tomado por ello como referencia para el diseño del estudio empírico que se presenta aquí, ya que el interés sobre el conocimiento respecto a la cultura en los manuales permite un nivel de concreción en relación con uno de los mediadores centrales en el trabajo del aula y con el contexto donde los materiales y los futuros docentes actúan. Pozo (2006, p. 39) resalta en la categoría de 'cultura del aprendizaje' la importancia de la interpretación del conocimiento codificado en las 'tecnologías del conocimiento' que permiten la conservación y transmisión del mismo y que, a su vez, crean un sistema de representación para dicho conocimiento. La continuidad entre este sistema representativo codificado en los manuales y las creencias, representaciones y saberes de los futuros enseñantes de este contexto constituye un ámbito central de la presente investigación. Como acotan Grossman y Thompson (2008, p. 16), "teachers' use of these tools will vary, depending upon their own beliefs and values, their knowledge of the subject, and the contexts in which they teach, just as how they use the materials will help determine what they learn from them". En efecto, el contexto en el que se producen los conocimientos de los docentes es de particular relevancia.

Karen E. Johnson (2009, p. 237) relaciona el interés por el conocimiento de los enseñantes con el giro sociocultural en EAL y su reconocimiento de que el aprendizaje es una actividad social "situated in physical and social contexts, and distributed across persons, tools, and activities". La actividad de aprendizaje está, por lo tanto, mediada por los individuos que participan del proceso y, paralelamente, lo definen.[177] El enseñante no se considera más, de esta manera, un individuo que adquiere un conocimiento que ya está disponible y debe aplicar acorde a ciertas reglas en un comportamiento dado para lograr que los aprendientes desarrollen sus competencias, sino que codetermina dicho proceso de manera sustancial en un contexto particular. Se ha presentado suficiente evidencia, igualmente, de que esto no sucede siempre en base a elementos que los programas de formación docente o planes curriculares puedan establecer previamente (Borg, 2006, p. 132ss.; Ben-Peretz, 2011; Hascher y Neuweg, 2012). Dicha evidencia obliga a una reconceptualización del enseñante, no como un mediador transparente que sigue reglas independientes al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como una variable clave de la estructuración del mismo (Méndez García, Castro Prieto y Sercu, 2003; Johnson, 2006; Cambra, 2014; Caspari, 2016).

El contexto en el que se encuentran los docentes está también estructurado por configuraciones discursivas que permiten ciertas perspectivas y excluyen otras, sancionan ciertos conocimientos y relegan otros a la periferia (Bourdieu y Passeron, 1990). El acceso a los conocimientos de los docentes permite observar, por lo tanto, qué discursos autorizados conocen en un contexto dado los docentes e integrar conceptos del marco teórico analizado que son parte de las culturas de enseñanza y

177 Cfr. sobre el interés en la actividad de los enseñantes el reclamo de Gnutzmann, Königs y Küster (2011, p. 18) sobre la necesidad de expandir la investigación a diversos aspectos del contexto de enseñanza y de los enseñantes como actores.

aprendizaje que conforman el contexto social del aula (Shulman y Shulman, 2004). A partir de la situación particular desde la que hablan los futuros enseñantes, es relevante ver cómo se construyen estos elementos y en base a qué coordenadas. Es esperable que los discursos presentes en la formación de los futuros profesores tengan algún impacto en su propio discurso, ya sea como fuente de autoridad sobre lo que es correcto respecto a la lengua y la cultura, ya sea como punto de referencia para ordenar sus creencias, representaciones y saberes (Johnson, 1996). Investigar la forma en que se organiza y actualiza este conocimiento en las mentes de los aprendientes constituye un enriquecimiento respecto a la evidencia que mide los resultados de los programas de formación docente. El presupuesto es que las creencias, representaciones y saberes refiguran el conocimiento y este se encuentra corporeizado en los propios enseñantes, que participan de una comunidad de discurso situada en un espacio concreto. Dado que el origen de estos conocimientos es diverso, no puede partirse de la base de que una serie de conocimientos, por ejemplo, el input que se recibe en la formación, va a determinar las creencias, representaciones y saberes de los actores de una manera unívoca.

Mediante la investigación presente es posible cerrar en cierta medida la brecha existente entre el discurso de los modelos teóricos sobre la cultura y la lengua en ELE y el carácter situado de dichos discursos tanto a nivel cognitivo por parte de los docentes como en relación con los materiales que se utilizan. La cultura es aquí, por ello, la construcción discursiva que puede reconstruirse en los manuales o el conocimiento que expresan los futuros enseñantes sobre ella, pero nunca algo previo que pueda considerarse como disponible. La amplitud y distribución de dicho contexto resulta también fundamental y abre un campo para el diálogo con otros contextos. Como ha señalado Johnson (2006, p. 245), uno de los desafíos de EAL respecto a la formación docente consiste en reconocer el dinamismo de los contextos sociopolíticos y socioeconómicos en los que tiene lugar la enseñanza: "This recognition calls into question the assumption that there can or should be uniformity in what L2 teachers should know and be able to do". La autora resalta, además, que los contextos no están necesariamente limitados por las fronteras geopolíticas. El hecho requiere por parte de la investigación, por un lado, dar cuenta del contexto y, por otro, enmarcarlo en EAL para poder observar continuidades y quiebres.

La investigación sobre los contenidos mentales de los enseñantes ha estado desde el inicio ligada a la formación docente, una preocupación que guía también el presente trabajo, que se limitará a investigar los conocimientos de futuros profesores, es decir, de estudiantes avanzados de profesorado de ELE. Tener una imagen informada de los conocimientos de los enseñantes resulta necesario para poder explicar procesos de enseñanza y aprendizaje, pero a su vez, saber qué tipo de efectos producen a nivel cognitivo los programas de los que participan los futuros profesores (cfr. p. ej. König et al., 2016). Existe evidencia tanto del poco impacto que tiene la formación de enseñantes como de efectos en algunos aspectos de la misma, según resumen Borg (2003) y Borg (2006, p. 45ss.) respecto a los futuros enseñantes. De acuerdo a las investigaciones más recientes, es posible afirmar que la educación que reciben los futuros enseñantes es relevante, pero que el proceso de construcción cognitiva es

complejo y dinámico, en todo caso, dependiente de numerosas variables (Borg, 2006, p. 71; Kissau y Algozzine, 2017, p. 127).

Aunque este hecho parezca acotar el impacto del programa de investigación, ya que no es posible establecer una causalidad simple y universal entre conocimiento y práctica o resultados de aprendizaje, es necesario tener en cuenta que el contexto de enseñanza es extremadamente multifacético y que solo un gran esfuerzo conjunto a nivel de investigación podrá enriquecer paulatinamente la base de evidencia para futuras investigaciones sobre elementos comunes en el conocimiento de los enseñantes y su relación con diferentes aspectos de la práctica docente. Es por ello que el presente trabajo se plantea la acotada tarea de arrojar luz sobre las creencias, representaciones y saberes de un grupo de futuros enseñantes reducido acerca de su manera de construir cognitivamente la cultura en relación con la lengua y los manuales de ELE, con la conciencia de que el grupo no será necesariamente representativo, pero bajo la presunción de que los resultados son útiles en dos sentidos.

Primero, en cuanto a que establece un campo temático concreto en relación con la enseñanza de ELE y busca descubrir qué conocimiento pedagógico del contenido (CPC) poseen, en un contexto dado, futuros enseñantes sobre la cultura en relación con la lengua y cómo representan la misma en relación con la tarea docente para la que se forman. En segundo lugar, la metodología utilizada abre la posibilidad de replicar el estudio en otros contextos y establecer aspectos compartidos y diferencias con los mismos. La oportunidad de saber cómo se construye cognitivamente la cultura por parte de (futuros) enseñantes permite además recoger evidencia empírica respecto a esta temática.[178]

Otros estudios se han acercado al fenómeno de la cultura desde perspectivas normativas, ya sea buscando saber la importancia que otorgan docentes a la cultura (Castro, Sercu y Mendez Garcia, 2004), la extensión de los conocimientos a disposición (Lessard-Clouston, 1996) y si estos son suficientes para la enseñanza. Como se ha visto en los primeros dos capítulos de este trabajo, tanto la unidad indisociable entre lengua y cultura, como la idea de que el español es una lengua de la que participan numerosas culturas, resulta altamente problemática y poco clara en la didáctica de ELE. En el capítulo anterior se vio asimismo cómo existe un discurso patente en los manuales que construye estos elementos de una manera determinada en relación con diversos aspectos contextuales, espaciales, identitarios y sociolingüísticos inherentes al español. En esta parte de la investigación resulta importante contrastar dichos resultados con el conocimiento de los futuros enseñantes sobre la lengua y la cultura tanto en relación con su actividad docente como con los materiales con los que deberán trabajar y con los que han realizado sus prácticas o, incluso, recibido su propia enseñanza. Se busca de esta forma no solo conocer las creencias, representaciones y saberes de los futuros enseñantes, sino poder comparar y contrastar los

178 Esta perspectiva la utilizan también Drewelow y Mitchell (2015) en su amplio estudio empírico con 179 estudiantes universitarios estadounidenses respecto a qué expectativas tienen del aprendizaje de cultura y qué consideran como elementos culturales respecto a la lengua española. Sercu, Méndez García y Prieto (2005, p. 491) concluyen, por su parte, que quienes participan en su estudio utilizan imágenes de cultura usuales y ligadas al contenido, pero no tienen en cuenta modelos constructivistas en la enseñanza.

mismos con el discurso analizado en el capítulo anterior diacrónicamente y ponerlo en diálogo con un aspecto concreto de la construcción cultural de los enseñantes. Como ha resumido McGrath (2013, p. 25), diversos estudios han llamado a menudo la atención sobre la carencia de formación docente respecto a la evaluación crítica de materiales y la existencia de una posición generalizada que da por supuesto que los futuros docentes poseen las destrezas metodológicas para seleccionar, evaluar y utilizar los materiales. En este trabajo importa investigar cómo se conceptualiza el constructo cultura en relación con el artefacto discursivo 'manual'.[179]

Otro de los focos importantes de la investigación sobre el conocimiento docente es el grado de influencia que poseen los mismos sobre la práctica. También en este sentido existe evidencia de que no se trata de un todo coherente que permita asociar un conocimiento particular a una práctica determinada, aunque sí se ha podido establecer el impacto de ciertos conocimientos en prácticas informadas. Es decir, un grado de conciencia y tematización mayor de ciertos aspectos cognitivos aumentaría la coherencia entre conocimientos y práctica (Borg, 2006, pp. 106-107; Cambra, 2014; Cambra y Palou, 2014). En el presente trabajo se ha optado por contrastar el conocimiento de los futuros enseñantes con los elementos discursivos de los materiales y dejar de lado la evaluación de la práctica. No solo porque el grupo que participa en la investigación no enseña activamente aún, sino porque el objetivo primario es otro. La base descriptiva obtenida aquí permitiría, en una posterior investigación, establecer preguntas que se relacionen con la práctica docente.[180] En este caso, por tratarse de enseñantes que aún se encuentran en proceso de formación, si bien ya han realizado prácticas docentes y están sobre el final de sus estudios, considero que los aspectos discursivo y cognitivo son de mayor relevancia respecto al conocimiento existente hasta ahora en dicho campo. La base empírica existente no es a mi entender lo suficientemente extensa como para establecer causalidades respecto a la práctica de ELE y es necesario un mapeo previo de la situación. De allí el carácter exploratorio de esta investigación.

Por otra parte, la investigación sobre el conocimiento de los enseñantes ha echado en falta a menudo la escasez de investigaciones en ámbitos concretos de EAL que no sean los temas de gramática o alfabetización, una carencia que este trabajo pretende disminuir (Borg, 2006, p. 133). Verloop et al. (2001) señalan que existe una coincidencia en todos los autores relevados por ellos en reconocer dos aspectos como relevantes:

> (a) knowledge of teachers about specific conceptions and learning difficulties with respect to this particular content domain and (b) knowledge of teachers about representations and teaching strategies with respect to this particular content domain. (2001, p. 449)

179 Ezeiza Ramos (2009) realiza un resumen de algunas tendencias del análisis de manuales y lo relaciona con la formación del profesorado.

180 Así como el CPC, se ha hecho hincapié también en la 'teoría práctica' que detentan los docentes respecto a su tarea docente. Cfr. p. ej. Mangubhai, Marland, Dashwood y Son (2004).

Los estudios disponibles al respecto en el ámbito de ELE son reducidos, ya que la mayor parte de la investigación de EAL se realiza en el ámbito del Inglés como segunda lengua o lengua extranjera.[181] Los que tienen como meta estudiar el conocimiento cultural muestran una preferencia por aspectos de valoración en el aula o utilizan constructos normativos que se pretenden comprobar en el conocimiento de los docentes.

La investigación aquí presentada se diferencia en dos aspectos de estos intentos previos. En primer lugar, no parte de un modelo normativo definido de cultura, inter o transculturalidad, así como tampoco de una norma lingüística autorizada, sino de un marco de investigación particular sobre la cultura y su relación con la lengua en EAL y, concretamente en ELE. Busca explorar los conocimientos de los futuros enseñantes en un campo establecido por la investigación sobre la cultura y la interculturalidad en EAL, así como en los aportes de la Sociolingüística y Lingüística Aplicada a EAL, pero no con un ideal normativo de cultura y de relación entre lengua y cultura. En segundo lugar, pretende dar cuenta de la relación de estos conocimientos con uno de los artefactos principales de la enseñanza de lenguas, es decir, con los manuales. Para ello se hace uso del discurso como categoría mediadora entre ambos niveles. Las creencias, representaciones y saberes de los enseñantes se vuelven visibles en cuanto realización lingüística y se estructuran siempre de una manera concreta. Estos aspectos pueden analizarse en tanto contenido cognitivo de los individuos que participan en el estudio, pero también como una construcción discursiva que forma parte de un contexto de enseñanza y aprendizaje más amplio en el cual están presentes ideologías no solo pedagógicas, sino también lingüísticas y culturales (Valdés et al., 2003; Crookes, 2009; Carreira, 2011). De esta manera de construir los conocimientos sobre la cultura y el sistema de la lengua pretende dar cuenta también la presente investigación. En el siguiente apartado describiré la metodología utilizada para poder acceder a los contenidos mentales y la forma de analizar los datos obtenidos.

4.3 Metodología y muestra

La línea de investigación de los conocimientos de enseñantes se encuentra ante el desafío de acceder a las creencias, representaciones y saberes de los individuos que

181 Un resumen de estudios en el ámbito del conocimiento de docentes a nivel internacional, pero relacionado fundamentalmente con el Inglés como segunda lengua o lengua extranjera se puede encontrar en Borg (2003). Más recientemente y para el ámbito germano cfr. Caspari (2016). En el contexto de ELE destaca el estudio de Valadez Vázquez (2014) sobre la identidad de los futuros profesores respecto a su carrera y la relación que posee la satisfacción personal con las perspectivas laborales de futuro en la docencia (p. ej., p. 416). Ello muestra, una vez más, la complejidad de los procesos cognitivos de los (futuros) enseñantes y la fuerte dependencia de la representación del propio contexto. Otros estudios se centran en las creencias y representaciones de los profesores sobre la tarea docente, por ejemplo, acerca de los estándares de aprendizaje de lenguas extranjeras de los EE.UU. (Allen, 2002), de las preocupaciones de los docentes (Numrich, 1996) o de los principios que guían la labor de docentes con experiencia (Breen, Hird, Milton, Oliver y Thwaite, 2001). Este último estudio postula una influencia visible entre principios didácticos y prácticas.

los detentan. Es necesario que los participantes expresen verbalmente los conocimientos, algunos de los cuales son inconscientes y no son, por lo tanto, accesibles directamente. Otros no pueden codificarse en forma de proposiciones y requieren de un proceso de tematización más amplio. Se debe encontrar una estrategia para que aspectos mentales no observables directamente se vuelvan explícitos y puedan formularse de alguna manera a través de su explicitación, fundamentalmente verbal, o su inferencia a través de la observación.

En la investigación sobre el conocimiento de los docentes es usual realizar algún tipo de estudio cualitativo para lograr el acceso a estos datos (Pajares, 1992; Ben-Peretz, 2011; Caspari, 2016). Borg (2009, p. 167ss.) resume cuatro tipos de metodologías respecto al campo, que incluyen informes personales, comunicaciones verbales, observación o escritura reflexiva. Todas las variantes poseen sus ventajas y limitaciones; en el presente trabajo se ha optado por la segunda modalidad de obtener una comunicación verbal a través de entrevistas, el método más común utilizado en la investigación en *Second Language Acquisition* de acuerdo al resumen de Harklau (2011, p. 176).

Las entrevistas pueden realizarse de forma estructurada o semiestructurada, una modalidad que la línea de *teacher cognition* comparte con una parte importante de otros estudios cualitativos en educación (Dörnyei, 2007, p. 134; Silverman, 2011, p. 161ss.; Riemer, 2016). En este caso, se ha optado por la segunda variante, común en la investigación, de una entrevista semiestructurada. Como en el presente trabajo se intenta saber qué es la cultura del español y cómo se construye esta en relación con la lengua a nivel discursivo y mental, se busca establecer elementos concretos de la misma en el ámbito de ELE. Se considera aquí la cultura y su relación con la lengua como un CPC por parte de los enseñantes que estos explicitan a través de la verbalización.

La opción por la entrevista se eligió después de descartar un cuestionario autoadministrado con preguntas cerradas y abiertas; en una fase piloto se pudo ver que, si bien los resultados de un cuestionario eran informativos y, en parte, congruentes con los resultados aquí obtenidos, el carácter de la información era muy limitado y coincidente en gran medida con el carácter normativo del marco en el que aprenden los futuros docentes en cuanto a su generalidad. Por ello se tuvo que buscar otra forma de acceder a un conocimiento más detallado y debió limitarse consecuentemente el número de participantes en el estudio, optando por la entrevista. Luego de la elaboración del formato de las preguntas, se realizaron dos entrevistas piloto que permitieron confirmar que tanto la cantidad de información como el carácter de la misma resultarían más adecuados para responder la pregunta planteada en la investigación y la relación con el análisis discursivo de los manuales estaría asegurada. La contrapartida es que el contexto queda parcialmente reducido y no es posible universalizar los resultados, lo que sí podría haber brindado un número más amplio de participantes mediante el uso de un cuestionario autoadministrado.

Por otro lado, un aspecto a tener en cuenta fue el hecho de que en la investigación sobre el elemento cultural se ha observado que el grado de abstracción que implica el propio término, así como las conceptualizaciones de lengua y cultura, se

conjuran a menudo para que los participantes de un estudio puedan desarrollar sus conocimientos si no es en términos excesivamente generales (entre otros, Gray, 2010, p. 140; Schleicher, 2017). Es recomendable, por lo tanto, que los participantes posean las herramientas conceptuales para enfrentarse a las preguntas y estas se puedan llevar a un grado de concreción informativo. Por ello se optó por solicitar la participación en el estudio a los alumnos de un curso que yo mismo compartía con otro docente de la propia institución universitaria en la cual trabajo (Universidad de Salzburgo) y que podía servir como introducción al tema. Dicho curso lleva el título "*Interkulturalitätsforschung und Fachdidaktik* (*Spanisch*)" (Investigación intercultural y didáctica de la lengua española) y requiere de la lectura, discusión y realización de un trabajo final sobre temas de cultura, interculturalidad y transculturalidad en la didáctica, fundamentalmente de ELE. Se trata de un curso obligatorio en el plan de estudios para docentes de español del llamado *Cluster Mitte* de Austria. Con ello se pudo garantizar un grado de familiaridad con el complejo tema que permitiera a los participantes expresarse y reflexionar sobre el mismo con cierta naturalidad y sortear las dificultades señaladas por la investigación previa.

Para el desarrollo de las entrevistas se tomaron los resguardos éticos necesarios (Holliday, 2010, p. 105). Que uno de los docentes del curso fuera yo mismo, es decir, el propio investigador que realizó las entrevistas constituye una variable a tener en cuenta desde el punto de vista de la autoridad que pueda ejercer y la voluntad de los futuros enseñantes de adaptarse a un ideal de respuesta.[182] Por el contrario, un nivel de confianza con los entrevistados suele constituir un elemento positivo para las entrevistas (Van Canh y Maley, 2012). El contenido de la entrevista no tuvo ningún peso sobre la evaluación del curso. Se les advirtió a los participantes de que no había respuestas correctas o incorrectas en la misma y que la entrevista pretendía investigar los conocimientos de los futuros docentes respecto a la cultura y su relación con la lengua.

Se utilizaron tres formularios:

1. Un formulario (Tabla I, Apéndice) para recabar datos personales y de interés sobre la biografía lingüística de los informantes, su carrera, etc., en el que también se les informaba que los datos serían utilizados de forma anonimizada con fines de investigación. Además, se proponía la tarea de elegir y llevar a la entrevista dos ejemplos de tratamiento de la cultura o la interculturalidad en manuales. El formulario se repartió antes de la entrevista. Algunos de los datos personales de interés para la investigación se encuentran resumidos en la Tabla 1 (p. 195).
2. Pauta para la entrevista con diez preguntas (Tabla 2, p. 197). La primera de ellas corresponde a la tarjeta que se les presentó a los estudiantes para valorar proposiciones al comienzo de la entrevista, a la que me referiré en el siguiente punto. Posteriormente se realizaron las preguntas siguientes, siempre en un mismo orden, pero con repreguntas por parte del entrevistador; también se solicitó desarrollar algún punto que quedara poco claro si era necesario. La coherencia con el

182 Sobre el impacto del factor identitario de los investigadores en el contexto de la investigación en EAL cfr. el interesante estudio de Norton y Early (2011).

análisis discursivo de los manuales, se aseguró mediante las preguntas cinco (5) a nueve (9). En dos de ellas, las preguntas siete (7) y ocho (8), se les solicitó que utilizaran los ejemplos requeridos en el formulario administrado antes de la entrevista: uno que consideraran adecuado y otro inadecuado para el tratamiento de la cultura en ELE que encontraran en manuales de su elección. Las preguntas corresponden respectivamente al comentario positivo y negativo en relación con la cultura en dichos ejemplos.

3. El tercer formulario es una tarjeta con proposiciones sobre la cultura y la interculturalidad en una clase de lenguas para establecer acuerdo o desacuerdo en base a una escala de Likert, correspondiente a la pregunta número 1 de la pauta de la entrevista (Tabla 3, p. 205) Se buscó, por medio de la misma, dar cuenta de la posición de los aprendientes respecto a la cultura y la lengua y sobre el valor que le dan los futuros enseñantes a la cultura en el marco de EAL. A fin de lograr esto último se integraron cinco preguntas adaptadas del cuestionario utilizado por Sercu (2005, p. 186ss.) para investigar la competencia intercultural. Se formularon estas preguntas al inicio de la entrevista y su formato permitió obtener un resultado cuantificable respecto a la valoración de proposiciones concernientes a la relación entre cultura y lengua en EAL y a la unidad o independencia de las mismas. Se construyó como una serie de proposiciones para valorar de acuerdo a una escala de Likert de cinco valores que iban desde el 'estoy completamente de acuerdo' (1) a 'no estoy para nada de acuerdo' (5) Otras: 'Parcialmente de acuerdo' (2), 'indeciso' (3), 'parcialmente en desacuerdo' (4). Después de dejarles un tiempo para que pudieran valorar las proposiciones, se les pidió también que comentaran las razones de su decisión.

Tabla 1: Datos personales de interés

Sexo	**Femenino**	**Masculino**	**Otro**	**Total**
Frecuencia	15	2	0	17

L1	**Alemán**	**Alemán y Albanés**	**Serbio**	**Total**
Frecuencia	15	1	1	17

L2	**Inglés**	**Croata**	**Total**
Frecuencia	16	1	17

Español lengua extranjera	**2da**	**3ra**	**4ta**	**5ta**	**Total**
Frecuencia	8	5	3	1	17

Por medio de la entrevista se obtuvo una evidencia rica en factores mentales sobre los temas investigados. La evidencia puede caracterizarse mediante la distinción que Warford y Reeves (2003, p. 48), en referencia a Van Patten, realizan entre aspectos macro y micro. El aspecto macro tiene que ver en la presente investigación con cómo se posiciona el conocimiento de los futuros enseñantes respecto a las políti-

cas lingüísticas y los discursos sobre la lengua española, así como también su comprensión de los parámetros que establecen los marcos normativos para EAL. Por otra parte, el interés se centra también en obtener evidencia sobre aspectos implícitos en la manera de conceptualizar los elementos culturales: observar qué temas, qué espacios, qué atribuciones resultan usuales para los futuros enseñantes en relación con el español y los elementos culturales que asocian a dicha lengua. En este sentido, la concreción tiene que ver con los aspectos micro.

Los participantes eran todos estudiantes de profesorado de español como lengua extranjera y ya habían realizado por lo menos una práctica docente. De los 17 participantes, quince declararon ser de sexo femenino, los dos restantes de sexo masculino, ninguno eligió otra opción.[183] La desproporción de los sexos es característica de la carrera de profesorado de ELE, por lo que, si bien no es la meta de este estudio, la muestra resulta representativa en este sentido.

Las entrevistas se realizaron entre el lunes 26 de junio y el 7 de julio de 2017 en un despacho de la propia universidad.[184] La duración de las mismas estuvo entre algo más de veinte minutos la más breve (21:34) y algo más de treinta y cinco la más larga (35:52), lo que permitió obtener una cantidad importante de datos para el análisis. Fueron grabadas y transcriptas. Luego se ingresaron en el programa MAXQDA (VERBI Software, 2018), con la ayuda del cual se realizó la codificación y el análisis categorial primario (Holliday, 2010; Mayring, 2014).

El análisis cualitativo se realizó de forma inductiva en relación, también, con las categorías ya utilizadas para el análisis discursivo de los manuales referentes a los contextos temáticos, los espacios y las variedades de la lengua. Sin embargo, en esta parte no se limitó el análisis a dichos aspectos, sino que se prestó atención también a formas de comprender el propio contexto de enseñanza por parte de los entrevistados en el sentido referido antes del conocimiento pedagógico del contenido (CPC). Al respecto era importante ver, por ejemplo, qué temas consideran aptos los futuros enseñantes para el desarrollo de competencias relacionadas con la cultura y otros datos que permitieran recoger evidencia sobre los elementos micro de la construcción cultural.

En el primer capítulo se vio que en la investigación en didáctica existe una posición que considera indisociable la lengua y la cultura, dejando de lado la referencia al contenido, lo que deriva en una indefinición teórica del estatus y la naturaleza de este último. Por otro lado, se vio que la referencia al contenido se vuelve necesaria y los criterios para tratar los mismos están expresados de manera más ideológica que fundada en un modelo coherente. Es por lo tanto de extrema importancia considerar cómo procesan cognitivamente los aprendientes este aspecto y cómo se posicionan ante esta disyuntiva. También resulta interesante saber si repiten las estructuras discursivas que se encuentran presentes en los manuales o si algunas de ellas son cuestionadas por los futuros docentes. Por último, las entrevistas brindan una rica evidencia en los puntos de inconsistencia existentes entre los marcos normativos, los discursos existentes en la cultura de enseñanza y aprendizaje de la comunidad y la

183 Cfr. Tabla 1.
184 La dirección es Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburgo, Austria.

Tabla 2: Pauta de la entrevista

Ass.-Prof. Dr. Agustín Corti FB Romanistik (Universität Salzburg)

Pauta para la Entrevista

La entrevista tiene como meta explorar los conocimientos, creencias y actitudes de los estudiantes de profesorado de ELE en los ámbitos de la cultura y la interculturalidad en relación con los manuales.

1. Valora las siguientes ideas generales sobre la cultura y la interculturalidad

Brinda un valor en una escala de cinco puntos que va desde el "estoy completamente de acuerdo" (1) a "no estoy para nada de acuerdo" (5) Otras: Parcialmente de acuerdo (2), indeciso (3), parcialmente en desacuerdo (4). Luego de cada una debes comentar brevemente la razón de tu respuesta.

a) En la clase de lengua extranjera la enseñanza de la cultura es tan importante como la lengua.
b) Si el tiempo es limitado, la enseñanza de la cultura debe dejarse en favor de la enseñanza de la lengua.
c) Lengua y cultura no pueden enseñarse de una manera integrada. Hay que separarlas.
d) Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel suficiente de lengua.
e) La enseñanza de lenguas extranjeras no debe solamente tratar de las culturas extranjeras. También debe fomentar la comprensión de la propia cultura.

2. ¿Qué aspectos de la cultura consideras que son relevantes en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Cómo se relacionan estos con la interculturalidad?
3. Brinda algún ejemplo de aspectos culturales que creas que puedan ser relevantes en una clase de Español como lengua extranjera (E/LE).
4. ¿Qué crees que ha influido más en tu forma de considerar la cultura del mundo hispanohablante? ¿Experiencia personal, medios de comunicación, estudios?
5. ¿Qué aspectos culturales crees que se pueden enseñar a través de los manuales? ¿Cuáles no?
6. ¿Qué lugares asocias con el español y qué papel juegan estos sitios en clase? ¿Aparecen estos en los manuales? ¿De qué forma?
7. Comenta el ejemplo positivo que has traído respecto a la cultura en manuales de E/LE. ¿Por qué lo has elegido?
8. Comenta el ejemplo negativo que has traído respecto a los manuales de E/LE. ¿Por qué lo has elegido?
9. ¿Qué variedades del español crees que se reflejan en los manuales? ¿Qué papel tienen en la clase? ¿Qué relación hay entre la variedad del español y la cultura en la clase de E/LE?
10. ¿Qué variedades del español conoces? ¿Crees que representan un aspecto de la cultura hispanohablante? ¿Consideras que son fenómenos independientes?

manera de codificar individualmente este conocimiento para un análisis crítico de dicho discurso (Gee, 2014; Wodak y Meyer, 2016a).

4.4 Resultados del análisis de las entrevistas

Los resultados del análisis se expondrán de acuerdo a las categorías analizadas en base a los elementos comunes de las mismas; no me centraré, por lo tanto, en desarrollos o argumentaciones individuales, salvo en el caso de considerarlas informativamente ricas. Brindaré ejemplos diversos a fin de hacer comprensible la exposición de los temas centrales y, como en el capítulo anterior, reduciré las referencias a otros estudios al mínimo imprescindible.

Los pasajes de las entrevistas se citarán de acuerdo a un número atribuido a cada uno de los informantes mediante la indicación, por ejemplo, de 'E1' en referencia a la entrevista –y a la entrevistada o el entrevistado– número 1. Los pasajes citados no se corregirán ni se indicarán con el adverbio latino 'sic' para indicar su calidad de cita textual errónea, únicamente si presentan dudas respecto a la exposición. Si bien todos los informantes aprobaron cursos universitarios correspondientes al nivel C1 del *MCER*, las inadecuaciones gramaticales son usuales en las respuestas.

4.4.1 Acceso e influencias en las creencias, representaciones y saberes sobre la cultura hispanohablante

La participación en la cultura hispanohablante tiene que ver con la manera en que los futuros enseñantes conceptualizan su propia relación con la misma, así como la conciencia que poseen respecto a las posibilidades de demarcarla. El CPC se encuentra en este sentido íntimamente ligado a una representación que oscila entre un posicionamiento individual respecto a una cultura y el saber sobre las características que la definen. En el caso de una cultura asociada a una lengua que se aprende como lengua extranjera, como en los presentes informantes, el acceso es diverso y está determinado por la propia biografía de los entrevistados. La información que brindan permite, no obstante, delinear ciertos patrones en base a los que construyen esta cultura. No solo resaltan cuáles son los aspectos que consideran importantes, sino también los límites que impone la participación desde la posición que perciben como propia.

En primer lugar, la cultura asociada a la lengua extranjera se considera como externa al ámbito de ELE en el que se la adquiere. Si el acceso a una cultura que se asocia a la lengua significa participar de la misma, la posición desde la que se percibe el lugar del aula está caracterizada por la otredad, dentro de la cual se incluye también la realización lingüística. Los informantes consideran, en su propio proceso de aprendizaje, que su conocimiento de la cultura pasa por estar en un sitio en el cual se habla la lengua como lengua materna; la lengua y su cultura son características predicadas del 'hablante nativo'. Algunos ejemplos:

> [C]uando estás en el país, ves cómo la gente se comporta, qué gustos tienen, qué hábitos tienen, y así se aprende mucho más de la cultura que en el aula. (E2)
>
> Lo que a mí me ha influido más ha sido mi estancia en España, […] esto me ha influido mucho en cómo veo yo la cultura hispana y cómo, sí, cómo lo veo, cómo lo entiendo. […] Yo he vivido esta cultura, yo he sido parte de esta cultura y no, no solo lo he escuchado en las clases o –no sé– en los manuales, en las noticias o algo así, yo he sido parte de esto. (E7)
>
> Creo que solamente si estás en el país te enteras cómo las cosas funcionan y cómo es, a veces la cultura no se puede aprender de libros solamente, hay que sentirla. (E12)
>
> Primero, en el Instituto es como que el español y la cultura es completamente diferente, pero si se vive ahí, si se siente que [hay] algunas connotaciones diferentes, pero en general es casi igual. […] Yo creo que se puede leer y contar muchísimo, pero no es lo mismo. (E15)

El lugar desde el que enuncian, por el contrario, es en principio externo a la cultura, pero la posibilidad de participación está dada por la experiencia personal en dichos sitios.

Desde este espacio externo de la cultura asociada a la lengua española se construyen diferentes tipos de mediación que permiten tal participación y delimitan la comunidad imaginada. Sobresalen en las informaciones que brindan los futuros enseñantes acerca de su acceso a estos ámbitos de la cultura hispanohablante: el viaje y la convivencia, el modo en que describen la cultura, los aspectos que conceptualizan como culturalmente relevantes y respecto a qué otro tipo de experiencia demarcan la misma. Los diferentes aspectos son interdependientes y no es posible separarlos completamente.

El aspecto que aparece casi unánimemente como más relevante para la concepción personal de la cultura hispanohablante es una estancia en algún lugar donde se habla la lengua española como lengua materna (L1).[185] Esta experiencia personal se relaciona con un viaje y una estadía de un cierto tiempo en un sitio hispanohablante, en algunos casos de hasta un año. La misma influye entonces en lo que se considera la cultura: "mi estancia en América, pasé dos meses en Nicaragua y Honduras (E3)" o "durante mi año en Madrid, cuando estás allí viviendo… (E5)", "es que ya he pasado cierto tiempo en España […] y sí, estuve influida un poco (E8)", "La mayor influencia […] fue mi estancia como alumna en Barcelona (E13)". La estadía está caracterizada por parámetros que definen la experiencia y la forma de participación. Fundamentalmente se trata de una estadía que aporta autenticidad, criterios de juicio, autoridad, sorpresa, aumento de conocimiento y un enriquecimiento, como ejemplificaré a continuación.

Dentro de estas formas de describir la relación con la cultura, el elemento de la autenticidad está presente de manera explícita o implícita en prácticamente todas las entrevistas y se formula a través de un contraste con la experiencia previa, ya sea en

185 Los informantes están dispuestos incluso a resaltar su participación en contextos fuertemente bilingües como Barcelona o las Islas Baleares.

referencia a lo aprendido en el Instituto o en la Universidad: "Si estás en el país es auténtico (E2)" o "A veces el material no es auténtico […] La participación que ya he mencionado ayuda a entender la cultura auténticamente (E7)". También respecto a lo aprendido en el colegio: "Lo sé y lo aprendo […], pero no es como identificarme con eso, porque no lo he vivido" (E10).

La experiencia directa brindaría criterios de juicio a través de la observación, repetición o la obtención de información por parte de voces autorizadas. Los futuros enseñantes están dispuestos a otorgar una autoridad decisiva a esta experiencia personal y a las personas del entorno con las que tienen un contacto directo. Se produce un proceso metonímico mediante el cual una parte, las personas con las cuales se tiene contacto, se interpreta como representante del todo: "Pasé dos meses en Mallorca […] y allí fue esta experiencia con las fiestas, y también cómo los españoles en especial tratan a la gente desconocida y […] cómo los españoles ven su propia cultura" (E13); a través de la experiencia directa "ves con tus ojos y también puedes hablar un poco con la gente qué pasa en esta celebración", lo que "es muy importante para el entendimiento de una cultura, ver con los ojos y no solamente oír de una persona que tampoco tiene experiencia como un español, por ejemplo" (E14). La imposibilidad de conocer a todos los participantes, como se vio en el primer capítulo una de las características fundacionales de una comunidad imaginada según B. Anderson, tiene su contrapartida en una imaginación fuertemente ligada a la experiencia interpretativa directa en un lugar que se atribuye como perteneciendo a la cultura de dicha lengua. Está, por lo tanto, ligado a la espacialidad y la corporeidad del futuro enseñante que, a partir de su propia experiencia, por definición limitada a un entorno determinado, sanciona su acceso a la cultura.

Los criterios de juicio que se adquieren mediante este viaje resultan menos generalizables, aunque tienen ciertas características comunes en la forma de expresarlos: por haberlo vivido, uno podría decir cómo es algo. Pero más importante aún, podría calibrar las similitudes y diferencias frente a otras formas culturales. La autoridad va asociada a la adquisición de una competencia interpretativa respecto a dicha cultura.

Un componente emotivo que recogen los informes es la sorpresa que dicen haber tenido al enfrentarse a dicha realidad. Esta sorpresa se convierte en un conocimiento sobre las prácticas más diversas. Por ejemplo, saber sobre una fiesta particular es participar en ella y ver qué sucede *in situ*, no obtener datos sobre la misma: "En el libro puedo ver imágenes, fotos. Pero, por ejemplo, si voy a una fiesta también sé cómo se siente; entonces estoy dentro, es otra perspectiva" (E12); este hecho se conceptualiza como una obtención de conocimiento no esperado, sorprendente y enriquecedor. Uno de los informantes habla de la diferencia de una perspectiva que define como 'pragmática' y que le causó sorpresa: "es un aspecto interesante ver que nombran cosas de otra manera o no se habla como en los manuales, o como habla la profesora" (E3), u otra que indica respecto a la costumbre de la siesta que primero se tiene un 'estereotipo', pero "con la mayoría de la gente no es así y eso lo ha cambiado mi punto de vista" (E8).

Señalaba antes que la autoridad emanada de la experiencia personal iba unida a un aumento de conocimiento. Esta riqueza en el ámbito de los saberes se expresa en

la posibilidad del testimonio de lo real frente a lo mediado. Las expresiones utilizadas para designar esta experiencia tienen que ver con campos semánticos referidos a lo nuevo ('cosas nuevas'), lo otro ('es otra cosa'), el aumento ('se puede comprender mejor'), el cambio ('cambié la forma de…') y resaltan la pertenencia ('eres parte de'), el contacto ('interactuar con gente'), la percepción ('ver cómo'), el sentimiento ('sé cómo se siente') y la diferencia con lo aprendido por otros medios ('es completamente diferente'). Todos estos aspectos denotan un enriquecimiento cognitivo.

Respecto a las influencias en el conocimiento sobre la cultura, me interesaba investigar el papel que se le reconoce a la educación formal recibida, tanto en el ámbito de la secundaria como universitario. El valor de esta experiencia difiere del que se le atribuye a la experiencia directa. El ámbito de EAL está ligado a procesos de negociación en el cual el poder –simbólico e institucional– no se distribuye de manera homogénea. Respecto a la cultura, en la reconstrucción de las formas que les permiten percibir la cultura tal como lo hacen, los informantes reconocen la distribución de este poder otorgando como se ha visto una preeminencia a la experiencia personal y a los espacios donde la lengua se habla como L1, a las personas que hablan la lengua como L1, a la información que se obtiene directamente de fuentes de dichos espacios y, en menor medida, al conocimiento mediado obtenido en las aulas, ya sea del colegio o la universidad.

Mientras que la experiencia personal es el aspecto que señala la mayoría de los informantes como fuente principal de conocimiento de la cultura, el papel de la educación formal requiere por lo general de una pregunta explícita. Respecto a los que se refieren a la escuela, la mayor parte de los informantes considera que el papel de la cultura no es allí importante: "la enseñanza en mi escuela solamente se basaba en el conocimiento lingüístico y aquí en la universidad he aprendido más sobre la cultura" (E1) o "la verdad es que no aprendí mucho sobre la cultura, sí claro, las tapas por ejemplo" (E6), si bien hay un ejemplo: "en la escuela la profesora nos dio algunos ejemplos de libros que pueden ser interesantes, pero no debíamos leerlos" (E4). De la universidad suelen mencionar la existencia de cursos a los que categorizan como 'abstractos', de los cuales se reconoce el desarrollo de un espíritu crítico: "yo creo que lo que más te forma en la universidad es lo de aprender a pensar críticamente" (E5), "me han ayudado mucho a entender mejor los aspectos históricos de una vez, y también me han enseñado algunas estrategias de reflexionar" (E7), "Creo que han influido en el mundo hispano un poco más de manera abstracta, […] de ver cómo vive y cuáles son papeles importantes de la cultura" (E15). Respecto a la influencia que posee este conocimiento sobre la propia concepción de la cultura, se lo considera, no obstante, secundario. Una informante que no tuvo una estancia de estudios en el extranjero resume en su intento de conceptualizar las influencias la conexión entre diferentes inputs:

> Empezó con el español con los estudios y, bueno, influye todo un poco, porque todas las clases que tenía y tengo y los materiales que los profesores usan, como vídeos, o literatura y creo que todo, también conozco a unos hispanohablantes, esto también influye un poco y creo que la combinación de todo eso (E9).

La influencia obtenida a través de los docentes se subraya a menudo por parte de los informantes. Los individuos se caracterizan como la profesora de la escuela –en ningún caso se nombra un profesor– y en la universidad se mencionan los nombres propios de docentes, seguramente porque el entrevistador también los conoce. Resaltan aquí los docentes de los cursos de lengua, no los de las otras ramas filológicas, para subrayar la autenticidad de los conocimientos adquiridos a través de 'lo que nos cuentan' los docentes que poseen como L1 español y han sido socializados en un entorno hispanohablante:

> Las cosas que narraron los profesores en la universidad en comparación con la profesora, porque para mí la profesora también a menudo son experiencias turísticas, y de las profesoras hispanohablantes son experiencias de su vida. (E13)
>
> Son muchas nacionalidades […] y eso es interesante, porque hay variedades y en el colegio no me he dado cuenta de eso. (E11)
>
> Hay muchos profesores nativos aquí y, por ejemplo, mi profesora de español en la escuela fue austríaca y creo que con profesores nativos es un poco más auténtico cuando hablan de su cultura, de su vida y todo. (E8).

El ser un 'hablante nativo' y haber crecido en un sitio hispanohablante se sanciona como autoridad. Esta constatación de algunos informantes resulta fundamental también para considerar la autopercepción de los docentes respecto al lugar de la enunciación que se atribuyen a sí mismos. En el grupo de informantes no hay ningún individuo que coincida con el modelo ideal de hablante de español con derecho a emitir enunciados sobre la cultura que construyen.

La categorización de conocimientos va unida además a una valoración que distingue entre la abstracción y la generalidad atribuida a los temas de los estudios universitarios con dicha experiencia personal. El reconocimiento del poder formativo se le reconoce menos a lo aprendido en las aulas que a lo vivido y, paralelamente, mayor valor a anécdotas de hablantes nativos que se convierten en 'representantes' de la cultura que a un conocimiento sistematizado y basado en resultados de la investigación en los diversos campos. Se reconoce la variedad de usos del español y las experiencias que cuentan los docentes, frente a, por ejemplo, el conocimiento de las variedades adquirido en asignaturas especializadas o contenidos específicos sobre elementos culturales analizados en las mismas.

Un último punto importante en este sentido es el uso y la concepción que poseen de los artefactos mediante los que se codifican y distribuyen ciertos fenómenos culturales como los medios de comunicación. La conciencia de que la cultura, también en ese ámbito de autenticidad que se le atribuye a lo local, se construye y distribuye en gran parte a través de los medios, no parece ser particularmente importante para los futuros docentes. Dos aspectos son aquí fundamentales: primero, que el acceso a los medios no está limitado a lo local gracias sobre todo a Internet y que los usuarios primarios de los productos correspondientes no necesariamente son los usuarios locales; segundo, que los medios tienen un papel central en el aula de ELE. El medio más nombrado es la plataforma de video YouTube, con la música como principal contenido de consumo, seguido de blogs, periódicos y televisión:

> Internet sí, […] YouTube, por ejemplo, porque ofrece un montón de opiniones de personas que no son ni famosas, ni escritores, ni nada, pero se pueden ver de esa manera las opiniones de personas (E1);
>
> por ejemplo 'El País' o 'El Mundo', y también es más fácil ver la tele en español, por ejemplo, o también ver noticias en español, todo eso gracias a la globalización (E6),
>
> A veces periódicos y sí, eso … pongo música también en YouTube (E12),
>
> Periódicos: 'El País', pues creo que el único que utilizo, pero sé que no es una buena idea (E17).

Como en esta última cita, se menciona a menudo la necesidad de poseer un espíritu crítico frente a los medios y tener en cuenta que los medios construyen su discurso desde una perspectiva determinada. Si bien de las entrevistas no deben extraerse conclusiones generales sobre este aspecto, se puede observar la presencia de un espíritu crítico moderado y de un uso sostenido de los medios. No está presente, sin embargo, la conciencia del papel constructivo de los medios en la cultura ni de las posibilidades de participación cultural en contextos del aula a través de los mismos.

4.4.2 Relación entre lengua y cultura e interculturalidad

A fin de establecer el contenido cognitivo de los futuros enseñantes respecto a la relación entre lengua y cultura se eligió un método mixto que combina cinco proposiciones para valorar acorde a una escala de Likert y una reflexión sobre dichas valoraciones, como se indicó antes. Las proposiciones se basaron en la amplia encuesta realizada por Lies Sercu (2005, p. 186ss.) junto a su equipo internacional de investigación. La misma tiene como fin establecer el conocimiento de los docentes sobre el tema de la interculturalidad respecto a la tarea docente y es de carácter cuantitativo, con preguntas cerradas y algunas preguntas abiertas. Para la presente investigación se seleccionaron solamente cinco proposiciones correspondientes al nivel más general de la relación entre lengua y cultura.

La ventaja de esta serie de preguntas radica en que los informantes pueden expresar su grado de aceptación de contenidos proposicionales concretos extendidos en el campo de investigación sobre la cultura y la interculturalidad en EAL, así como integrados en marcos normativos de referencia para los futuros enseñantes. La escala de Likert fue desarrollada para medir actitudes. Se trata de una escala ordinal de 5 o 7 puntos para valorar el grado de acuerdo o desacuerdo con determinada proposición. Al tratarse de una escala ordinal las respuestas pueden ordenarse entre sí, pero la distancia entre respuestas no es mensurable porque las diferencias entre 'Parcialmente de acuerdo' y 'Totalmente de acuerdo' no son necesariamente iguales, por lo que no se puede asumir la equidistancia entre las respuestas, aunque los valores lo sean. Sin embargo, comúnmente, los investigadores utilizan totales y promedios para los items estudiados y se ha demostrado que se pueden utilizar tests pa-

ramétricos con datos ordinales de las escalas Likert (Norman, 2010). Como en este estudio la cantidad de entrevistados es reducida, si bien se presentan los promedios, se analizan los datos utilizando también la distribución de frecuencias.

Mediante la reflexión sobre el valor atribuido a las proposiciones se logró una evidencia más rica sobre las posiciones de los futuros enseñantes en torno a su forma de conceptualizar la relación entre lengua y cultura, así como la interculturalidad. Las preguntas fueron proporcionadas en forma de tarjeta [Tabla 3, p. 205] y, como ya he referido, dieron inicio a la entrevista.

Además de la discusión y los resultados cuantitativos de la valoración de estas cinco proposiciones, se codificaron ciertos pasajes de las entrevistas en las cuales los informantes se referían a la relación entre lengua y cultura, sobre todo en el contexto de una discusión de las variedades del español en referencia a la cultura. Paralelamente se codificaron pasajes correspondientes al tratamiento de la interculturalidad, una categoría que se encuentra en estrecha relación con las proposiciones formuladas.

Los resultados de la parte cuantitativa se encuentran en la Tabla 4 (p. 206). De la misma se puede extraer una coincidencia relativamente alta con las proposiciones centrales que dominan el campo de la interculturalidad y que fueron discutidas en profundidad en el capítulo primero.

En la primera proposición (a) "En la clase de lengua extranjera la enseñanza de la cultura es tan importante como la lengua" los resultados fueron casi siempre aseverativos. Quince de los diecisiete participantes declaran un acuerdo total o parcial. En los casos del acuerdo total, la explicación de la decisión se refiere fundamentalmente a la idea de que la lengua forma parte de la cultura, como lo expresa E5: "la lengua es parte de la cultura". El constructo 'cultura' se asocia algunas veces al trasfondo necesario para comprender los actos de habla: "tienes que saber algo del trasfondo de la lengua y de los hablantes y de sus vidas" (E8), a las reglas de comportamiento sociales: "es importante entender la gente y las reglas sociales" (E9) o a elementos paralingüísticos y simbólicos asociados a la lengua: "la manera de expresar una lengua ya transmite ciertas cultura o mímica, gestos, o también la entonación transmiten ciertas características" (E13). En algunos casos se resalta también la posibilidad de identificarse con y por medio de la lengua en cuanto perteneciente a una cultura determinada: "Porque yo me identifico con mi cultura y al mismo tiempo con mi lengua" (E10). Por otra parte, ciertos informantes sitúan el elemento cultural como motivante para los aprendientes, afirmando incluso que sin dicho elemento no existiría la motivación para aprender una lengua: "Puede también motivar a los alumnos si aprenden algo de la cultura" (E4). La transmisión implícita de cultura sería fundamental para los aprendientes: "no veo sentido aprender o estudiar una lengua sin tener relaciones, sin saber cómo es la gente ahí y también cómo actuar" (E15).

Tabla 3: Tarjeta 1

Ass.- Prof. Dr. Agustín Corti FB Romanistik (Universität Salzburg)

TARJETA 1

Valora las siguientes ideas generales sobre la cultura y la interculturalidad

a. En la clase de lengua extranjera la enseñanza de la cultura es tan importante como la lengua.

b. Si el tiempo es limitado, la enseñanza de la cultura debe dejarse en favor de la enseñanza de la lengua.

c. Lengua y cultura no pueden enseñarse de una manera integrada. Hay que separarlas.

d. Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel suficiente de lengua.

e. La enseñanza de lenguas extranjeras no debe solamente tratar de las culturas extranjeras. También debe fomentar la comprensión de la propia cultura.

Brinda un valor en una escala de cinco puntos que va desde el "estoy completamente de acuerdo" (1) a "no estoy para nada de acuerdo" (5) Otras: Parcialmente de acuerdo (2), indeciso (3), parcialmente en desacuerdo (4). Luego de cada una debes comentar brevemente la razón de tu respuesta.

Completamente de acuerdo	**1**
Parcialmente de acuerdo	**2**
Indeciso/a	**3**
Parcialmente en desacuerdo	**4**
Para nada de acuerdo	**5**

Tabla 4: Resultados cuantitativos

	1 Completamente de acuerdo	2 Parcialmente de acuerdo	3 Indeciso/a	4 Parcialmente en desacuerdo	5 Para nada de acuerdo	Total	Promedio
a) En la clase de lengua extranjera la enseñanza de la cultura es tan importante como la lengua.	8	7	2	0	0	17	*1,6*
b) Si el tiempo es limitado, la enseñanza de la cultura debe dejarse en favor de la enseñanza de la lengua.	0	5	5	6	1	17	*3,2*
c) Lengua y cultura no pueden enseñarse de una manera integrada. Hay que separarlas.	0	0	0	3	14	17	*4,8*
d) Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel suficiente de lengua.	0	3	1	5	8	17	*4,1*
e) La enseñanza de lenguas extranjeras no debe solamente tratar de las culturas extranjeras. También debe fomentar la comprensión de la propia cultura.	10	6	1	0	0	17	*1,5*

Mayor dificultad encuentran los informantes a la hora de establecer la naturaleza de la relación entre ambas en el contexto de EAL. Como mostraré enseguida, esta indivisibilidad entre lengua y cultura se ve algo matizada desde otras perspectivas y se vuelve incluso contradictoria cuando se la relaciona con las variedades del español como lengua pluricéntrica.

Se debe destacar, también, que los futuros enseñantes manifiestan cierta dificultad para conceptualizar esta afirmación en referencia a elementos concretos de ELE. Algo que se muestra igualmente en la valoración de la segunda proposición (b) "Si el tiempo es limitado, la enseñanza de la cultura debe dejarse en favor de la enseñanza de la lengua", respecto a la cual casi un tercio de la muestra se declara indeciso. Evidentemente, algunos de los informantes no dudan en decir que están parcialmente de acuerdo o en desacuerdo. Llama la atención esta indecisión, que se puede resumir de la siguiente manera: aunque lengua y cultura estén indisolublemente unidas, la meta principal de la clase de ELE es el aprendizaje de la lengua. Algunos informantes manifiestan que no solo es la meta principal, sino que también el marco normativo así lo requiere: "Solo el aspecto lingüístico es parte de la *Matura* [examen de Bachillerato, A.C.]" (E5). Existe una conciencia implícita de que la comunicación y los aspectos correspondientes al sistema de la lengua poseen una preeminencia: "sin la lengua no puedes comunicarte y por eso es un poco más importante, pero son casi al mismo nivel para mí, porque también es importante entender la gente y las reglas sociales" (E9) o "si no hay suficiente tiempo a veces […] hay que concentrarse en la enseñanza de la lengua" (E12). Algunos informantes interpretan, no obstan-

te, la primera afirmación –inseparabilidad de lengua y cultura– en un sentido fuerte y, por lo tanto, mantienen la inseparabilidad de ambos elementos y la posibilidad de integrarlos en las tareas y explicaciones. Por lo tanto, para varios entrevistados se trata de una cuestión de acento y perspectiva. Por otro lado, los siete informantes que muestran un desacuerdo parcial o total con esta afirmación, resaltan la necesidad de integrar ambos elementos, el punto central de la siguiente proposición.

La tercera (c) afirmación reza: "Lengua y cultura no pueden enseñarse de una manera integrada. Hay que separarlas". Como reacción a esta proposición existe un acuerdo casi total en que no pueden o no deben separarse. Acerca de la concreción de dicha integración, se brindan ejemplos como tratar en clase elementos gramaticales mediante textos que permitan desarrollar algún tema que se considera importante desde el punto de vista cultural: "se puede empezar un tema de gramática en relación con la cultura, por ejemplo, si se describe una ciudad se puede empezar con la temática del 'ser, estar y hay' y entonces, sí se puede" (E11). Otros informantes consideran, por el contrario, un problema integrar dichos elementos: "principalmente no estoy muy seguro cómo enseñarlas de esta manera integrada" (E3). Mientras que los que interpretan de manera fuerte la primera afirmación consideran cualquier práctica asociada a la lengua como cultura y, por lo tanto, imposible no integrarlos, otros se centran en contenidos concretos que habría que explicar de alguna manera en clase y que requerirían de tiempo adicional. Esta tarea se considera dificultosa o secundaria. La dificultad radica en el nivel inicial de los aprendientes, como se verá en la discusión de la proposición siguiente. Que se considere secundaria tiene que ver fundamentalmente con la necesidad percibida de centrarse en elementos restrictivamente sistemáticos de la lengua.

La cuarta afirmación (d) "Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel suficiente de lengua" está relacionada con algunas respuestas de la anterior. Las respuestas tienden al desacuerdo, 8 de 17 manifiestan desacuerdo total y 5 desacuerdo parcial. Por un lado, se continúa en la línea de que ambos aspectos se encuentran unidos y de que, incluso al inicio, ya existen elementos implícitos de la cultura, pero que para algunos temas se necesitan conocimientos lingüísticos más amplios: "no se puede hablar de todos los temas en un nivel bajo, por ejemplo, pero sí se puede empezar a enseñar cultura a un nivel básico" (E17). Por otro lado, hay quienes indican que es posible utilizar recursos más simples que faciliten la comprensión o, además, que puede tratarse la cultura por medio de imágenes o en la lengua vehicular: "Se puede trabajar, por ejemplo, con imágenes y explicarlo, los aspectos culturales o los símbolos, pero entonces no en la lengua meta" (E1). La mayoría no está por lo tanto de acuerdo en que los aprendientes deban primero adquirir un nivel de lengua determinado y posteriormente adquirir los elementos culturales.

El modelo de 'Civilización y cultura' que basa el conocimiento de la cultura asociada a la lengua en textos complejos que expresan cómo es la cultura de los sitios asociados a la misma y que acompañan el aprendizaje propiamente lingüístico no tiene, en esta muestra, más vigencia en el nivel de generalidad que manifiestan estas proposiciones. La integración entre lengua y cultura forma parte del paradigma que

manejan los futuros docentes en tanto principio general. La diferenciación existente tiene que ver, sobre todo, con las perspectivas respecto a ambos elementos, lengua y cultura, así como a la dificultad de subsumir la práctica tal como se la representan los informantes en el modelo que configura sus creencias, representaciones y saberes.

La integración aparece de manera diferenciada, ya que se destacan las formas simples y los textos breves como posibilidad de tratar la cultura. Se considera asimismo que hay aspectos 'abstractos' correspondientes a la cultura que necesitan de un mayor nivel de lengua para poder ser comprendidos y discutidos: "si los alumnos no disponen de los conocimientos lingüísticos no pueden hablar en español de la cultura" (E2). Esta percepción de la cultura como algo abstracto o complejo contrasta con elementos cotidianos o conocidos por los aprendientes, que sí podrían integrarse en los estadios iniciales del aprendizaje, ya sea mediante conocimientos previos de vocabulario, imágenes, canciones, que conducen a, por ejemplo, una opinión casi opuesta a la recién citada: "no sé, un nivel suficiente es muy relativo, qué es un nivel suficiente y la cultura se puede enseñar al principio de las clases" (E7).

Lo anterior lleva a la valoración de la última proposición (e): "La enseñanza de lenguas extranjeras no debe solamente tratar de las culturas extranjeras. También debe fomentar la comprensión de la propia cultura". La misma recibe un acuerdo casi total, lo que permite observar con claridad la concepción que manejan los futuros enseñantes sobre la interculturalidad y los aspectos que resaltan de la misma.

Los informantes destacan principalmente dos aspectos: la comparación entre culturas y la conciencia sobre la cultura propia. La comparación se articula de diferentes formas:

> [C]reo que con esta comparación de la propia cultura y de la cultura extranjera se evite los estereotipos. (E2)
>
> [E]s más fácil definir una cultura comparándola con otra, o, es decir, definir una cultura funciona si lo separamos de otra cultura. (E5)
>
> También es aconsejable comparar los aspectos con la propia cultura. Creo que los alumnos entonces entienden mejor las diferencias y la cultura meta. (E6)
>
> [P]ara mí la enseñanza de una cultura […] tiene que ver con la reflexión sobre la propia cultura y hacer –no sé cómo se dice–, hacer comparaciones y ver qué es igual, qué es totalmente diferente. (E8)
>
> Creo que cuando hablamos de una cultura extranjera, también es necesario comparar estas circunstancias o estas situaciones con la propia cultura para que se tenga un entendimiento mejor de la cultura extranjera. (E14)

Los futuros enseñantes aprueban de manera casi unánime la estructura expresada por la proposición anterior que sugiere la existencia de culturas claramente delimitadas respecto a EAL. En el primer capítulo se problematizó esta concepción, inherente al paradigma intercultural, de una cultura con límites precisos. Sin embargo, los informantes consideran apropiada tal estructura y destacan la visibilidad y claridad que permite la comparación respecto a dicho proceso. Las respuestas tienden a dejar de lado el carácter interpretativo y constructivo de tales comparaciones y a pensar los fenómenos culturales como dados.

El otro punto que consideran importante, también en consonancia con el paradigma intercultural, es la conciencia de la cultura de la que se participa, a la que se refieren con sustantivos abstractos como 'conciencia' y 'reflexión' o con verbos como 'conocer', 'aprender', 'entender', 'reflexionar', 'saber', 'explicar'. Este proceso de reflexión se aplica tanto a la cultura 'propia' como a la cultura 'asociada' a la lengua que se enseña o aprende:

> Me parece que es el punto más importante de la enseñanza de la cultura entender la propia, sin entender la propia no se puede establecer un conocimiento de otras culturas y crear una conciencia sobre lo que es cultural, y para entender hay que entender la propia cultura también. (E1)
>
> Que si aprendes algo de otra cultura, también al mismo tiempo lo puedes reflexionar con tu propia cultura, y así aprendes de tu cultura y de la otra cultura. (E10)

En las afirmaciones sobre este acto reflexivo se esboza la participación en una cultura definida, para algunos la austríaca, a saber, "cuando eres de Austria, por ejemplo, tienes que saber qué forma parte de cultura" (E14), o en referencia a la lengua: "yo también, con el dialecto austríaco también es una especie de cultura para mí" (E15), aunque se reconocen ciertamente como compartiendo elementos comunes con otras culturas y no como algo totalmente diferente: "no solamente, esta dicotomía –decir eso es español o es austríaco–, pero entender que haya semejanzas o varias influencias y tipos de comportamiento que sí se diferencian en la práctica" (E3). Estas respuestas sobre la comparación y conciencia permiten presentar ahora los resultados sobre los conocimientos concernientes a la interculturalidad, dado que estos juegan un papel importante en las preguntas expuestas hasta aquí, pero también se tratan específicamente en otros momentos de las entrevistas.

Si, como se discutió en el primer capítulo, el modelo intercultural imperante en EAL reconoce elementos cognitivos, así como competencias interpretativas y actitudes, expresados en los diferentes saberes (*savoirs*) (Byram, 1997, p. 34), las respuestas dejan entrever una simplificación pragmática del modelo respecto a las metas pedagógicas. Los futuros enseñantes recurren fundamentalmente a la comparación para explicitar los procesos interculturales.[186] Esta, como se ha visto, se conceptualiza por una parte como la posibilidad de desarrollar el elemento cultural en relación con la lengua y, por otra parte, funge como un criterio para la elección de conocimientos culturales. La comparación con la propia cultura se debería utilizar, por ejemplo, para que los alumnos 'entiendan' "mejor las diferencias y la cultura meta" (E6), o, para otra informante, el presupuesto de que "en español hay muchas culturas diferentes", lleva a que al tratar diversos "países, siempre aparece el aspecto intercultural y claro, como el alumno es de aquí […] siempre hay esto… comparaciones" (E12).

En el universo cognitivo de los futuros docentes se presentan dos perspectivas diferentes, una perteneciente a lo que es posible 'enseñar' respecto a la cultura y otra

186 De acuerdo a Woodgate-Jones y Grenfell (2012) esta simplificación se ve también en documentos oficiales del contexto escolar en Gran Bretaña, lo que según los autores llevaría a una aplicación mecánica de los objetivos planteados y a una cierta inseguridad por parte de enseñantes.

que se centra en lo que pueden 'aprender' los alumnos. E4, por ejemplo, desarrolla algunos temas con relación a las competencias interculturales de la siguiente manera:

> Por ejemplo, se puede comparar qué fiestas celebramos en Austria, o si hay alumnos que tienen otra religión, se puede también preguntar qué fiestas ellos celebran y si hay una relación entre esas fiestas y también, como por ejemplo con las variedades de la lengua… porque por ejemplo en Austria, para nosotros también es muy importante que hablamos un dialecto y nos identificamos con esto, y así podemos transmitir eso también a los alumnos.

Por un lado, la informante selecciona un elemento cognitivo identificable y presente en la mayoría de los ejemplos brindados por los futuros enseñantes: la 'fiesta'. El vocablo denota diferentes celebraciones religiosas, populares, grupales, que se identifican como propias de una cultura, como explicaré en detalle más adelante. Llama la atención que, en culturas complejas y globalizadas como las actuales, sea este el elemento al que se recurre con mayor asiduidad. La evidencia disponible no permite establecer relaciones causales sobre su origen, pero la presencia de las 'fiestas' en el discurso de los futuros enseñantes y de los manuales no es fortuita. Por otro lado, la informante busca dar cuenta de la diversidad presente en las aulas a través de un fenómeno religioso y de las celebraciones propias de cada religión desde el punto de vista de los alumnos. Posteriormente pasa a referirse al uso de una variedad de la lengua y al elemento identificador y simbólico inherente a ella. Atribuye un valor –positivo– al uso del 'dialecto' como propio de esta cultura y la posibilidad de comparar este hecho con otros de otra cultura.

Llama la atención en esta respuesta el uso de dos ejemplos que llevan a la informante a reflexionar sobre la complejidad de elementos como la diversidad frente al elemento común de la 'fiesta', así como el valor simbólico de la lengua, pero con una concepción objetiva de ambos fenómenos: se habla de las 'fiestas que celebramos en Austria' y de 'nos identificamos' con el uso del dialecto, mientras que hay alumnos que profesan 'otra religión' y son designados como 'ellos'. Otra informante, por ejemplo, brinda una descripción similar:

> Se pueden comparar las fiestas, cómo celebramos nosotros y cómo celebran los españoles o también en Latinoamérica con México y el Día de los Muertos, con los nombres sí… cuando se casa con alguien, cómo funciona en Austria, cómo funciona en España, con las variedades también, con los dialectos en Austria o en Alemania, sí. (E11)

La construcción de este 'nosotros' de la cultura se asocia al país Austria y a un grupo determinado que se construye como tal. Aquí el 'otro' se divide en España y Latinoamérica, como se discutirá posteriormente en profundidad. Se parte de la base de que en Austria hay un 'cómo', en España, otro, y otro diferente en 'Latinoamérica'. La diversidad y el reconocimiento de elementos comunes y dispares respecto a las culturas se enmarca entonces en esta estructura subyacente de demarcación y atribuciones particulares al 'yo' y al 'nosotros'. El conocimiento de sí mismo y del otro que presupone la interculturalidad se delimita de antemano. Los constructos utilizados y

las atribuciones al yo/nosotros y al otro participan de un modelo esencialista de cultura y dejan de lado el elemento interpretativo inherente a las prácticas culturales. Se manifiesta así una estrategia doble de selección temática y de atribución nacional, regional, subcontinental, que determina los grupos y las formas de participación previamente al proceso interpretativo de las prácticas por parte de los aprendientes. La manera de concebir así la interculturalidad reduce las competencias y las conductas a saberes disponibles. La conciencia mencionada antes no es una 'conciencia crítica' en el sentido que la concibe el modelo intercultural, sino que se presenta más bien como el reconocimiento de algo que 'es' de cierta manera, independientemente de los actores y del proceso de adquisición de la lengua.

En el caso de E6, por ejemplo, esta propone comparar las fiestas con "Austria, pero también con otros países, por ejemplo, España con México o con Argentina, o también con… o no tienen que ser países hispanohablantes". Las comunidades a las que se refieren funcionan preeminentemente como constructos nacionales que, como consecuencia, se homogeneizan a fin de permitir la comparación que se percibe como fundamental para lograr el conocimiento intercultural. Una informante precisa este elemento respecto a otro de los temas recurrentes: "[P]rimero tenemos que ver cómo funciona la familia en Austria para, sí, para compararlo o algo así, y luego tenemos que ver qué similitudes o diferencias hay en países hispanohablantes" (E13). Propone para ello comenzar con información de textos periodísticos y estadísticas; describe así un proceso que parte de un fenómeno, la familia, y pretende elaborar su presencia en espacios determinados, Austria y los países hispanohablantes. La elaboración del tema se corresponde a buscar los datos que permitan una descripción tal desde diferentes puntos de vista. En este sentido, la adscripción a países es previa a la información concreta que se busca. Se construye así el espacio nacional en el que se comparará el fenómeno como delimitador de la 'familia' prototípica de un espacio nacional.

Dicha delimitación nacional se encuentra también en dos ejemplos que mencionaron la literatura como un aspecto importante para la comparación de "etapas en la historia de la literatura, por ejemplo, el Siglo de Oro […] que en otros países había los mismos tipos de movimientos, pero más tarde o más temprano" (E4); otro ejemplo: "La interculturalidad respecto a la literatura es interesante porque quizás –no sé– hay algunos elementos que se tratan igualmente en las dos culturas, en el mundo hispanohablante como en el mundo germanohablante" (E7). Mientras que el primer ejemplo utiliza el constructo de países y compara la denominación de Siglo de Oro con otros ejemplos –implícitos– de literatura barroca, el segundo se centra en fenómenos que puedan elaborarse en ambas culturas en relación con la lengua. Aquí también el esquema comparativo es previo al discurso que se pretende mostrar. Se manifiesta una conciencia de la diferencia nacional o respecto a los espacios lingüísticos y culturales que delimitan los fenómenos tratados.

En los ejemplos descriptos hasta ahora resulta llamativo que, al elaborar el conocimiento pedagógico del contenido (CPC), los informantes reducen, por un lado, las competencias interpretativas y de relacionamiento a un conocimiento declarativo disponible, que no requeriría de negociación interpretativa. Un fenómeno como

la familia se toma como algo dado para Austria, por ejemplo, y solo se requiere explicitar cómo sería la familia en otro país. Por otro lado, el aspecto comunicativo que haría posible la negociación de, por ejemplo, la comprensión sobre la familia, y que el modelo intercultural resalta, no está en el núcleo de las reflexiones de los futuros enseñantes. La preocupación se centra en los aspectos culturales que se pueden enseñar y los que los aprendientes pueden comprender. No está presente la estructura procesual inherente a los modelos constructivistas del conocimiento, como también han constatado Sercu et al. (2005) respecto a enseñantes de Inglés como segunda lengua y lengua extranjera.[187] Se observa en las respuestas un modelo mental que recurre a tópicos salientes de ELE y a estructuras relativamente estancas que permiten una conceptualización de dichos elementos. La creencia de que existen ciertos temas aptos para el desarrollo de la cultura y la interculturalidad está presente en casi todos los informantes.[188] Si bien se advierte en ciertos casos un proceso de reflexión más complejo, que busca integrar elementos como el arte visual (E1) o tratar de forma más precisa y relativizar fenómenos conocidos (E3), la mayor parte de los informantes delimita la cultura y determina los fenómenos culturales de manera objetiva en base a categorías nacionales.

En las respuestas puede observarse una tendencia a reducir las competencias interculturales a una comparación entre culturas diferentes. No solo se trata de una demarcación clara de la propia cultura o, a veces, de la participación dentro de un todo cultural, sino también de conocer la cultura que se atribuye como propia. La conceptualización de la misma se asienta principalmente en una comparación de dos términos claramente definidos, como se ha mostrado. Llama la atención, además, que los temas y contenidos que se mencionan respecto a la comparación se reduzcan en gran medida a tópicos como algunas costumbres, fiestas, comidas, como se verá en el siguiente apartado. Se resalta de esta manera una serie de aspectos que se toman como disponibles y descriptibles desde una perspectiva esencialista. Los informantes elaboran en la mayoría de los casos un modelo que les permite tematizar los conocimientos de los que disponen frente a los desafíos que se representan en una clase de ELE. Aunque la concepción respecto a la unidad de lengua y cultura se conceptualice de manera más detallada, cuando se pregunta por la concreción de la tarea docente, el modelo se apoya en parámetros de oposición y distinción. Así, la comparación

187 El estudio concluye con una afirmación que se confirma en el presente estudio: "Focusing on the cultural topics addressed in the foreign language classroom and on the culture-teaching activities practised most often, we discovered that current culture-teaching practice does not reflect constructivist beliefs. Teachers appear to believe that an information presentation model is the most efficient, in combination perhaps with teaching activities, which ask learners to compare cultures or reflect critically on the quality of the image presented in different sources of information. Our data reveal no more than onsets to constructivist culture teaching" (Sercu et al., 2005, p. 493). Un fundamento epistemológico constructivista para la concepción de la cultura en EAL, sobre todo en torno a la definición de contexto, se puede encontrar en Wendt (2002).

188 Young y Sachdev (2011) concluyen su estudio exploratorio cuantitativo y cualitativo sobre las creencias docentes acerca sobre la competencia intercultural comunicativa que la misma posee una gran aceptación, pero que existen grandes dificultades para su aplicación en la práctica, cuando no una falta de voluntad. Sugieren que una de las razones puede ser la carencia en la formación docente (p. 95).

con lo propio se muestra como un paso necesario y en la mayoría de los casos este proceso se reduce a una oposición del yo o el nosotros frente al otro.

Un último aspecto que resalta de esta categoría es la reflexión sobre la variedad lingüística respecto a la cultura. Si se parte de la inseparabilidad entre lengua y cultura que la mayoría de los informantes considera como dada, la relación entre una cierta realización lingüística y el elemento cultural deberían, por definición, estar correlacionados. No obstante, hay un reconocimiento general de que la variedad que se trata en clase, como se desarrollará posteriormente, no tiene una relación directa con los contenidos culturales que se tratan. Esta es una indicación más de que los informantes tienen serias dificultades en deducir de aquello que reconocen como principios generales elementos para la práctica acordes a los mismos. Aquí surge un modelo estructuralista de la lengua que conceptualiza la cultura como un agregado de la misma. Liddicoat y Scarino (2013, p. 12ss.) definen una concepción de la lengua como estructuralista cuando esta se considera un sistema prescriptivo de significados preacordados a los que corresponden una serie de reglas; los autores critican la posición y argumentan a favor de una concepción de la lengua como una forma de comprender y participar de las prácticas sociales; definen el lenguaje como: "an involvement in processes of meaning-making and interpretation with and for others" (p. 15). Si bien los informantes del presente estudio tienden a conceptualizar la dependencia de la lengua de aspectos culturales, afirman en un cierto nivel de concreción un modelo estructuralista que determina una lengua como la lengua española y que asocia, independientemente, diferentes culturas a dicho sistema. La relación que se considera inherente a la lengua y cultura no está articulada de manera coherente en este nivel de concreción. Los informantes aseguran, por ejemplo, al reflexionar sobre este aspecto en los materiales, que los contenidos culturales no están relacionados con los aspectos lingüísticos trabajados. Tampoco consideran que las notas aclaratorias que aparecen en manuales sobre las particularidades de ciertas variedades tengan nada que ver con contenidos culturales. En este nivel hay una clara separación de ambos aspectos. En algunos casos incluso se llega a postular para el español un estándar único del que participarían las variedades: "cada hablante tiene su variedad que habla y pueden hablar más o menos el español estándar también" (E9).

Resumiendo, es posible afirmar que el conocimiento que los futuros enseñantes manifiestan sobre la relación entre lengua y cultura está determinado en última instancia por un modelo estructuralista en el sentido mencionado antes.[189] No tanto respecto a la concepción de la interrelación de ambos aspectos, que consideran acorde a los principios de la interculturalidad usuales en EAL, sino respecto a los CPC. Es el modelo mental que manifiestan los futuros enseñantes el que puede dividirse en un aspecto general coincidente con las concepciones actuales en EAL sobre la cultura y la interculturalidad. La dificultad se manifiesta, sin embargo, en mantener la coherencia de dicho modelo respecto a la descripción sociolingüística del español y aquello que cuenta como cultura en la clase de ELE. Resulta una *contradictio in adiecto* afirmar que lengua y cultura son inseparables y reconocer que una prácti-

189 Cfr. también la posición de C. Kramsch discutida en 1.3.2.

ca cultural asociada a un grupo de hablantes de cierta variedad puede tratarse independientemente de la misma.

Por otra parte, la cultura se representa, en la mayoría de los casos, como algo que es posible delimitar con cierta claridad, al menos respecto a la cultura de los aprendientes. La idea de la cultura asociada al español como una cultura de la otredad está fuertemente arraigada, más allá de las formas de participación en prácticas concretas. La reflexión (*awareness*) que se reconoce como central se refiere, principalmente, a cómo es algo que se encuentra disponible y es descriptible en términos objetivos.

Temáticamente, el acento de la reflexión recae sobre fiestas o costumbres sociales de amplio alcance, aunque aparezcan mencionadas costumbres como el saludo, la presentación, etc. Es decir, no en contenidos que tengan que ver con la interacción comunicativa, sino más bien en prácticas que se asocian a tradiciones nacionales o regionales. Respecto a estos contenidos, la lengua no jugaría más que un papel mediador.

No existe una reconceptualización de los aspectos culturales en relación con las competencias interculturales, sino que los contenidos continúan reproduciendo patrones usuales y propios de un modelo de 'Civilización y cultura' puesto en duda a menudo tanto por el paradigma comunicativo como por el propio modelo intercultural. Los futuros enseñantes se encuentran en una situación cognitiva que participa del modelo intercultural respecto a la postulada unidad de lengua y cultura, así como a algunas de sus metas, pero ante la compleja situación de tener que tomar decisiones sobre los temas culturales para trabajar en el aula, retornan a un modelo esencialista en el cual los conocimientos disponibles y su adscripción nacional se confirman como los más usuales. Los temas tradicionales de las fiestas, costumbres familiares, comidas funcionan mejor con un modelo de 'Civilización y cultura' que el paradigma intercultural pretende superar. El modelo no puede, a su vez, dar cuenta de la complejidad de una lengua pluricéntrica como el español y de la relación entre lengua y cultura en dicho contexto. Es por ello que la diversa proveniencia de los modelos que manejan los futuros enseñantes permite difícilmente una unidad sistemáticamente viable. El carácter procesual de las prácticas se encuentra en una clara oposición a la concepción esencialista de la cultura que determina la elección de los temas culturales.

Por último, quiero resaltar la dificultad que manifiestan los informantes, a pesar de que el tema forma parte de diversos cursos específicos de los estudios, para integrar los diferentes niveles de abstracción que van desde un modelo general de la unidad de lengua y cultura como presenta la interculturalidad a la reflexión sobre dicha unidad en casos concretos, a la distinción entre las perspectivas que sopesan en un momento más un aspecto sistemático de la lengua o un elemento cognitivo de la cultura. Frases como "no sé cómo hacerlo en clases" (E2), "no estoy seguro cómo enseñarlas de esta manera integrada" (E3), "es muy difícil tomar una decisión" (E7), "es difícil, por un lado separado, pero por otro lado quizás puede haber relaciones [entre variedades lingüísticas y cultura]" (E11), "es difícil decidir cuáles partes de la cultura transmitir y también cuándo" (E13) evidencian los desafíos a los que los futuros

aprendientes deben enfrentarse, lo que transforma para ellos el conjunto de lengua y cultura en una verdadera encrucijada.

4.4.3 Temas y ámbitos culturales en EAL y ELE

Los conocimientos de los futuros enseñantes respecto a la relación entre lengua y cultura están determinados por la actividad práctica a la que se refieren. En el marco de la presente investigación, una de las metas es lograr evidencia de qué representación poseen los informantes respecto a los contenidos concretos correspondientes al espacio cultural que deben considerarse en una clase de lenguas segundas o extranjeras y, específicamente, en ELE. En el capítulo anterior se analizaron los temas y ámbitos que expone el discurso de los manuales diacrónicamente, en este capítulo se estudian las creencias, representaciones y saberes de los futuros enseñantes al respecto. Para obtener los datos se realizaron dos preguntas concretas acerca de los ámbitos y temas que los informantes consideran aptos y necesarios en el aula de lengua.

De modo general puede decirse que existe una serie limitada de temas recurrentes que se consideran relevantes y los informantes mencionan en los mismos términos, mientras que otros ámbitos deben reconstruirse analíticamente bajo un concepto común; su determinación por parte de los informantes es menos unívoca. 'Fiesta' es un término que, por ejemplo, se utiliza regularmente, pero a las costumbres se hace referencia mediante diferentes expresiones como 'comportamiento', 'interacción', 'estilo de vida' o 'tradición'. Aunque estos vocablos posean diferentes connotaciones y el contexto de las afirmaciones sea específico, pueden comprenderse como parte de un grupo común. La 'nube de palabras' [Tabla 5, abajo] muestra claramente que el tema por excelencia lo constituyen las 'fiestas'.

Tabla 5: Temas y ámbitos de la cultura, elaboración propia

Ahora bien, el término 'fiesta' resulta algo equívoco respecto a su campo semántico. El *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014) define el lema de manera amplia a través de diez entradas, especificando significados que abarcan los tres ámbitos del descanso, la celebración y el disfrute. También se explica el uso, más usual en español, mediante un complemento que especifica el motivo de la festividad como en 'fiesta de la Pascua'. Dentro de estas celebraciones, las de carácter religioso obtienen una mención especial; asimismo, la idea de que celebrar una fiesta puede estar unido a la diversión, al festejo de algún hecho digno de celebración, ya sea algo personal o un evento social. El diccionario de alemán *Duden* (Bibliographisches Institut, 2015), por ejemplo, recoge por su parte dos acepciones para *Fest*, una que denota una celebración de carácter social y otra, religiosa. En alemán se especifica igualmente el carácter de la fiesta, pero mediante un sustantivo compuesto como en *Erntefest* para 'fiesta de la cosecha'.

En primer lugar, se puede ver que el campo semántico utilizado para 'fiesta' no es idéntico en ambas lenguas. Los informantes tienden a utilizar la palabra en español comprendiendo más bien el campo semántico del alemán como celebraciones sociales de carácter laico o religioso. En segundo lugar, la atribución de la importancia de la fiesta para EAL no es un postulado que el principal marco normativo europeo disponga, ni tampoco sobresale en otros documentos normativos.[190]

En el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) el vocablo 'fiesta' aparece en cuatro ocasiones, fundamentalmente en relación con los ámbitos en los que se inscriben los actos de habla (4.1.1, p. 49), ligados estos a las 'interferencias' que pueden determinar la comunicación, como sería el hecho de estar en una "calle abarrotada, mercados, pubs, *fiestas* [cursivas A.C.], discotecas, etc." (p. 50). Posteriormente se recoge en dos tablas que utilizan el mismo significado (p. 53 y 245) de entorno contextual. Pero, además, el *MCER* utiliza la palabra fiesta en otra ocasión refiriéndose a las competencias generales y, más específicamente, a las socioculturales:

> La posición respecto al conocimiento sociocultural y al desarrollo de las destrezas inter- culturales es un tanto diferente. En algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones,

190 Tampoco resulta tan enfática la presencia de las fiestas en el plan de estudio austríaco tematizado en el capítulo primero. Dice allí sobre los ámbitos y situaciones comunicativas: "Die Schülerinnen und Schüler sind durch die Einbindung der sprachlichen Mittel in vielfältige situative Kontexte mit verschiedenen Themenbereichen vertraut zu machen (wie Familie und Freunde, Wohnen und Umgebung, Essen und Trinken, Kleidung, Körper und Gesundheit, Jahres- und Tagesablauf, *Feste und Feiern* [cursivas A.C:], Kindheit und Erwachsenwerden, Schule und Arbeitswelt, Hobbys und Interessen, Umgang mit Geld, Erlebnisse und Fantasiewelt, Gedanken, Empfindungen, Gefühle, Einstellungen und Werte, Umwelt und Gesellschaft, Kultur, Medien, Literatur). Dies entspricht den ‚vertrauten Themenbereichen' in den Kompetenzbeschreibungen des GER" (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2014, p. 3; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, p. 58). A su vez, estos descriptores se retrotraen al *MCER*, sobre todo al parágrafo 5.1.1.2 que elabora una lista bajo siete títulos, como se ha visto en el capítulo primero: 1) La vida diaria, 2) Las condiciones de vida, 3) Las relaciones personales, 4) Los valores, las creencias y las actitudes, 5) El lenguaje corporal, 6) Las convenciones sociales, 7) El comportamiento ritual (Consejo de Europa, 2001, pp. 100-101). Solo en este último apartado se encontrarían las 'festividades' como referencia posible.

> clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse. ¿Hay lugar para los estereotipos pintorescos y folclóricos, generalmente arcaicos, que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños (los zuecos y los molinos holandeses, las casas de campo inglesas que tienen tejados de paja y rosas alrededor de la puerta)? Estas imágenes atraen la imaginación y pueden ser motivadoras sobre todo para los niños pequeños. A menudo se corresponden de alguna manera con la imagen que el país en cuestión tiene de sí mismo y se conservan y se fomentan en las *fiestas* [cursivas A.C.] populares. Si es así, se pueden presentar bajo esa perspectiva. Estos estereotipos tienen muy poca relación con la vida diaria de la gran mayoría de la población. Se debería encontrar un equilibrio en función de la meta educativa global que pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno. (Consejo de Europa, 2001, pp. 146-147)

Los informantes no dudan, sin embargo, en atribuirle un papel preponderante:

> Se puede enseñar muy bien el tema de las fiestas. (E2)
>
> [Q]ué fiestas hay, y por qué hay esas fiestas también –no solo qué fiestas hay–, pero también un poco la historia. (E4)
>
> Por ejemplo, en Austria, cuando nosotros pensamos en España lo que pensamos es fiesta y siesta. (E5)
>
> Un aspecto muy importante son por ejemplo las fiestas (E6)
>
> También las fiestas, sí, también, ¿qué más hay? (E7)
>
> Bueno, por ejemplo, los costumbres típicos, las fiestas, la comida, ¿qué más? (E8)
>
> Como lo típico son las fiestas, el estilo de vida, es decir salir con los amigos, son las tapas, los bares, cómo vive la gente, qué hace la gente (E9)
>
> Pues, igual para la escuela más fácil las fiestas y las costumbres y también del país, y no sé… todo eso y la manera de actuar. (E10)
>
> Costumbres, cuándo se come en España, cuándo se come en Austria, por ejemplo, en fiestas, el Día de los Muertos, o Navidad, Pascuas, también la Noche Vieja o algo así. (E11)
>
> Por ejemplo, celebraciones o fiestas como Navidad o días festivales del país, día nacional. (E14)
>
> Los diferentes países y los hechos, que también algunas fiestas, pero aquí es difícil elegir la fiesta, pero sí. (E17)

Dentro de los ámbitos de elección, los futuros enseñantes identifican la 'fiesta' como un elemento simple de explicar y presentar en una clase: 'se puede enseñar muy bien' o 'para la escuela es más fácil'. Por otra parte, hay referencias a la presencia de las mismas en los manuales: "a veces hay una página en los manuales que describen una fiesta típica" (E7). Es decir, los futuros enseñantes saben que es un tema presente en los materiales de ELE y, además, un tema que les permite atribuir estilos de vida a las personas del lugar: 'pensamos en fiesta y siesta' con referencia a España, 'fiestas y costumbres' como un elemento generalizable. Se las considera 'típicas' de ciertos lu-

gares y de las prácticas de ciertas personas. Si se presta atención a las fiestas mencionadas, también es llamativo que aparezcan la Navidad y la Pascua en un lugar destacado y también la Noche Vieja y San Fermín, así como el Día de los Muertos de México. Se trata de una suerte de canon temático que debe su preeminencia al discurso que lo sostiene, al apoyo de las tecnologías del aprendizaje que lo reproducen y a la convicción, por parte de los informantes, de la importancia de las mismas para el entorno social que asocian a la lengua meta. No es casual, de este modo, que una preocupación de los estudiantes, así como también de ciertas investigaciones didácticas, sea el 'peligro' de 'estereotipar' la cultura asociada a la lengua meta.

El *MCER* se refiere en el pasaje citado a 'imágenes' asociadas a un lugar como 'estereotipos' y sostiene que las mismas se reproducen en las 'fiestas populares'. Tanto el concepto de imagen como el de estereotipo se utilizan en el *MCER* en el sentido utilizado en los estudios interculturales sobre la percepción de la otredad. Lüsebrink (2016, p. 100ss.) indica que 'imagen' refiere en este contexto a la unidad de diferentes elementos complejos bajo un mismo símbolo, como en el ejemplo del *MCER*, representarse la campiña inglesa mediante la imagen de una casa con tejado de paja o, como manifestaba el informante, pensar en España bajo el par conceptual 'fiesta y siesta'. 'Estereotipo' denota también un esquema reduccionista de la experiencia que se recogen en características simplificadas o clichés, ya sean en forma textual y/o visual, así como en tipos sociales y tipificaciones (p. 101). Esta simplificación de la realidad funciona según el autor como una orientación individual y social, ya sea para generalizar, orientarse, identificarse, distinguirse, presentarse o justificarse.[191] A pesar de la función que cumple el estereotipo, tanto positiva como negativa, los informantes suelen conceptualizarlo como algo negativo:

> Un primer punto quizá son los estereotipos, para poder trabajar con estos y para hablar también sobre puntos que a muchos no les gustan, porque son un poco peligrosos. (E1)
>
> Hay esos estereotipos súper típicos que en España no se trabaja, o no hay trabajo, de todo eso. (E5)
>
> [Tratar] la mentalidad de la gente, quizás, como… con este aspecto se tiene que tener cuidado porque a veces esto puede terminar en estereotipos. (E7)
>
> Depende, si lo analizas [la fiesta de San Fermín como representativa de la cultura española] y hablas de eso, sí. Si lo haces como estereotipo, no. (E10)
>
> Para mí sería importante transmitir la forma de la vida que tienen, sí, pienso que es importante, pero me parece muy difícil transmitir sin crear estereotipos y sin generalizarlo. (E13)
>
> También se debe incluir –se debería incluir– una interacción social, que es también súper importante, pero que no se hace tantas veces, porque no hay los recursos necesarios y… bueno, y también fomentar una vista desestereotipizada. (E16)

191 Castelloti y Moore (2002, p. 8ss.) ponen en juego los conceptos de actitud y representación en relación con las imágenes estereotipadas y consideran que la representación, en su carácter nacional correspondiente a un país, determina la actitud del aprendiente respecto a la lengua asociada a tal país.

Es interesante que en el modelo conceptual que despliegan los futuros enseñantes la fiesta tenga un lugar preponderante, pero que, por otro lado, una de las preocupaciones sea la de eliminar el carácter simbólico que las mismas tienen por definición. El reclamo de evitar una visión estereotipada es contradictorio respecto a la elección del tema. Evidentemente, la esencialización de ciertos fenómenos culturales y la aceptación metonímica de fiestas populares como imagen del todo sitúa a los aprendientes ante tal disyuntiva. Al comentar una fiesta, la última informante citada indica: "Se debe tener en consideración que cuando tratamos una fiesta que es de una región y que no se puede generalizar y así también se provocan estereotipos y generalizamos, y […] eso no puede pasar en las clases" (E16). En el universo mental de los futuros enseñantes, la fiesta es el tema fundamental y, a su vez, se reconocen las dificultades que la misma elección produce, a saber, una solución de la que los propios informantes no disponen.

Otro tema fundamental lo constituye la comida. Como lo expresa una de las informantes: "Pues es, no sé, normalmente es comida ¿no?" (E10); u otra, "se puede enseñar esos temas básicos como, por ejemplo, comida" (E4). Si bien la mayoría menciona simplemente la comida como uno de los elementos fundamentales, algunos la refieren también a fiestas como la Navidad o la caracterizan como 'típica'. También hay una referencia a las 'tapas' en relación con la forma de vida.

Este concepto de 'forma de vida' o 'costumbres' es también uno de los ámbitos más mencionados. Bajo el mismo se comprende la participación en prácticas cotidianas de las personas: qué hacen a diario, en qué trabajan, cómo se organizan las estructuras educativas, cómo se desarrollan las rutinas diarias. El elemento descriptible resalta sobre niveles como el modo de participación, las opiniones sobre dichas prácticas o aspectos emotivos respecto a las mismas. Es decir, el aspecto objetivable de los comportamientos prevalece sobre los esquemas de interpretación subjetivos. También se pueden subsumir dentro de este grupo las menciones a tradiciones, en tanto prácticas que se mantienen en el tiempo y sobreviven al paso de las generaciones.

Las variedades del español se mencionan en varias ocasiones, a las que algunos informantes asocian la variedad cultural, por lo tanto, lo toman como un tema cultural importante. Historia y Geografía poseen una mención especial en el sentido de comprender datos sobre los sitios donde se habla la lengua como L1. Por último, también se incluyen la identidad, el lenguaje corporal, la mentalidad, la política, el uso de los apellidos y los valores.

De los temas culturales aludidos, llama la atención que muchos de ellos no se encuentran ligados a prácticas comunicativas concretas. Se trata en la mayoría de los casos de temas fuertemente asociados a una tradición de materiales utilizados en el aula y que, como se ha visto, aunque estén dentro del espectro de los ámbitos propuestos en los marcos normativos, no están necesariamente determinados por los mismos, que prevén una serie más amplia de temáticas. Por otro lado, es muy llamativo que, si bien se parte de una integración de lengua y cultura, como se vio antes, la temática elegida es sobre todo referente al conocimiento declarativo, con la excepción de las costumbres y formas de vida. Es por lo tanto importante ver los ejemplos

que mencionan los informantes respecto al español en particular, para poder determinar el grado de concreción que logran elaborar respecto al CPC.

Durante la entrevista se solicitó a los informantes que especificaran temas concretos de interés para el mundo hispanohablante en el contexto de aprendizaje y enseñanza en el que deberán ejercer su profesión, además de los temas culturales de importancia en EAL. Nuevamente las 'fiestas' ocupan un lugar preponderante. Se nombran Navidad, Semana Santa, San Fermín, Noche Vieja, Día de los Muertos. La mención a estos temas por parte de los informantes es en su gran mayoría a España como centro de referencia, con la excepción de la celebración del Día de los Muertos en México, un tema presente a menudo en los manuales de ELE, del que los informantes indican: "creo que es bastante interesante" (E6) o como "algo específico de México que no se celebra en España" (E16), u otra indica que es uno de los pocos temas tratados de Hispanoamérica: "Me parece que a veces se habla de España y de Latinoamérica y quizás algunos aspectos –el Día de los Muertos en México–, pero con esto ya basta" (E1). No se especifican aspectos de estas fiestas, que se dan por supuestas como parte del currículo:

- Entrevistado. Porque si aprendes una lengua también es importante aprender cómo se comporta la gente de ahí y creo que para los alumnos es más fácil entender así.
- *Entrevistador. ¿Entender así cómo?*
- Entrevistado. Así con un ejemplo concreto, como San Fermín o algo así. (E10)

La informante asocia en este ejemplo la fiesta al comportamiento social. Considera que una forma de aprender sobre las costumbres del lugar, en este caso una región de España, es tratar una fiesta como la de Pamplona. El modelo mental que se aplica a los temas funciona en este caso mediante el proceso metonímico mencionado antes. La excepcionalidad de una fiesta como la de Pamplona, el carácter público y mediado de su puesta en escena, no se tiene en consideración para su análisis y evaluación del significado que diferentes comunidades discursivas le atribuyen. En relación con las tradiciones, una informante nombra también las corridas de toros en el mismo sentido. De forma simplificada, el argumento reza: si se es capaz de comprender el ejemplo de los sanfermines, se accede a cómo son las costumbres de los españoles. Evidentemente, desde un punto de vista medial y discursivo este modelo resulta insuficiente, pero aún más desde una perspectiva epistemológica.

El pluricentrismo es mencionado también como un tema cultural propio del mundo hispanohablante, como ya se indicó, en el sentido de que, como dice una informante, "son parte de una cultura, de un cierto… ciudad, provincia, comunidad, la lengua que utilizan" (E17). Otra informante que menciona el tema manifiesta: "Porque la lengua también se desarrolla de la cultura y, por ejemplo, con el contacto de otros pueblos, indígenas, por ejemplo, por eso es importante integrar este aspecto también." (E12). En referencia al tema de los indígenas, E1 afirma que "todavía, me parece que muchos tienen en la cabeza un indio que es salvaje y todo eso. […] Es fundamental entender que no, no todos los indígenas y no todos los latinoamericanos son así".

En otro orden, se hace referencia a la rutina diaria como diferente: "a veces se oye que los españoles empiezan un poco más tarde a trabajar y siguen trabajando hasta la noche. Cuando un amigo me cuenta que no es verdad que todos los españoles empiezan a las diez (10) y trabajan hasta las ocho o nueve" (E3). Otra de las informantes considera de interés "que los españoles se levanten a las nueve, diez o más tarde, que la siesta, esto sería muy interesante" (E9). Por su parte, E1 acota que "cómo comportarse, eso aparece muchas veces de España, pero esta idea no aparece para países latinoamericanos" (E1).

La comida se estima como un tema importante: "porque, claro, se tiene que tratar el tema de comida en clase" (E4). Otra informante explicita el tema de la 'comida hispanohablante' así: "solo una palabra que me sale es las tapas, por ejemplo, que es algo típico" (E13). Dentro de la rutina se menciona también la comida, como parte de una práctica que marca el ritmo de vida: "Cuándo es que se come y por qué, y también en Austria hace frío y por eso […] es que se puede comer más pronto […] y en España más tarde por el calor" (E11). Otra informante indica que la comida tiene "diferentes sabores y lo mejor sería probarla" (E15).

Respecto a la música, una de las futuras docentes se refiere a que los aprendientes ya conocen numerosas canciones del mundo hispanohablante y, por eso, se trata de un tema apto para trabajar los estereotipos, porque "si uno piensa en España se piensa un poco –son estereotipos–, pero se puede empezar, pienso, con los estereotipos un poco y enseñarles algunas canciones porque se puede trabajar con esos" (E4). Otra informante se refiere al flamenco y considera que es posible "aprender a bailar flamenco" para hacerlo de forma "lúdica y más interesante para los alumnos" (E6).

Hechos históricos menciona solo una informante para los temas de la Conquista española de América y la Reconquista española de la Península Ibérica. Se mencionan aspectos geográficos, pero sin explicitar concretamente alguno asociado al mundo hispanohablante.

Temas que se consideran 'problemas' son la fuga de cerebros de México, la generación 'Ni-ni' en referencia a los jóvenes que ni estudian ni trabajan y la situación política en Cataluña.

Sobre la literatura se menciona la literatura española y en otra ocasión, se indica que sería de interés "tratar… historias y, por ejemplo, cuentos, y si hay diferencias o no, o qué aspectos diferentes hay en típicos cuentos austríacos o alemanes" (E15).

El catálogo temático correspondiente al universo hispanohablante desplegado por los futuros aprendientes es muy significativo. Los temas principales son las festividades, la comida y las costumbres, que a su vez se caracterizan a través de las mismas 'fiestas típicas'. Hay una búsqueda de lo representativo de estas sociedades en la elección temática, a pesar de que, como se vio antes, los aprendientes son perfectamente capaces de reconocer la diversidad y variedad de una sociedad e incluso la reclaman para las temáticas a tratar. Es llamativo que, a la hora de seleccionar temas para el aula, es decir, cuando perciben estos temas como CPC, utilicen una estructura esquemática que deja de lado la negociación interpretativa característica de las prácticas culturales, las asimetrías inherentes a toda organización social o las diferentes comunidades discursivas existentes.

Los temas mencionados se reducen casi exclusivamente al mundo hispánico ibérico, con la excepción del Día de los Muertos en México y el tema del pluricentrismo como una muestra de la variedad cultural asociada a la lengua española. De este modo, los temas son parte de un currículum canónico que, no obstante, no está predeterminado por el marco normativo. El discurso sobre aquello que 'se debe' –representación normativa– o 'es usual' –representación consuetudinaria– o 'fácil' –representación de su aptitud– tratar en clase resulta de gran importancia, porque muestra una independencia de la conformación de los conocimientos de otras fuentes que no parecen ser los marcos normativos o las propias competencias adquiridas a lo largo de los estudios.

El origen de estas creencias, representaciones y saberes no puede rastrearse, por su individualidad y porque no es posible bajo las premisas de esta investigación, pero es fundamental observar que los resultados muestran una serie de temáticas heredadas, usuales en el contexto de los futuros enseñantes, como se puede ver en su presencia en los manuales. También estos determinan la forma en que los futuros enseñantes conceptualizan los temas y su exposición, es decir, los informantes se adecuan al discurso posible en el medio multimodal que es el manual. Evidentemente, esta forma restringe también la temática y crea diversas contradicciones entre ciertos principios didácticos constructivos y la posibilidad de realización en base a dichos presupuestos, como se ha señalado también antes respecto a la relación entre lengua y cultura.[192]

El conocimiento concreto de la cultura del mundo hispanohablante queda aquí reducido, por último, a una serie de campos y, por lo tanto, llama la atención por lo que excluye. Es importante indicar que este conocimiento que expresan los futuros enseñantes no es el que poseen sobre el mundo hispanohablante, sino aquel referido a su representación de la tarea docente y que, por ello, se conceptualiza como CPC. En dicha organización, el contenido relacionado con el mundo hispanohablante no obtiene una concreción destacable y la cultura se ve reducida a un conocimiento declarativo –aunque se aplique a costumbres o prácticas dinámicas– que se generaliza como propio de una cultura, fundamentalmente española.

192 Shepard (2013) concluye su estudio sobre cómo representan la cultura y la competencia intercultural los enseñantes señalando que los mismos no están de acuerdo en cómo interpretar cultura respecto al currículo (p. 100).

4.4.4 Espacios del mundo hispanohablante

En el capítulo anterior me referí a la construcción del espacio como un elemento central en la configuración del sistema de la lengua y la cultura hispanohablantes. En referencia a Massey (1994), Said (1993) y Soja (2010b) partí de la base de que la disposición sobre el espacio que tiene lugar en ELE determina de manera fundamental el poder de acción dentro del mismo. La presencia de ciertos espacios como el ámbito propio de la lengua y la ausencia de otros es, para parafrasear el pasaje de E. Said citado en el capítulo tercero, una guerra que se batalla en gran parte en el terreno del discurso sobre dicho espacio.[193] La presencia y ausencia de espacios funciona de forma paralela a la construcción de la comunidad imaginada por los futuros enseñantes. Es por ello que me interesaba poder establecer el conocimiento de los informantes respecto al espacio al que asocian primariamente la lengua y que creen que es natural de la misma, en qué medida se puede ver algún patrón de representación más allá del carácter individual; pero, a su vez, poder observar qué comportamientos subjetivos llevan a modificar el espacio y cómo se considera esta percepción con respecto a la representación del aula. Para ello se les preguntó a los informantes qué lugares asociaban primariamente a la lengua española, qué rol consideraban que cumplen los mismos en el aula de ELE y si estos lugares pertenecen al universo expuesto en los manuales tal como aparece en la pregunta número seis (6) de la pauta: "¿Qué lugares asocias con el español y qué papel juegan estos sitios en clase? ¿Aparecen estos en los manuales? ¿De qué forma?"

Las respuestas brindadas por los informantes sobre los espacios se encuentran resumidas en la tabla 6 (p. 224). Los espacios se pueden dividir en tres grandes grupos: ciudades, países y regiones, tal como se los presenta en las tablas 6.1 (p. 224), 6.2 (p. 225) y 6.3 (p. 225). Primero expondré los resultados que pueden recogerse cuantitativamente, para después analizar las reflexiones concernientes a tales menciones.

193 El pasaje anteriormente citado de Said (1993, p. 6) busca definir la lucha por el espacio: "That struggle is complex and interesting because it is not only about soldiers and cannons but also about ideas, about forms, about images and imaginings."

Tabla 6. Espacios del mundo hispanohablantes mencionados

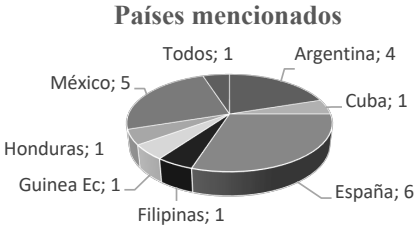
Tabla 6.1: Ciudades del mundo hispanohablante

Ciudad	Menciones	País al que corresponde
Madrid	9	España
Barcelona	4	España
Sevilla	3	España
Salamanca	2	España
Bilbao	1	España
Cádiz	1	España
Málaga	1	España
Mallorca	1	España
Tarifa	1	España
Mexicali	1	México
México DF	1	México
León	1	Nicaragua
Total	**26**	

Tabla 6.2: Regiones del mundo hispanohablante

Región	Menciones
América/América del Sur/ Latinoamérica	5
Europa	1
Total	**6**

Tabla 6.3: Países del mundo hispanohablante



Respecto a las ciudades que se asociaron a la lengua española en esta pregunta, Madrid fue mencionada nueve veces, seguida de Barcelona, con 4, Sevilla, con 3, Salamanca, con 2, y el resto de las ciudades fueron mencionadas una sola vez. Llama la atención que la mayor parte de las ciudades, nueve en concreto, corresponden a España, con la excepción de dos ciudades pertenecientes a México (México D.F. y Mexicali) y una a Nicaragua (León). Las ciudades españolas alcanzan 23 menciones, por tres del resto que representan a dos países (cfr. tabla 6.1, p. 224).

En las 20 alusiones a países también sobresale España con 6, seguido por México con 5 y Argentina con 4. El resto de los nombrados aparecen una vez, mientras que una informante (E1) utilizó el cuantificador 'todo' para determinar los países hispanohablantes de Europa y América. La misma informante es quien alude también a Filipinas y Guinea Ecuatorial, como una excepción. Además, se mencionan Honduras y Cuba una vez. En ambos casos se trata de informantes que estuvieron en dichos sitios (cfr. tabla 6.3, arriba).

En cuanto a las regiones, América aparece 5 veces bajo diferentes rótulos: América, Latinoamérica y América del Sur. Europa está presente una sola vez.

La referencia a otro tipo de espacios se da en tres ocasiones: una informante se refiere al 'mar' y la 'montaña', mientras que otro informante lo hace al barrio de *Mülln* en Salzburgo, porque allí vive un amigo chileno que él asocia con el español.

Como se puede ver, la presencia de España tanto a nivel nacional como local es abrumadoramente mayoritaria. No solo la variedad de ciudades a las que se refieren los estudiantes es mayor, sino también su estatus en cuanto centro ligado a la lengua. Como las referencias a espacios se caracterizan por una gran individualidad, no es raro que los informantes asocien esos sitios a la lengua porque han estado en ellos. Es llamativo también que exista en referencia a los países una cierta tendencia a elegir un canon conformado por España, México y Argentina. De los seis informantes que mencionaron países, y no ciudades, cuatro se refirieron a este grupo y los otros dos a 'España, Cuba y Latinoamérica' y a 'España, México y Latinoamérica'. En otros dos casos se conjugaron ciudades con la región América. La única alusión a Europa contrastó Europa y América y se refirió a todos los países, como ya se ha indicado. Aquí se repite el patrón visto en los manuales de que respecto a España se puede observar un detalle mayor que respecto a otros países hispanohablantes, seguido por México. Si bien Argentina es mencionada a menudo, el grado de detalle en las descripciones es menor; su capital, por ejemplo, no se nombra en ninguna de las entre-

vistas. Tampoco al hablar del tema más común, las fiestas, se indica ninguna fiesta del país rioplatense.

La referencia repetida a Madrid toma varias formas y es significativa por el papel que le atribuyen algunos informantes a su rol en clase:

> La pregunta de Madrid es interesante si pensamos en el español como una lengua pluricéntrica o no […] y también el estándar, cómo se percibe el castellano de Madrid, siempre la pregunta del castellano correcto o más fino. (E3)
>
> Pienso que Madrid es muy importante […] porque Madrid es la capital de España y muchos profesores solo tratan España para la lengua española. (E4)
>
> Madrid y Salamanca sí, porque son ciudades importantes de España y la ciudad de México [Mexicali] no, creo que es … más importante sería la capital. (E6)
>
> Muchas veces se enseñan aspectos gramaticales con esta descripción de las ciudades, por ejemplo, cosas como 'ser', 'estar', 'hay' se enseña junto con describir Madrid y diciendo en Madrid hay muchos museos. (E7)
>
> Creo que Salamanca y Cádiz menos, pero Madrid sí porque es la capital. (E8)
>
> Madrid sí, Barcelona quizás si se habla de fútbol, pero Málaga no, solo porque ya he estado entonces. (E11)
>
> Creo que Madrid avanza de ser una ciudad muy importante en los manuales, siempre aparece de alguna manera, quizás algunas fotos o algo así. (E15)

Las respuestas atribuyen una clara posición central a Madrid como capital de España: por ser la capital de España cumple un papel importante en ELE. Las asociaciones son variadas: porque se vincula a un castellano correcto y estándar (E3), porque es la capital de España o una ciudad importante de tal país (E4, E6, E8, E11) y porque aparece en clase o en los materiales (E7, E15). Madrid pertenece a un *status quo*, en el que su centralidad como capital o su importancia dentro de España le otorga una justificación de su presencia en ELE. Existe una naturalización de esta situación de centralidad madrileña y, por ende, española, que se asocia con la lengua.

Dos informantes desafían en cierta forma el modelo, a la vez que lo exponen. E3 considera que se asocia la lengua española a un centro en el que se habla un estándar de la lengua al que se atribuye una valoración, pero considera que se trata de un constructo y precisa posteriormente que se la enseña de acuerdo a este estándar (E3). Otra informante (E4) atribuye dicha centralidad a que 'muchos profesores' se limitan a enseñar España en relación con el español y, por lo tanto, el papel de Madrid estaría de por sí asegurado (E4). Dicha reducción puede leerse como una crítica, lo que no invalida, no obstante, la centralidad de Madrid dentro del constructo cultural 'España' que se asocia a la lengua y que los 'profesores' preferirían.

Los informantes atribuyen a Madrid un papel importante también en los manuales, porque se trabajan los 'sitios de Madrid' (E3), o aparece en 'ejercicios de gramática' (E6), a través de 'fotos' o como centro de 'tareas como enviar postales a o desde Madrid' (E7), o con 'fotos y un plano de la ciudad' (E15). Se considera, por lo tanto, que Madrid está integrada en los manuales a través de diferentes modos verbales y visuales, a la vez que se utiliza como motivo para ejercicios lingüísticos o comunicativos. Los mismos informantes dudan en atribuirle a otras ciudades o países

señalados dichas características. En el caso de los sitios americanos es claro; sobre Honduras dice E3: "no creo que aparezca. […] No puedo pensar en un manual en que tenga un papel significativo". Respeto a la percepción de la ciudad nicaragüense de León en manuales indica E4: "Madrid sí, y Sevilla también, pero a León, no". Otra informante se refiere a que los lugares pequeños no son relevantes para enseñar (E6), aunque reconoce que puede aparecer la capital de un país como México, no Mexicali, la ciudad que ha indicado, aunque sí Madrid y Salamanca. En este sentido cabe mencionar que la población salmantina suma un 20 por ciento de los habitantes de la de Baja California, lo que evidencia que la percepción de 'pequeñez' resulta de una atribución de poder simbólico a los sitios y no de su tamaño o cantidad de habitantes. En consonancia, además, con la percepción de que Madrid y Salamanca están en los manuales porque "está claro que solamente aparece el mundo peninsular" (E6). Para E15, si Madrid aparece de diferentes maneras, Bilbao lo hace 'quizá' a través de 'algún monumento histórico', pero concluye sobre México DF y Bilbao: "no creo que tengan un papel importante". Sobre la ciudad de Barcelona no se recogen comentarios especiales salvo la presencia del fútbol, Antoni Gaudí y la iglesia de la Sagrada Familia proyectada por dicho arquitecto. Las ciudades españolas mencionadas a las que no se les atribuye una presencia en manuales son Tarifa y Málaga.

Es concluyente que la aparición cuantitativamente superior de ciertas ciudades españolas se asocie también a una mayor presencia en los manuales. Se percibe, por parte de los futuros enseñantes, una coherencia con dicho discurso en la atribución del valor, no sin cierto grado de crítica a dicha situación, sobre lo que retornaré brevemente al final de este apartado.

Entre los sitios asociados a la lengua española aparecen también países y regiones. La referencia a países se hace en ocho ocasiones, cuatro de ellas con regiones incluidas, como en 'España, Cuba y Latinoamérica' o 'Madrid, Honduras, América'. La aparición más numerosa es, como se ha señalado, la de España, México y Argentina. Sobre la relevancia de estos sitios en la clase de ELE, los informantes dicen lo siguiente:

> Se pueden tratar unidos o separados porque igual, no sé, son juntos porque se habla la misma lengua, pero al mismo tiempo son diferentes porque España está muy lejos de Argentina, ¿no? Y así también tienen diferentes valores y costumbres. (E10)
>
> México siempre aparece así, por ejemplo con el tema de las fiestas y España también, Argentina ni tanto, aunque me parece interesante porque el español argentino es diferente y yo creo que sería interesante para los alumnos aprender esa variación aunque ni lo apliquen. (E12)
>
> España tiene el papel más grande, creo que, porque los alumnos siempre creen en España cuando hablamos de español. Y México creo que sería también interesante para los alumnos porque no estoy seguro si tienen en su cabeza que se habla español en México […] Argentina sí, creo que es un país que representa América Latina, más o menos, y por eso es importante, sí, enseñar aspectos de este país. (E14)
>
> España sí se trabaja mucho, Argentina también he visto algo, y también México como el Día de los Muertos, se trabaja también. (E16)

> Es importante que los alumnos sepan que no es un mismo idioma que se habla en todos, que hay variedades y que España no es Latinoamérica, y que hay diferencias. Y que también en Latinoamérica hay diferencias, y entre España y Latinoamérica. (E17)

Se reconoce en las respuestas el papel de dichos países, o lo reclaman para la clase de ELE. La manera en que los informantes conceptualizan la importancia del país para ELE tiene que ver con un reconocimiento de la diversidad y de la variedad, aplicada tanto a la lengua como a la cultura. Si una de las informantes resalta la 'lejanía' entre España y Argentina, que tendría como consecuencia una diferencia en 'valores y costumbres', para otros es la importancia de la diversidad del uso de la lengua. En el doble sentido de que se habla español 'también' en México, por ejemplo, o de que se habla 'diferente'. Implícita está en ambos casos la perspectiva de que la lengua y la forma natural de su uso se encuentran asociadas a España. Se puede observar en la estructura 'mucho, también y también' utilizada por E16 o el 'español diferente' (E12) de Argentina que presupone un término de comparación normativo, o incluso que 'España no es Latinoamérica' (E17). La comparación no se presenta de una manera horizontal, sino que la atribución del valor, arraigada en las creencias, representaciones y saberes de los informantes, otorga y construye este espacio con la valoración y organización de los mismos. Se puede ver que se intenta rescatar la variedad, crear un discurso del reconocimiento que se apoya, sin embargo, en una situación reconocida como disfuncional hasta el punto de que E14 afirma que los aprendientes quizás no saben que en México se utiliza el español. Lo que presupone, a su vez, que sí saben que se lo habla en España.

Esta política de la representación espacial se ve claramente en algunas alusiones a los manuales: "España sí, México también, pero Argentina no lo sé. […] Con México creo que como forma de hablar y el Día de los Muertos, y en España pues, todo." (E10). "En cuanto a la cultura por supuesto son mostrados muchísimos aspectos de España […] y en cuanto a los países de América o América del Sur, solamente son mostrados históricamente, como por ejemplo, los aztecas y los indígenas" (E14) Los informantes están seguros de que se presentan muchos temas de España, mientras que la indicación de temas de los otros países mencionados resulta más difusa y va acompañada de una reflexión o singularización de algún aspecto.

En cuanto a las regiones, Europa y América aparecen contrastadas, como ya he dicho, una sola vez. El resto de las veces se utiliza América para nombrar una extensión asociada a la lengua. Nótese que en todos los casos en que se menciona América también se menciona Europa o España o ciudades de dicho país. Para los informantes "Latinoamérica, por ejemplo, ofrece otras temas como España y hay que elegir de todo un poco para […] no solamente hablar de España" (E9), o "América del Sur es como un lugar, y otro lugar son las ciudades de España" (E13). También hay un reconocimiento de una inadecuación del modelo utilizado para conceptualizar la realidad cultural. Este aspecto se ve incluso más claramente en lo que aseveran sobre los manuales. E1 indica, por ejemplo: "Me parece que siempre hay dos partes: España y Latinoamérica, y Latinoamérica es como una parte, aunque sería como

veinte partes, y España es una de las partes, pero no se trabaja en los manuales de esa manera". La misma idea presenta E17, que afirma que "en la mayoría de los casos se compara España con toda Latinoamérica, pero España aparece muchas veces". Otra informante se refiere a que en los manuales se presentan viajes a sitios donde se habla español y que 'a menudo es España', por lo que concluye que "España es el foco […] y pienso que los profesores –no sé, es solo una opinión– de Austria no tienen tanta relación con América del Sur y por eso dejan más al lado" (E13).

A modo de resumen, es posible afirmar que la construcción del espacio por parte de los futuros enseñantes, coincidente con los manuales, reconoce un centro en España, que se desarrolla con mayor detalle, mientras que compara este centro con otros espacios construidos de diferentes maneras, aunque con algunos centros visibles como México o Argentina, o regionalmente en las variadas alusiones a América. También consideran que este modelo está no solo en los manuales, sino que atribuyen una forma de ideología a los 'profesores' o los alumnos.

Se percibe cierta insatisfacción con el modelo presente en el ámbito de ELE y con los esquemas de representación del espacio de la lengua y la cultura asociada al español en la evidencia recogida. Sin embargo, gran parte de los informantes participan activamente de esta construcción e, incluso en los casos que la ponen en duda, conceptualizan la lengua y las culturas hispanohablantes de acuerdo al modelo. Ningún informante, por ejemplo, recurre a ámbitos que escapen al mundo de la Península Ibérica, p. ej. nadie centra su atención en el mundo andino o en un país como Costa Rica. El reconocimiento de la insuficiencia del modelo espacial disponible reclama, pero no logra establecer, una mayor justicia distributiva espacial tal como lo reclamaba Soja (2010b).

4.4.5 Conocimiento y valoración de la cultura en manuales de ELE

Una de las metas importantes de la entrevista consistía en recoger evidencia acerca del conocimiento de los futuros enseñantes sobre los manuales en torno a la cultura e interculturalidad. Para ello se les pidió, como he señalado anteriormente, que llevaran a la entrevista un ejemplo que consideraran positivo y otro negativo para el tratamiento de aspectos culturales o interculturales a través de dicho medio.

Los informantes presentaron ejemplos de 12 manuales distintos, algunos de ellos en diferentes ediciones, una lista de los cuales se presenta en la Tabla II del Apéndice. Todos los participantes se ajustaron a la consigna, salvo dos informantes, que brindaron un ejemplo de una página web de una editorial y de una revista respectivamente.

Presentaré primero el análisis de los ejemplos que se consideraron positivos, posteriormente los negativos y, por último, la percepción sobre la construcción formal de algunos ejemplos tratados.

La consigna concerniente al aspecto positivo estaba formulada de la siguiente manera: "Comenta el ejemplo positivo que has traído respecto a la cultura en manuales de E/LE. ¿Por qué lo has elegido?" La misma fue comentada fundamental-

mente señalando el tema al que se refería la elección y la razón por la que los informantes lo consideraban bueno. Temáticamente, diez de los informantes se refirieron a ejemplos de festividades y tradiciones como comidas o la fiesta de cumpleaños de quince. Además, aparecen los ámbitos de la televisión, en dos casos, los estereotipos, textos literarios y pragmáticos, un juego sobre Colombia, así como el pintor Salvador Dalí.

Respecto a las razones para considerarlo idóneo, la posibilidad de 'comparar' se aduce como el criterio principal, aunque también se menciona a menudo el hecho de que la tarea permite a los aprendientes expresar su propia opinión sobre los ámbitos tratados; en dos ocasiones no se dieron otras razones más que la adecuación o preferencia temática.

Quienes brindan ejemplos sobre 'fiestas' o 'costumbres' afirman, por ejemplo:

> Los alumnos tienen un texto y primero tienen que comparar el material lingüístico en español, francés e italiano y después tienen algunas preguntas y aquí se relaciona a la cultura y la interculturalidad. Los primeros preguntas son si los alumnos saben algo de la Puerta del Sol, después sobre el Fin del año y cómo los alumnos lo celebran en su casa. (E2)
>
> Aquí se trata de Navidad y aquí tienen como un *input* que es una información que en general reciben los regalos de los Reyes Magos, pero también en algunos, para algunos, viene Papá Noel y todo eso. Entonces tienen, aquí solo sobre Navidad y luego tienen que escribir una carta también a los Reyes Magos, pero aquí, por ejemplo, se trata en general de regalos y tienen que leer esas frases, explicar qué se regala en España, para qué situación –para qué fiesta o lo que sea– y luego tienen que pensar qué es lo que hacemos nosotros. (E5)
>
> Pues lo he elegido así, eso es el bueno –si se puede decir bueno, no sé–; pero así tienen diferentes fiestas y lo leen solo un poquito, la información básica y tienen que buscar información sobre una fiesta, así saben más de esta fiesta y luego también lo tienen que hacer con una fiesta de aquí. (E10)
>
> Sí, aquí tenemos las fiestas y las tradiciones en España –muy compacto– y también hay una relación con canciones, y esto me parece muy importante que, no solamente se tiene una influencia por los ojos; sino también de otras emociones como canciones y se puede hacer un constructo más o menos complejo y sí, también hay poquitas comparaciones con estos días festivales en Alemania y esto me parece bastante importante. (E14)

Las respuestas permiten observar que la selección identifica festividades o tradiciones considerando además el desarrollo metodológico de los ejemplos. El aspecto fundamental es para los informantes la posibilidad de comparar: se resalta la necesidad de encontrar elementos comunes para desarrollar las similitudes y diferencias. Se sugiere también la posibilidad de enriquecer el texto propuesto por el manual con tareas complementarias como la búsqueda en Internet, la composición de textos sobre la temática, así como la discusión. Si la 'fiesta' es el tema más seleccionado, la 'comparación' es el proceso de comprensión percibido como esencial, que puede desarrollarse, a su vez, de acuerdo a diferentes modalidades discursivas y tareas.

Otros ejemplos subrayan, en lugar de la comparación, que los aprendientes "tienen que manifestar su propia opinión" (E10) sobre las corridas de toros o "en estos ejercicios se trata mucho la opinión de los alumnos y eso también me gusta, no solo trata de conocimientos o de transmitir conocimientos fijos, sino más de hablar sobre opiniones" (E13). Tanto en relación con la comparación como con la opinión se requiere de los aprendientes que estos construyan su propio conocimiento con la ayuda de los textos del manual. No queda claro, no obstante, qué peso se le atribuye a este input: si bien se toma como un punto de partida para construir u opinar sobre el mismo, existe un acuerdo en que los temas propuestos son relevantes, lo que indica que el medio está marcando la agenda del conocimiento que se construye, ya que este se acepta como natural para la tarea propuesta.

Algo similar informan los ejemplos de la televisión: "sería un contexto auténtico porque pueden ver qué hay en la tele española y también pueden compararlo con lo que hay en la tele de Austria" (E4) o "también aquí hay una parte intercultural, ¿y cómo son las telenovelas en tu país?" (E17). El mismo parámetro que establece la comparabilidad se repite, mientras que la argumentación se centra una vez en la autenticidad del contexto y la otra, en una relación personal con el mismo: "porque mi primer contacto fue también a través de las telenovelas". (E17).

No obstante, ciertos informantes conceptualizan los temas de manera más procesual. En relación con los estereotipos, E1 señala el aspecto discursivo de los mismos y la calidad del ejemplo considerado en base a argumentos más precisos:

> ¿Cómo se forman? Aquí también está escrito cómo se fijan estos estereotipos a través de la educación, chistes, leyendas. Pero también por los medios de comunicación, eso también me parece importante, cómo se forman y no solo decir 'evitarlos', porque todos pensamos en categorías y eso no se puede evitar de un momento a otro, es como un proceso muy largo. (E1)

La elección no solo se basa en la importancia atribuida al tema, sino a la forma en que el mismo se estructura en el ejemplo. Es el caso también de un juego sobre Colombia señalado por E12, en el cual no se trataría solamente de "la información, sino [que] también los alumnos tienen que hacer algo". Indica, además, en el proceso de reflexión, que "tal vez sería interesante relacionar estos lugares así, crear vídeos, porque si solamente leen los textos tal vez se olvidan y sería mejor tener un vídeo corto por cada punto, cada lugar" (E12). También E13, por su parte, evalúa el texto 'auténtico' que se encuentra en el libro porque permitiría una 'perspectiva crítica' y 'reflexionar' sobre las lenguas y las propias 'opiniones'.

En general, los argumentos a favor de los temas de los ejercicios resultan, sin embargo, apodícticos: 'es adecuado para su edad' (E2), 'juega un rol muy importante' (E4), 'el alumno juega algún papel' (E5), 'es una tradición muy importante de España' (E6), 'porque hay muchos ejercicios' (E9), porque 'es una cosa muy típica de algunas partes de España' (E14). Lo que muestran claramente las respuestas positivas es la importancia que posee la percepción de los futuros enseñantes respecto a los ámbitos temáticos a la hora de valorar un ejemplo, así como su propia versión de

la interculturalidad, a la que me refería anteriormente, reducida a la comparación.[194] Ello muestra la urgencia de considerar en esta construcción el papel de las propias concepciones y el juicio sobre la relevancia o irrelevancia de los temas para la valoración de un ejemplo como positivo o negativo en los manuales.

En los ejemplos considerados negativos por parte de los informantes aparece una mayor variedad de temas que incluyen las festividades, pero también abarcan costumbres, información sobre países, lenguaje no verbal, vocabulario y referencias culturales integradas en otros ejercicios. Respecto a las razones por las que valoran negativamente los ejercicios, las respuestas se dividen en dos grupos principales que consideran que los ejercicios generalizan lo tratado o que la información es insuficiente. Varios informantes resaltan la ausencia de posibilidades de comparar y otras valoraciones incluyen que 'es aburrido' para los aprendientes o que un ejemplo 'no es característico de España'.

A modo de contraste con los positivos, resulta productivo ver los ejemplos negativos sobre las festividades:

> Lo que no me gusta es que se trabajen los aspectos como si fueran hechos. En primer lugar, cuándo hay que llegar a una fiesta a esa hora, por ejemplo. Solo se trabajan esos puntos y después algunas diferencias, cómo es en tu país. Lo que falta, completamente, es buscar qué tenemos en común, porque me parece que los puntos generales o la mayoría de los puntos sí tenemos en común. (E1)
>
> Se habla de los costumbres de Noche Vieja y […] lo que a mí me moleste es la formulación 'los españoles toman las 12 (doce) uvas', porque para mí es muy generalizado, antes he mencionado que cada persona es un individuo propio y no todos los españoles lo hacen. (E8)
>
> Y no hay muchas informaciones, hay muchas fiestas, pero no una fiesta con información precisa, y si los alumnos tienen que describir una fiesta sería mejor con… mejor cuando sería una fiesta de España y tienen que compararla en Austria porque ya tienen el vocabulario. (E11)

En los tres ejemplos se tematiza el aspecto cultural referido a diversas formas festivas que se consideran insuficientemente tratadas. En los dos primeros ejemplos la crítica radica en la generalización de una costumbre asociada a un país. La caracterización de estos aspectos como diferentes en el caso de E1, o que no consideran al individuo como actor social en E8, se refieren a la dificultad de proponer una descripción de una práctica atribuyéndosela a un grupo que habla español y la necesidad expresada de que los aprendientes sepan que 'no todos' lo hacen. De manera similar evalúa otra informante un texto sobre Ecuador: "dice que toda la gente en Ecuador es muy sana, y vive una vida sano y vive –no sé– cuántos años y todo así […] Crea una imagen incorrecto de Ecuador, porque luego los alumnos piensan que la gente en Ecuador vive –no sé– muchos, muchos años." (E13). La crítica hace visible el énfa-

194 Rössler (2013, p. 11) manifiesta que, a nivel de formación docente de futuros profesores de lengua, la interculturalidad es un campo desatendido. Sobre el peligro de reducir la descripción cultural a una comparación de similitudes y diferencias particulares advierte Rademacher (2013, pp. 16-17), quien intenta establecer criterios para una comparación cultural a nivel de la investigación en el terreno de las Ciencias de la Educación.

sis de la presentación en el aspecto descriptivo, pero no interpretativo de la práctica, que se reduce a un conocimiento declarativo sobre la misma y se juzga como insuficiente o incorrecta. Una modalidad propia del medio manual que los futuros aprendientes juzgan como no apta para el tratamiento de la cultura en ELE.

En el tercer ejemplo antes citado, también el despliegue de la información se señala como insuficiente en cuanto al detalle que proporciona la misma, mientras que se destaca asimismo la imposibilidad de poder compararla con una fiesta austríaca. Vale destacar que si bien se está señalando una insuficiencia concreta del ejemplo, se trata más bien de una limitación del medio, ya que las páginas dedicadas a la descripción de una festividad no suelen, dentro del propio género, contener una información precisa de los fenómenos. Por otra parte, resulta coincidente con la evidencia ya establecida en los ejemplos positivos: la comparación –o su ausencia– constituye un criterio de selección decisivo.

La escasez e imprecisión de la información se articula críticamente como "no es correcto y tampoco… ya no es actual" (E5), o "me falta un poco de información del texto" (E9), o "solo hay información básica" (E10); también se indica que "hay muchas fiestas, pero no una fiesta con información precisa" (E11), o fotos que representan gestos que "no me parece suficiente" (E12); a su vez un texto "está lleno de estereotipos" y "no se puede trabajar como un texto informativo" (E13). Los futuros aprendientes juzgan el despliegue temático como un CPC en vistas de su posible aplicación en clase. No se cuestionan los temas, que se encuentran dentro de los límites de la construcción discursiva, sino su validez pedagógica en relación con la clase de ELE.

Asimismo, la presentación del mundo hispanohablante se tematiza en alguna de las reflexiones. En relación con unas fotografías que reproduce el manual del que se brinda el ejemplo, E15 se refiere a que las mismas "se relacionan con el mundo español, pero de España, no del hispanoparlante", lo que caracteriza como 'eurocentrista'. E8 se refiere también positivamente a que su ejemplo negativo presenta no solo "España, sino también otros países de Sudamérica" (E8). Otros informantes se refieren a información de "España o de un país hispanohablante" (E3), mientras que E6 indica que introduciría ejemplos como "'Quedamos en un bar cerca de la playa'; esto sí que refleja la cultura, porque España límite con el mar y Austria no" y E16 señala que habría que comparar "cómo es en España". Los espacios de referencia varían de este modo desde el reclamo de una horizontalidad en la presentación hasta la naturalización del contenido cultural asociado al español como necesariamente perteneciente a la nación española.

Otro aspecto que explicaron los futuros enseñantes se refería al uso de imágenes y su interacción con los elementos verbales, presentes en la totalidad de los ejemplos. Los informantes que respondieron sobre el tema consideran que las imágenes forman parte de la construcción del mensaje, pero le atribuyen un valor ancilar, ya sea en relación con el vocabulario, los textos, o el tema propuesto. Reconocen su carácter referencial, para relacionar imágenes con el vocabulario, "para que los alumnos tengan un punto en el que se puedan adentrar" (E8), para exponer "información sobre el país" (E9), o porque "las imágenes son una representación que dice el texto

y el texto está al lado y allí, está junto" (E10). A su vez, son necesarias a fin de 'comprender mejor' las situaciones o, en el caso de un mapa, para ver 'dónde están' los temas tratados o, incluso, debido a que las imágenes brindarían 'mayor autenticidad'. Una informante le atribuye un sentido estético en tanto 'decoración'.

Salvo en este último caso mencionado, se evalúa el significado de las imágenes, no su carácter de significante, y se le atribuye a las mismas un valor referencial, por lo general pleonástico en su relación con el aspecto verbal. El reconocimiento de la importancia de las imágenes no se integra en un esquema multimodal de construcción de significado, sino que se evalúan los aspectos verbal y visual independientemente. Tampoco se tematiza la codificación de información que se encuentra en las imágenes desde un punto de vista cultural.

Por último, respecto al uso de los manuales durante las prácticas docentes, la mayoría de los informantes indicó haber utilizado un manual o diversos manuales. Principalmente, para practicar o ver temas de gramática, pero también para leer textos, o introducir algún tema cultural como las 'fiestas'. Varios informantes indican que para el desarrollo de los temas se apoyaron también en otros manuales y, algunas veces, mediante la elaboración de materiales propios.

4.4.6 Conocimiento sobre las variedades del español respecto al aula y a manuales de ELE

Los informantes brindaron, por último, diversas respuestas considerando la aparición de variedades del español representadas en los manuales, así como su conocimiento y apreciación de las mismas respecto al aula de ELE. La pregunta se integró en la pauta junto al análisis de los ejemplos extraídos de los manuales que los informantes trajeron consigo a la entrevista; a partir de su concepción de la variedad en la que se apoyan los manuales para construir el sistema de la lengua, el interés se centró en su creencia de la relación entre la variedad de español que define el manual y aquello que tiene lugar en la clase. Se tienen en cuenta así dos aspectos. Por un lado, la constatación en la discusión sobre las variedades en la didáctica de ELE que subraya la importancia de la existencia de materiales aptos como una variable central en la decisión sobre la norma lingüística a tratar en clase. Por otro lado, la evidencia de que el manual tiene una gran influencia sobre la dinámica del aula. La respuesta que se pretende obtener es si los informantes piensan que aquella variedad que aparece construida en los manuales es también el modelo utilizado en clase.

Hay que señalar, previamente, que algunos informantes demostraron tener dificultades para hablar de las variedades en este contexto de enseñanza y aprendizaje, que en parte confundieron variedades con otros constructos sociolingüísticos considerados como lenguas por la comunidad científica, p.ej., el catalán, así como una ausencia llamativa sobre el aspecto político y las consecuencias que dicha decisión posee sobre la tarea docente y la construcción del español.

Todos los entrevistados consideran que los manuales representan una variedad de la Península Ibérica, a la que denominan como 'castellano', 'español de España' o 'es-

pañol de Madrid', del 'centro', variedad 'castellana o norteña' o, incluso, 'una variedad neutra'. Están convencidos, además, de que la variedad del manual es la utilizada en clase, aunque no es posible afirmar con la evidencia disponible si piensan que se enseña esa variedad por el uso el manual o por la influencia de otros factores. Algunos ejemplos de cómo expresan sus convicciones:

> Si yo tengo un manual y siempre aparece la forma de vosotros, yo me pregunto: ¿puedo enseñar o puedo no enseñar esa forma? (E1)
>
> Porque si el profesor o la profesora decidiría enseñar, por ejemplo, la variedad de Latinoamérica, tendría que cambiar todo lo que está escrito en el libro. (E4)
>
> Yo pienso que para la Secundaria es mejor solamente enfocar una variedad, porque creo que es demasiado ¿confuso? […] para los alumnos si, por ejemplo, una entrevista es de hablantes de Argentina con el seseo, y otra entrevista de la próxima actividad es de la variedad peninsular. (E6).
>
> Normalmente se hace lo que aparece en el manual. (E9)
>
> Depende del profesor o la profesora, porque si el profesor habla el español de España, es más probable que los alumnos también aprendan esta variedad. Si un profesor usa otra variedad, también se van a orientar más hacia ahí. (E12)
>
> Creo que los manuales rigen la clase y lo que hace el profesor. (E15)

Existiría, por lo tanto, una coincidencia entre la variedad del manual y la trabajada en el aula de acuerdo a los conocimientos de los futuros enseñantes. Los enseñantes pueden, según las afirmaciones, decidir en algún sentido la variedad elegida, si bien la mayoría cree que existe una fuerte determinación por parte del manual. Para muchos informantes se trata de una cuestión pragmática de reducción de la variación. Es llamativo que den por supuesto que la reducción debe realizarse a favor de una variedad centro-norte peninsular y que no reparen en otras posibilidades ni en manuales que pudieran seguir otros parámetros selectivos. Aunque se la critica, se acepta su posición de facto: "Se enseña la variedad de España" y esta sería, consecuentemente, la que se encuentra en el manual: "También, normalmente también de España" (E10).

Por ello, es de fundamental importancia situar en el ámbito cognitivo de los informantes esta variedad representada en el contexto de la norma pluricéntrica del español y de su rol en clase de ELE. El término de comparación de esta variedad que se postula como estándar es una variedad 'latinoamericana' o la denominación en plural de 'variedades'. Una entrevistada indica, por ejemplo, que se brinda "una información general de que se habla diferente en Latinoamérica que en España" (E2); también, que al trabajar la pronunciación se ve 'qué diferencias hay' entre América y España (E3); otra informante acota al respecto que algunos audios de los manuales pertenecen a hablantes de diferentes naciones, pero otros poseen un "acento súper neutro, haciendo el ceceo y no el seseo" (E5). Otra se refiere a la generalidad: "Se refleja la variedad castellana y también el español hispanoamericano, pero solo en general, no se refleja que en Hispanoamérica hay muchas variedades" (E7), mientras que también se señala al uso de explicaciones gramaticales en los materiales: "Hay unos manuales, creo que, donde hay notas pequeñas que dice –no sé– 'en

Latinoamérica se usa vosotros [sic], en vez de ustedes' o algo así" (E9). Los informantes perciben en los materiales el modelo discutido previamente que confronta una variedad castellana a otra americana; resaltan a su vez la precariedad del tratamiento de las mismas, caracterizada por el adjetivo 'general' o por la 'brevedad' o 'pequeñez'.

Muchos de los futuros enseñantes reconocen en su argumentación tanto diferentes variedades americanas, como variedades dentro de la Península Ibérica, pero no articulan las mismas en un sistema coherente que, primero, describa las variedades de manera sistemática acorde a los modelos que aporta la Sociolingüística y, segundo, argumente con claridad las implicaciones de la elección por un modelo con respecto a las otras variedades. Muchos se debaten entre el reconocimiento de la multiplicidad, el desafío de la simplificación en vistas a los aprendientes, así como la realidad que atestiguan en los manuales y la práctica docente que conocen.

La evidencia sugiere que se está en un periodo que se podría caracterizar –con Thomas Kuhn (1996)– como de crisis paradigmática, en el que el modelo del español que proponen los manuales ya no parece ser suficiente frente a la diversidad de la lengua española que perciben los informantes.[195] Que dicho modelo dé cuenta solamente de una parte de este universo, resulta para algunos de los informantes insatisfactorio:

> Para muchos es más fácil […] solo tomar la variedad que se propone en el manual y entonces hacerlo de esa manera. (E1)
>
> Como hay muchas variedades, deberían empezar a trabajarse desde el principio. (E5)
>
> Me parece que el manual dice 'solo hay una variedad' y que es falso claro, y creo que como profesor se tiene que decir a los alumnos que no es así. (E11)
>
> Los alumnos deben saber que lo que en el libro, por ejemplo, no es el único español que existe, sino que en Latinoamérica se habla de una manera diferente, por ejemplo, y que dentro de España también hay variedades. (E17)

Si bien la mayoría de los informantes se muestra a favor de alguna forma de tratamiento en clase de esta variación lingüística del español, uno de los ejemplos (E3) considera que no es importante la enseñanza de las variedades de América: "Creo va en enseñar el castellano de España, y así no hay tantos problemas, porque no me parece muy importante enseñar las variedades de América". Presupone, implícitamente, que el uso lingüístico de España puede describirse mediante el concepto 'el castellano de España'. Un mismo patrón, pero a favor de la conciencia sobre la variedad, sigue E17.

Existe una clara conciencia de que el sistema de la lengua establecido por los manuales no es un modelo coherente con la realidad sociolingüística del español. Las

195 En efecto, si bien *The Structure of Scientific Revolutions* se refiere a las ciencias físicas y naturales, Kuhn (1996, p. 52ss.) describe el proceso que podría referirse a la cultura en la didáctica de ELE respecto a la aparición de anomalías que producen una crisis paradigmática. Como señala en referencia a la falsificación popperiana: "Clearly, the role thus attributed to falsification is much like the one this essay assigns to anomalous experiences, i.e., to experiences that, by evoking crisis, prepare the way for a new theory" (p. 146).

estrategias para reorientarse en esta situación de anomia consisten en aceptar la solución de los manuales como parte de un *status quo* o, por el contrario, el tratamiento de esta diversidad en el aula. Los futuros enseñantes son claramente conscientes de los inconvenientes prácticos que pueden surgir, como, por ejemplo, una informante que relata: "No creo que se refleja sobre esta problemática de la normalización, de la norma, no, solo hay una norma, esto falta en los manuales" (E7); otra indica: "Yo también tuve esa experiencia que los alumnos, por ejemplo, en el caso del indefinido, imperfecto y perfecto, me pusieron el indefinido. Bueno, ¿qué voy a hacer yo?", resaltando que desde una perspectiva 'española de la RAE como es en España' ciertos fenómenos propios de una variedad no son 'correctos' (E16).

Para ciertos informantes el tema de las variedades no posee una presencia en el aula de ELE, para lo que recurren a su percepción de la realidad del aula sobre todo a través de las prácticas docentes o de su propia experiencia como aprendientes: "A mí me parece que no se trata en general, no se trata tanto este tema de las variedades" (E12); no dudan en manifestar que no tiene un lugar en el aula, apoyándose en su historia como aprendientes: "No tengo mucha experiencia, pero mi propia experiencia no, no tenían ninguna importancia y tampoco yo sabía que se trata de castellano. O para mí español fue español y ya" (E13). Otro informante busca la forma de integrar el tema en clase: "Se pueden hacer presentaciones en grupos que tienen que elaborar este tema para presentarlo a los demás, pero en realidad creo que no está tan presente en la clase" (E14). Ciertas tematizaciones manifiestan la falta de importancia o la invisibilidad.

Cabe resaltar, por último, que el espectro de lo que los futuros enseñantes denominan como variedad es muy amplio y no coincide con el concepto sociolingüístico discutido en el capítulo segundo. Los informantes resaltan la variación del habla y se refieren a la percepción de una oralidad con diferentes características fonéticas y prosódicas, al uso de un léxico no común o a la intercomprensión entre diferentes variedades. A la pregunta de qué variedades conocen y si son capaces de reconocer las mismas, muchos coinciden en decir que conocen aquellas de los lugares donde han estado y las de docentes con los que han tenido contacto. Subrayan además características como el 'voseo', el 'yeísmo', la distinción entre /s/ y /θ/ o el 'seseo', así como fenómenos gramaticales como el uso no coincidente de la forma de tratamiento de cercanía en el plural (vosotros vs. ustedes) y el de los tiempos del pasado (perfecto compuesto y perfecto simple). La conceptualización, no obstante, no es precisa, y si bien la mayoría es capaz de nombrar algunas variedades que conoce, no son una excepción las atribuciones a países o la integración de lenguas como en los ejemplos siguientes: "A ver, conozco la variedad asturleonés, la andaluza, la madrileña, digamos…, el catalán también un poco, ¿qué más? La variedad argentina y la costarriqueña" (E7) o "No es tan variedad, pero catalán, por ejemplo, o el ejemplo de Valencia. Valenciano y argentino" (E9). O, también, 'catalán', 'gallego' y 'euskera' (E14).

A modo de resumen, se puede decir que el reconocimiento del valor de las variedades, la elección de la norma que se trabaja en clase, así como la valoración de los materiales con los que se trabaja, requiere sin duda de una situación más clara en re-

lación con el conocimiento del que disponen y las tareas que deben realizar como enseñantes. Los futuros enseñantes que están al final de sus estudios continúan considerando complejo el tema, lo que debe ser un llamado de atención sobre ciertos puntos a mejorar en la didáctica de ELE y, sobre todo, en la formación de profesores.[196]

4.5 Conclusiones del análisis del conocimiento de futuros enseñantes

El estudio sobre el conocimiento de los futuros docentes de ELE llevado adelante en el marco de la presente investigación tiene como meta principal brindar una respuesta al modo de construir la cultura asociada a la lengua española en tanto CPC.

En este trabajo se intentó dar voz a un grupo importante del campo educativo como son los estudiantes que serán enseñantes. El interés, como han insistido Verloop et al. (2001, pp. 443-444), radica sobre todo en subrayar los elementos comunes de la base cognitiva de los futuros docentes. En la exposición de los resultados y su discusión temática se ha visto que es posible determinar ciertos puntos coincidentes de dicha base cognitiva. Su carácter recursivo y compartido los transforma en una variable que no puede eliminarse sin perder poder explicativo sobre el fenómeno. Respecto a esta base sobre la que se construye el aspecto cultural de ELE resaltaré algunos puntos a modo de conclusión del presente capítulo.

En primer lugar (1), se puede afirmar que los informantes consideran que la cultura es parte integrante de EAL y que se encuentra indisolublemente unida a la lengua. Adhieren así a un modelo que deja atrás, en principio, la concepción de 'Civilización y cultura' como una serie de conocimientos declarativos pertenecientes a los países en los cuales se habla la lengua como lengua materna. No obstante, esta adhesión general debe relativizarse bajo la consideración de que, por un lado, los futuros enseñantes continúan comprendiendo las prácticas culturales asociadas metonímicamente a países e incluso regiones. Por otro lado, no poseen una conceptualización coherente respecto al tipo de unidad que existe entre lengua y cultura hispanohablante. Son capaces de tematizar las variedades lingüísticas y de reconocer la extensión de las culturas hispanoparlantes, pero no están en condiciones de explicar en qué consiste la inseparabilidad de lengua y cultura que se establece a nivel general en sus apariciones concretas. Las décadas de desarrollo del modelo intercultural y su anclaje en marcos normativos y planes de estudio puede reconocerse también en que los informantes toman aspectos del modelo como un presupuesto general, pero en su mayoría no están en condiciones de pensar dicho modelo en relación con el pluricentrismo de la lengua española y la interrelación con la cultura que se postula. Algunos informantes, por el contrario, reafirman la perspectiva –estructuralista– de que la lengua puede enfocarse como un sistema independiente de contenidos culturales y la misma constituye la meta principal de ELE, aun-

196 En Corti y Pöll (2017) finalizábamos el artículo con una conclusión similar. El presente trabajo brinda una evidencia que en ese momento no poseíamos y que sustenta la intuición basada en la experiencia que apoyaba el diagnóstico.

que reconozcan la interdependencia entre lengua y cultura defendida por la interculturalidad.[197] La cultura sería así una serie de temas selectos –festividades, comidas, costumbres– a tratar en relación con un sistema lingüístico construido en base a la descripción de una norma particular.

El universo de la cultura asociada al español estaría, en segundo lugar (2), ligado a espacios donde se habla español como primera lengua. Estos espacios constituyen las culturas del español para los informantes. Sus hablantes serían los principales representantes de dichas culturas, es decir, hablantes de L1, por lo que se puede ver que el llamado 'mito del hablante nativo' (Cook, V., 1999; Blyth, 2003; Davies, 2003; Baker, T. J., 2012) continúa vigente en la muestra.[198] Las prácticas de dichos espacios constituyen, a su vez, la cultura asociada a la lengua. Acceder a dicha cultura no significaría participar en sus prácticas, ya sea a través de la comunicación directa, tecnológicamente mediada, o de la interpretación textual en sentido amplio, sino participar de la misma personalmente, es decir, vivir o estar un tiempo considerable en los sitios determinados como propios de la cultura meta. La autoridad cognitiva se basa en la experiencia personal, no en las estrategias interpretativas, el conocimiento declarativo o una participación a través del uso de la lengua y del contacto mediado con la cultura. Es decir, el aula no se considera un espacio de producción simbólica ligada a la cultura hispanohablante, sino un ámbito exterior. Los informantes llegan incluso a considerar que la elección del elemento cultural trabajado en clase depende, entre otras variables, de este contacto personal de los profesores con dicho mundo. De esta forma, los futuros enseñantes otorgan un valor y un poder lingüístico a un grupo otorgándole un capital simbólico al reconocer tal posición (Bourdieu, 1977).[199]

Los ámbitos y temas que los futuros enseñantes consideran relevantes de dichas culturas para el aula de ELE y resaltan como imperativos se reducen, en tercer lugar

197 Vilanova, Mateos-Sanz y Basilisa García (2011, p. 70) concluyen un estudio sobre las concepciones de la enseñanza de docentes universitarios indicando que "[l]as concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son menos consistentes que las teorías científicas, ya que están más asociadas al contexto, son más locales y constituyen un conocimiento más situado (Pozo y Gómez Crespo, 1998: 160), pero conservan su naturaleza teórica". La presencia simplificada de elementos propios de la investigación en Interculturalidad y Sociolingüística, sin un grado de coherencia que los sustente argumentalmente, como se ha presentado aquí, resulta coincidente con la evidencia presentada por las autoras.

198 Bucholtz (2003) critica en el contexto de la Sociolingüística lo que considera una 'nostalgia de la autenticidad' que, como en la muestra, llevaría a la disciplina a esencializar ciertos grupos de hablantes a los que otorga autenticidad, utilizándolos a su vez para la autentificación de fenómenos lingüísticos.

199 Justamente estos son algunos de los ámbitos que Bourdieu pretende contrastar con un modelo lingüístico insuficiente en su conocido "The economics of linguistic exchanges". Resume allí sus tesis: "Briefly, we can say that a sociological critique subjects the concepts of linguistics to a threefold displacement. In place of grammaticalness it puts the notion of acceptability, or, to put it another way, in place of "the" language (*langue*), the notion of the *legitimate* language. In place of *relations of communication* (or symbolic interaction) it puts *relations of symbolic power*, and so replaces the question of the *meaning* of speech with the question of the *value* and *power* of speech. Lastly, in place of specifically linguistic competence, it puts *symbolic capital*, which is inseparable from the speaker's position in the social structure" (Bourdieu, 1977, p. 646). También Pavlenko (2001, p. 326) tematiza el impacto de quién detenta la propiedad lingüística (*linguistic ownership*) en relación con la identidad lingüística de los hablantes.

(3), a una serie que incluye principalmente las festividades, las comidas y una categoría algo más indefinida de costumbres. Que los informantes recojan estos temas como los más importantes a nivel cultural tiene que ver con una tradición consuetudinaria que reconocen como imperativo de EAL y en ELE. Se centran aquí fundamentalmente en conocimiento declarativo sobre prácticas. Frente a esta esencialización de algunas prácticas de rango limitado, se erige a su entender como necesario el proceso de 'comparación'. Esta se transforma en criterio de elección de los fenómenos culturales: 'si una festividad no es comparable con otra similar de Austria, entonces no es adecuada' para su tratamiento en clase. Coincidentemente con este criterio, los informantes tienden a reducir el modelo de competencia intercultural comunicativa a la posibilidad de comparar dos culturas, por lo general, definidas en cuanto a sus límites. Aunque algunos informantes mencionan la diversidad, los peligros de la generalización y lo que consideran estereotipos, tienden a construir una oposición esencialista entre nosotros/otro atribuidos a fenómenos culturales de límites definidos. Como ha señalado Fäcke (2006, p. 12), la importancia en este proceso no sería el otro, sino la relación que tendría ese otro con el yo, ambos definidos de manera dicotómica, de tal manera que dicha relación sería una de extrañeza y la preocupación radicaría en el trato y el acceso a ese otro. Es llamativo que las destrezas de descubrimiento e interpretación no se integren en este esquema de selección temática; pero sobre todo la diferencia con el modelo intercultural se da en la escasa relevancia de la competencia comunicativa. Los ámbitos temáticos son tratados, fundamentalmente, por su valor 'típico' y no en relación con situaciones de comunicación. Evidentemente, aquí se ve que el modelo de 'Civilización y cultura' permanece como influencia de la representación cultural asociada a la lengua meta y que el modelo intercultural no brinda criterios de selección temática que hayan sido elaborados en el campo de ELE y vayan más allá de tales tópicos.[200]

Esto deriva, en cuarto lugar (4), en que los criterios de evaluación que se aplican al elemento cultural de los manuales están también basados en la 'comparación'. Los ejemplos positivos ejemplificados de los manuales lo son, en su gran mayoría, por la posibilidad de comparar los temas con la 'realidad de los propios estudiantes'. Este mismo criterio se encuentra unido al otro aspecto criticado de los manuales, que presentarían la información de tal manera que no es posible compararla con la propia. Por otro lado, los informantes señalan también que existe una cierta insuficiencia en la presentación de la información de los ejemplos que consideran negativos. Se puede observar aquí que, implícitamente, están aceptando los temas y ámbitos propuestos por los manuales, así como evaluando el discurso de los manuales en base a los criterios de generalización, insuficiencia y comparación.[201] En el mar-

200 Entre las competencias que establece el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007, pp. 30-31) se encuentra el ámbito de la cultura asociado a destrezas de las que los informantes no parecen disponer respecto al mundo hispanohablante.

201 En este sentido, la base común de la que participan los futuros enseñantes respecto a los manuales es coincidente con la posición de McDonough et al. (2013, p. 4), quienes consideran que más allá de las diferencias contextuales existe una base común reconocible: "We shall argue that the idea of a 'common core' is also useful whether our materials and methods are selected by us or specified by the educational authorities. It is, then, broadly made up of two kinds of factors: firstly, of the various wide-ranging criteria on which decisions about language

co de la tarea indicada para la entrevista, el análisis no recurre a herramientas discursivas que pudieran haber adquirido durante los estudios filológicos, ya sea de la Lingüística o de los Estudios Literarios y Culturales. Por otra parte, llama la atención la reducción del modo visual a la información textual presente en el manual y la ausencia de una comprensión multimodal del medio 'manual'. Al nivel discursivo de los manuales, en el doble sentido de que la forma determina el contenido y de que este está expuesto bajo una perspectiva particular, no se le otorga relevancia.

En otro orden, y en quinto lugar (5), los espacios representados por los informantes muestran una patente inequidad. Existe una clara preeminencia y un grado de conocimiento mayor del espacio hispanohablante europeo. Este no se reduce únicamente a la valoración positiva de un conocimiento de primera mano, una experiencia que, por la cercanía, quizás naturalmente, podría ser mayor para los informantes, sino sobre todo al estatus que se le atribuye a dicho espacio. No se trata de una conciencia político identitaria de pertenencia a la Unión Europea, sino que el espacio europeo se establece como el ámbito 'natural' de la lengua; su preeminencia es reconocida unánimemente y se manifiesta en la cantidad y el detalle con el que aparecen los espacios. Existe una diferencia en cómo valoran los futuros aprendientes esta preeminencia. Si bien ciertos informantes incluso utilizan el adjetivo español o España como metonímico para la lengua y la(s) cultura(s) hispanohablantes, para otros América aparece poco representada. Los informantes, sin embargo, conceptualizan el desajuste espacial mediante el patrón ya analizado de 'España y Latinoamérica', que reproduce la desigualdad que pretenden resaltar. Igualmente, consideran que los manuales están construidos en base a una norma lingüística peninsular y tratan fundamentalmente temas de la cultura peninsular. Sumado al reconocimiento que le otorgan al manual, de que este se utiliza en todas las clases en las que han tenido experiencia en el nivel escolar durante las prácticas docentes, no puede hablarse de justicia espacial. Los informantes no proponen, sin embargo, ni parecen disponer de acuerdo a la evidencia recogida, de recursos para la integración más justa de diferentes espacios. La injusticia, sin embargo, se reconoce como existente.

Por último (6), la (in-)justicia espacial se relaciona íntimamente con las variedades del español. Los informantes expresan una sensibilidad importante respecto a la existencia de una norma pluricéntrica del español. Aunque el concepto de variedad, tal como se trató en el capítulo segundo, no es utilizado de forma precisa –a veces, de forma incorrecta– por parte de todos los informantes, estos son conscientes de que existen diferentes normas del español que se relacionan con centros que no están únicamente en la Península Ibérica. No obstante, reconocen que las variedades no cumplen actualmente un papel relevante en la clase de ELE y que los manuales oponen el español de España al de Latinoamérica. Como señalaba antes, son conscientes de una anomalía en el sistema, pero continúan conceptualizando la len-

---

teaching programmes are based, and secondly, on the pedagogic principles according to which materials and methods are actually designed. We shall take these two kinds of factors together and refer to them as the shared framework". El interés en la presente investigación se encuentra, no obstante, en poner a prueba esta base común respecto a ELE.

gua dentro del espacio que abren los materiales y las creencias que poseen sobre el valor de dichas variedades.[202] Paralelamente, el discurso que representa las variedades parte de esta situación que reconocen como una norma que rige *de facto* y que, de acuerdo a la evidencia recogida, no pueden conceptualizar dentro de un modelo sociolingüísticamente fundado que pudiera funcionar para ELE.

202 Metz (2018), p. ej., examina en su estudio las representaciones respecto a la variación lingüística en escolares de los Estados Unidos y concluye que los mismos poseen una percepción amplia del fenómeno, si bien no parece existir una causalidad que permita predecir una posición ideológica respecto al contexto lingüístico individual o a las características étnicas.

5 Conclusiones

Repasaré, a modo de conclusión, algunos de los elementos que se desprenden del análisis conceptual y las investigaciones empíricas realizadas en este estudio. Comenzaré señalando lo que considero una indeterminación teórica (5.1) general respecto a la construcción cultural en EAL y ELE, para luego adentrarme en una selección de aspectos que conciernen en particular a la didáctica de ELE derivados de la evidencia recabada en los estudios empíricos de los capítulos tercero y cuarto (5.2). Me centraré, por último, en los desafíos que se derivan de la evidencia presentada en este estudio para la formación docente en ELE (5.3) y para la investigación en EAL y ELE (5.4).

5.1 Indeterminación conceptual

La construcción de la cultura en ELE se ha investigado a lo largo del presente trabajo en el marco de las principales conceptualizaciones sobre cultura e interculturalidad en EAL respecto a la especificidad del español como una lengua de norma pluricéntrica. Se ha partido de la base de que la discusión en torno a la cultura en los Estudios Culturales como en EAL permite crear un marco para analizar críticamente el papel de la cultura en relación con la lengua. Pero a su vez, el estudio se asienta sobre la hipótesis de que el pluricentrismo del español constatado por la Sociolingüística plantea preguntas concretas que el marco teórico existente en EAL no permite responder.

La naturaleza de este desafío, sin embargo, no es meramente conceptual, sino que el mismo está inserto en el centro de la práctica cotidiana de enseñanza que realizarán los futuros enseñantes que accedieron a participar de este estudio y atañe igualmente a los artefactos que codeterminan aquello que tiene lugar en el aula.

A modo de ejemplo, la postulada unidad entre lengua y cultura presente en el *MCER* y en el modelo de Michael Byram, como se discutió en el capítulo primero, no permite estructurar la pregunta de qué español enseñar bajo la idea de que a cada lengua le corresponde un contexto cultural determinado, menos aún describiendo dicho contexto como la cultura de un país. Entre la lengua española, modelada bajo un estándar construido en base a una variedad centro-norte de la Península Ibérica, y los fenómenos culturales a los que se asocia, no existe la relación de dependencia que presupone el paradigma intercultural. Ambos fenómenos son construidos de manera parcialmente autónoma y el contexto que determina la relación obedece más a las elecciones discursivas que a su pertenencia a una cultura que pudiera delimitarse por fuera del discurso que la manifiesta.

La unidad entre lengua y cultura es defendible en un nivel general, porque no existe una cultura sin lenguaje y, por lo tanto, sin una relación con lenguas concretas, como lo han manifestado repetidamente los investigadores de la cultura (cfr. p. ej. Turner, 1977, p. 5; Goffman, 1981, p. 3; Hall, 2013) y de EAL (Byram, 1989;

Kramsch, 1998). Sin embargo, al intentar conceptualizar el nivel en el que tiene lugar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, esta ecuación deja de ser explicativa. Como bien señala Risager (2006) y se discutió en el primer capítulo, el sistema normativo de la lengua que se utiliza en EAL es un constructo metadiscursivo. No puede predicarse una cultura del mismo, ya que se encuentra en un nivel que no es el de la realización lingüística, sino en el de la normatividad establecida en base a criterios institucionales, políticos y científicos, como se fijó en el capítulo segundo. Este nivel es propio del discurso que reconstruye una norma lingüística, pero no de la realización lingüística a la que se considera como una práctica determinada culturalmente.

Al analizar la presencia del elemento cultural en EAL, se defendió la posición de que es más preciso referirse a comunidades discursivas que comparten esquemas interpretativos, sin la necesidad de atribuir a estas comunidades un carácter nacional o, incluso, como suele suceder en el caso del español en ELE, subcontinental. Que ciertas comunidades negocien un discurso nacional o subcontinental responde al nivel discursivo de la construcción cultural posible, pero no implica que exista una entidad independiente del mismo discurso. Se trata de una práctica que se atribuye a una comunidad discursiva, a un grupo indefinido y cambiante de individuos que participan de la misma. Pero dicha atribución no solo es negociable, sino contestable y criticable por su indeterminación. Utilizarla como categoría para determinar metas de aprendizaje y enseñanza es, como se ha demostrado, claramente insuficiente.

Dicha atribución de prácticas a grupos tiene lugar, además, siempre de manera mediada a través de textos y, por lo tanto, de un discurso determinado, rara vez proviene, en el contexto de EAL, de una experiencia directa que, por definición, resulta limitada y difícilmente apta para la generalización. La diferencia entre el constructo 'cultura' en EAL y la cultura como descripción de prácticas de una comunidad discursiva determinada obliga a analizar aquello que tiene lugar en EAL como un encuentro de diferentes discursos, textos y medios (Hallet, 2002; Risager, 2006) que estructuran flujos lingüísticos y culturales no atribuibles a una cultura nacional de partida ni a una cultura meta, como se ha visto a través de la discusión de los esfuerzos de Claire Kramsch y Karen Risager, dirigidos a describir de manera más adecuada los procesos de significación que tienen lugar en el proceso de aprendizaje y que se relacionan con el aspecto simbólico relevante en las prácticas culturales del aula.

Los dos análisis empíricos realizados en el marco de la presente investigación dan una pauta de cómo aparece el elemento cultural en ELE respecto al ámbito lingüístico normativo que se presenta como modelo, cómo se construye el mismo y en base a qué conceptos en el contexto analizado. El análisis empírico ha considerado la cultura en los manuales como una construcción discursiva de la cultura meta y ha descartado una mímesis tanto a nivel del sistema lingüístico como cultural. Atender a la construcción característica del elemento cultural asociado a la lengua española ha permitido abandonar así una concepción previa de cultura, sobre todo en las versiones esencialistas que predominan en EAL, para analizar, en primer lugar, qué es lo que se construye como cultura y, segundo, cómo se manifiesta la misma a nivel del discurso.

Se ha demostrado que el sistema de la lengua se construye en base a una estandarización ligada a una norma centro-norte peninsular. Se ha recalcado que dicha construcción se refiere a una norma, estandarizada o no, que no puede sino enmarcarse en la norma pluricéntrica del español. Que la norma centro-norte peninsular se tome como paradigma del español correcto se basa, claramente, en una decisión ideológica con una larga tradición de políticas lingüísticas respecto a la lengua española, que se refleja en la Sociolingüística y de la que participan organismos (para) estatales, internacionales, educativos, etc. En el contexto de ELE y en base a la evidencia científica de la que dispone la didáctica del Español, no se encuentra un modelo efectivo para integrar las variedades lingüísticas, ni siquiera apoyándose en la versión más elaborada actualmente como es la del pluricentrismo. La didáctica de ELE, sin embargo, ante la necesidad de responder a una pregunta con un fuerte contenido ideológico, ha optado por lo general por simplificar la realidad representando una estructura bicéfala construida como el español de España y el español de 'Latinomérica'. Por otra parte, los aportes a la didáctica de ELE provenientes de la Lingüística, si bien más refinados respecto a las variables a tener en cuenta, tampoco han permitido solucionar los problemas contextuales concretos que presenta la lengua en uso tal como se presenta en el aula. La reducción al aspecto normativo, ya sea en la versión pragmática de Moreno Fernández (2010) o en la político-discursiva de Zimmermann (2001), deja de lado buena parte de la práctica usual en ELE y del conocimiento pedagógico del contenido (CPC) que manifiestan los futuros enseñantes, de por qué y cómo se asocia esta lengua a una realidad cultural mucho más amplia de la que la norma puede describir. Tampoco es posible, en estas propuestas, dar cuenta de los diferentes niveles metadiscursivos y justificar así una elección que no resulte en una constatación del poder de hecho que cumplen algunas instituciones y de un discurso hegemónico que determina la política lingüística del español.

A través del análisis de manuales se pudo observar, además, que la estructura de oposición de dos polos lingüísticos y culturales se extiende a través de todo el periodo investigado, por lo que se puede hablar de un ideologema (Del Valle, 2007a) de ELE para el contexto. Se ha observado que respecto al CPC los informantes estructuran también su discurso de esta manera reconociendo una mayor importancia a la variedad peninsular; sin embargo, ponen en duda y desafían en ocasiones la preeminencia de dicho modelo y, sobre todo, la invisibilidad de las otras variedades, sin llegar a estructurar la crítica en un sistema coherente. Es claro que esta conceptualización constatada en ambos estudios empíricos debe comprenderse, también, dentro del marco establecido por la disciplina de los estudios hispánicos en el ámbito germanoparlante, así como de su relación con la filología románica. El desarrollo de la disciplina a lo largo del siglo XIX y XX se encuentra igualmente marcado por una constante oposición entre dos focos de interés determinados como España y América Latina (Hempel, 1991, pp. 34-35; Kalkhoff, 2010, p. 92ss.), determinados a su vez, sobre todo a partir del siglo XX, por los intereses político-ideológicos de turno y una lucha por el reconocimiento institucional. Como muy bien desarrollan los dos autores citados, la historia del Hispanismo, sobre todo alemán, se caracteriza desde el inicio y, en gran parte hasta la actualidad, por un esfuerzo constante por ob-

tener reconocimiento institucional en el ámbito no solo universitario, sino también de la enseñanza media, de los institutos, etc. Es llamativo que, entrado el siglo XXI, la unidad de dicho Hispanismo continúe desglosándose, incluso institucionalmente, primariamente en estos dos constructos de España y Latinoamérica.

Ello permite hablar en este contexto, con Foucault (2001, p. 299ss.), de un 'dispositivo' que 'ensambla' de una cierta manera una variedad heterogénea de elementos que incluyen los discursos, las instituciones, las normas, etc. Como bien dice el autor francés, se trata tanto de lo expresado como de lo oculto y presupuesto en este entramado epistemológico e institucional.[203] Es importante resaltar aquí que este 'dispositivo' particular excede los ámbitos del discurso, lo que lleva a poder pensar el constructo discursivo comprobado empíricamente en el presente trabajo como parte de una configuración, el 'dispositivo', que excede dichas realizaciones. Como señala Link (2014, p. 239), el 'dispositivo' se diferencia según Foucault del discurso en tres sentidos: primero, se trata de un complejo más reducido, como puede ser en este caso el campo particular de la didáctica de ELE; segundo, contiene elementos discursivos y otros que no lo son –como ya he señalado–, lo que podría ejemplificarse con las configuraciones desarrolladas hasta ahora en este trabajo, más un elemento institucional y cognitivo que excede lo establecido en dichos discursos; tercero, el elemento del poder cumple en este orden un papel fundamental, en tanto los discursos especializados pueden establecerse como un trazado de los límites de lo decible en un campo determinado, en el cual unos actores poseen más poder que otros para determinar qué es, por ejemplo, relevante en ELE. Parece claro, tras el análisis, que los discursos señalados aquí van más allá de sí mismos en el sentido de que están anclados en instituciones determinadas que, si bien pueden tener metas específicas instauradas en el 'dispositivo', determinan, como recalca Foucault (2001, p. 301), un campo que separa lo que se puede calificar como conocimiento de lo que no lo es. En este trabajo se ha intentado nombrar a través de una configuración discursiva respecto a ELE un desfasaje que hunde sus raíces en un entramado que va más allá de su naturaleza discursiva y que toca a instituciones, normas, así como a su propio carácter epistemológico.

En el contexto normativo europeo y dentro de la discusión en torno a la unidad de lengua y cultura, los documentos correspondientes no solo no poseen una solución a dicho desfasaje, sino que son el fundamento institucional del mismo. La asociación de lenguas a países –europeos– del *MCER*, la atribución de un estatus de complementariedad a los contextos no europeos y su desdibujamiento en el *Plan curricular* son la muestra de que una didáctica del español puede dialogar –por necesidad– con los marcos normativos existentes, pero no debe dejar que determinen su agenda crítica o de investigación. Si no, se corre el riesgo de continuar transportando

203 "Ainsi, tel discours peut apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet justifier et de masque une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eaux aussi, être très différents" (Ibid.).

un esquema interpretativo argumentalmente débil, poco explicativo y creador de una inequidad que perdura y resulta insostenible.

Al atender a las construcciones culturales que se asocian al sistema normativo establecido para la lengua, puede verse que, por último, si bien se relacionan principalmente con un centro, descripto dinámicamente, la norma lingüística establecida se expande a las culturas hispanoparlantes. Se ha constatado en la investigación didáctica, en los propios manuales de ELE y respecto al CPC de los futuros enseñantes, una indeterminación conceptual de dicha relación respecto a ELE. La pregunta sobre la justificación de unir un sistema de la lengua, por definición un constructo metadiscursivo, con los discursos sobre las culturas hispanohablantes, no puede responderse en base a la propuesta de los materiales ni a las metas explícitas de los mismos, ni tampoco a través de la conceptualización presente en los marcos normativos que definen el quehacer del aula y en los que se basan los materiales actuales de ELE. La falta de claridad se manifiesta además en la carencia de herramientas por parte de los informantes para describir dicha relación de manera concreta y en conjunción con la lengua que enseñarán. La ecuación de que lengua y cultura están indisolublemente unidas no es constatable en el nivel de concreción lingüística que presupone la enseñanza y el aprendizaje de una lengua como el español. Este déficit conceptual posee consecuencias directas sobre la práctica de ELE y su didáctica. No es posible continuar adaptando un modelo como el de la interculturalidad –o su corrección transcultural– sobre la base de una relación entre lengua y cultura que, si es parte de la descripción cultural, no lo es de las construcciones discursivas que determinan los procesos del aula y reorganizan los flujos lingüísticos y culturales presentes en la misma.

5.2 Niveles de integración de lengua y cultura

La didáctica de ELE no posee un modelo que permita integrar el elemento cultural a la situación lingüística del español desde el punto de vista normativo que determina el sistema de la lengua propio del aprendizaje y la enseñanza. Repasaré a continuación algunos de los resultados principales de la investigación que sustentan esta tesis.

1) En primer lugar, debe tomarse en consideración la realidad pluricéntrica del español como una variable fundamental de la descripción de la lengua y de las políticas lingüísticas que conciernen al español, al aprendizaje y la enseñanza de dicha lengua. La didáctica de ELE dispone de ciertos intentos de integración que provienen fundamentalmente de la Lingüística. Sin embargo, la sistematización de las variedades que propone dicha disciplina resulta necesaria, pero no suficiente. Teniendo en cuenta que la meta en base a la que se estructura EAL es la comunicación, el corpus y el contexto que se proponen para la lengua debería con seguridad ampliarse. Existe una hibridación en las relaciones lingüísticas asociada a los cambios que producen las nuevas situaciones comunicativas globalizadas y a la movilidad que tiene como consecuencia realizaciones que no recogen los modelos de las variedades aso-

ciadas a centros normativos nacionales o regionales.[204] Los textos y medios, por su parte, codifican una variación lingüística y cultural que resulta más amplia que la que puede recoger un modelo normativo y que puede –potencialmente– formar parte del aula. El reconocimiento del carácter normativo de la variedad elegida tiene que ver, por su parte, con un aspecto que Makoni y Pennycook (2005) condensan en su programa de 'desinvención' de las lenguas, que implica el reconocimiento de los 'regímenes metadiscursivos' que las construyen y la necesidad de no separar dichas lenguas de sus hablantes:

> Such a way of thinking in which languages are independent of their speakers may lead to situations in which rights are attached to languages rather than speakers. When descriptions of language hegemony (language rights, linguistic imperialism and the like) reify those languages rather than account for the language users, when languages are developed and promoted without consideration of the speakers of those languages, and when all this is done within a framework for understanding languages that constructs, objectifies, and normalizes those languages, then languages as inventions are being privileged over human agents. Descriptions of languages may disable the very speakers to which these languages are attributed. (pp. 149-150)

La elección de una norma para el aprendizaje y la enseñanza no puede, por lo tanto, dejar de lado dos aspectos fundamentales. Primero, que la elección de una norma es político-discursiva y posee consecuencias sobre ámbitos que escapan al terreno de dicha norma, fundamentalmente sobre la relación con las otras normas del español que intentan describir realizaciones que una sola norma no puede recoger y que la categoría de pluricentrismo ayuda a conceptualizar. Segundo, que una vez determinada la norma en la que se basará el aprendizaje y la enseñanza en un contexto dado, se debe realizar una segunda elección, que es la de los ámbitos temáticos a tratar. Esta segunda no está necesariamente implícita en la decisión normativa, sino que tiene que ver con las tecnologías de la educación que forman parte del aula, con los textos utilizados, ya sean los multimodales del manual, u otros que formen parte del input del aula. Debe estar necesariamente guiada, además, por los planes de estudio, en el caso de que estos expliciten dichos ámbitos. De vital importancia es resaltar que el modelo que establecen los manuales analizados diacrónicamente en el presente estudio constituye un constructo que no se corresponde con la realidad sociolingüística descripta por la investigación, y que el CPC de los futuros enseñantes reclama un modelo claro y apto para reorganizar una variedad de realizaciones lingüísticas presente y conocida, pero incorrectamente representada. Hacer patente este régimen metadiscursivo y exponer su estructura ha sido una de las principales metas del presente estudio.

2) En segundo lugar, se necesita abandonar definitivamente el modelo de que lengua y cultura están indisociablemente unidas y de que hay prácticas que son propias de la lengua en el sentido de normas de comportamiento que un hablante ideal

204 Garrido (2010) analiza la relación entre el inglés como lengua global y el pluricentrismo del español y concluye que cada vez existe más contacto entre hablantes de diferentes variedades del español entre sí.

debería seguir si aprende español como L2 o lengua extranjera. Como ha criticado Block (2009, p. 113ss.) en relación con intentos pragmáticos de determinación de procesos interculturales, ante cierto tipo de actos de habla surge el problema de qué representan los mismos: de quién son las prácticas, qué valor se les atribuye, qué relaciones de poder determinan la comunicación, para señalar solo algunos. La delimitación del contexto permite, seguramente, determinar reglas que los aprendientes podrán seguir, pero su uso deriva en una simplificación y esencialización de los contextos y las prácticas culturales que se pretende que los aprendientes adquieran si se las generaliza como propias de una cultura nacional.[205] Que los hablantes utilicen esquemas interpretativos, por definición comunes, no avala su atribución a un grupo extensional *x* y la exclusión de un grupo *y*. Menos aún, si la extensión *x* se delimita independientemente de las prácticas concretas, ya sea en constructos nacionales, regionales, etc. El carácter representativo que se le atribuye al contexto pierde así gran parte de su poder explicativo. Respecto a la lengua española en su totalidad, su homogeneidad, como han manifestado diversas investigaciones, es lo suficientemente amplia como para que exista una importante intercomprensión (Moreno Fernández, 2007, p. 16; Lebsanft et al., 2012a, p. 11). No obstante, las situaciones en las que viven más de 500 millones de hispanohablantes de L1 resultan muy diversas y los esquemas compartidos por diferentes comunidades abren una gran paleta para la diferencia y el disenso. El abandono de un modelo mimético de la cultura, llevado adelante, aunque no hasta sus últimas consecuencias, por el paradigma intercultural, permite integrar de manera más dinámica las diferentes formas de dar sentido a las prácticas que se relacionan con la lengua española. Pero la integración del aprendiente y su propia interpretación y construcción de la cultura lleva a preguntarse por la gestión de la interfaz de los artefactos y el CPC que se ha analizado aquí en relación con la didáctica de ELE, algo que el paradigma intercultural desatiende por su fijación en el intercambio oral cara a cara fijado por las disposiciones culturales de la L1 de los hablantes.

En el capítulo tercero se mostró que los manuales construyen al hablante ideal como una persona heterosexual de clase media que estudia, trabaja, viaja, etc., lo que determina contextos, identidades, espacios y realizaciones lingüísticas a un campo prefijado. Se plantea la pregunta de si esta configuración discursiva permite integrar ámbitos de las prácticas que se consideran relevantes en el uso del español. ¿Son las metas de la enseñanza –estatal, privada, etc.– el fomento de una ideología de individuos de clase media heterosexuales y dedicados al consumo y al turismo? ¿En qué espacios y con qué individuos del mundo hispanohablante es posible comunicarse a través de la estructura discursiva abierta por los manuales? Igualmente, se constató que el CPC coincidía en determinar la relevancia de algunas prácticas cerradas temáticamente y consideradas como propias de la cultura hispanohablante. ¿Es sostenible la ensencialización y reducción de la cultura a las festividades populares y religiosas, a la comida y a costumbres que se consideran diferentes a las propias, como manifiesta el CPC? ¿Cómo se determina cuáles son las prácticas propias que se pretenden

205 Cfr. aquí también Goffman (1981, p. 19ss.) acerca de las reglas y las variables contextuales en las 'formas rituales' de la interacción verbal.

comparar? ¿Qué espacio abren las tecnologías del aprendizaje para un conocimiento y una negociación del significado de prácticas comunes y disímiles que tienen lugar en los diversos espacios en los que se utiliza el español? ¿Qué dinámicas discursivas se establecen para determinar la extensión del 'yo' y del 'otro' en lo que se considera propio y ajeno?[206] La construcción de los manuales y el CPC de los futuros enseñantes, ante la evidencia de la coherencia existente entre ambos discursos, tienen que reconocerse como el despliegue de una configuración discursiva –ideológica– que permite una negociación, no directamente con las prácticas de los hablantes de L1, sino sobre todo con textos y medios que se distribuyen de manera no equitativa a través de los flujos de la información globalizada.

El grado de generalidad e importancia atribuido a los ámbitos que se encuentran en el discurso de ELE debe considerarse negociable contextualmente, no un dato objetivo que se corresponda con una cultura 'real' que pueda asociarse al mundo 'hispanohablante'. Ni a nivel extensional, p. ej., a una de sus regiones, ni a nivel argumentativo. La pregunta por la representación de las culturas asociadas a la lengua española no es sobre la mímesis. Como ha señalado Lo Bianco (2014), se trata de un desafío complejo de las políticas y las prácticas educativas ante el espacio público multilingüe y multicultural:

> This complex characteristic of the ages of migration, networks, agitation, hybridity, and co-habitation, all fused in shared civic space demands extended interaction between professionals and applied linguists, teachers, and researchers, from the multiple language categories that claim presence in the curriculum. (p. 323)

Dejar estos aspectos librados a la *consuetudo* no resulta ni explicativo, ni justificado, ni justo. Aceptar que los documentos normativos determinen una realidad homogénea para todas las lenguas extranjeras constituye una simplificación empobrecedora y peligrosa.

3) El análisis diacrónico de manuales, así como la investigación respecto a los contenidos mentales de los futuros enseñantes, permite constatar una coherencia relevante en la configuración discursiva del elemento cultural en relación con la lengua española. Esta constatación lleva, por un lado, a reforzar la idea de que una configuración discursiva establece los límites de la negociación posible en este campo y tanto el medio multimodal del manual como el CPC comparten esquemas de interpretación comunes. Se trata de esquemas que pueden definirse como propios del contexto de ELE analizado y las características que lo conforman se han detallado en la exposición de los resultados del análisis. La didáctica de ELE no puede ignorar la tematización de las condiciones de producción y distribución de dicha coherencia. La evidencia constata un fuerte contraste entre los modelos interpretativos de la cul-

206 Este elemento identitario, tratado brevemente en los capítulos precedentes, es de central importancia en la negociación tanto de la lengua de quién se aprende, como la cultura que se asocia a la misma. Cfr. para el tema, además del clásico de Norton (2012), Blackledge y Pavlenko (2001), Menard-Warwick (2005), así como el extenso volumen editado por Burwitz-Melzer, Königs y Riemer (2013) y el artículo sobre el estado de la cuestión de Hu (2016). Respecto a la complejidad de los procesos referidos a la identidad en contextos globales de enseñanza de lenguas, cfr. el trabajo editado por Higgins (2011).

tura para EAL y el elemento cultural desplegado en los manuales, así como la manera de interpretar el mismo por parte de quienes entrarán en la profesión como enseñantes de ELE. La negociación del significado se produce, en el caso de los futuros enseñantes, dentro de un esquema repetido y coincidente con las estructuras propuestas por los manuales a través del siglo XX. La variación de la perspectiva que se vio en el último manual de la muestra (T12, 2012) resulta innovadora y posee el germen de una transformación posible de la perspectiva sobre el mundo hispanohablante, aunque no brinda una respuesta a las indefiniciones planteadas en este trabajo en relación con la norma lingüística y la cultura.

4) La recurrencia de esquemas se observa con claridad en la selección de los ámbitos de la cultura y, por lo tanto, de las prácticas que se eligen para jugar un papel como input en el aula de ELE. En el actual paradigma didáctico que considera la comunicación como la meta principal de EAL, la elección de qué elementos de la comunicación se tratarán en clase es un paso necesario. La determinación de los mismos posee una guía amplia en el *MCER*, una especificación normativa, aunque no más clara, en los planes de estudio correspondientes, y su concreción en la selección de aquello que se trabaja en clase. Partiendo de la evidencia de que los materiales determinan gran parte de lo que tiene lugar en el aula, como se ha repasado en el capítulo tercero, el hecho de que los manuales aquí analizados y el CPC de los informantes coincida en buena parte, da testimonio de las selecciones preferidas en la didáctica de ELE del contexto correspondiente. La norma lingüística y los flujos culturales a los que se asocia el constructo lingüístico normativo poseen un filtro determinado en ELE que la evidencia recogida en esta investigación permitió mostrar tanto en el nivel macro como en algunos de sus detalles micro. El análisis discursivo de los manuales y el CPC manifestado por los informantes dan una pauta de los elementos que selecciona y excluye dicho filtro; la crítica discursiva realizada ha permitido poner en cuestión, a su vez, carencias que pueden encontrarse en los mismos tanto en el nivel explicativo como en la posición ideológica sobre la que se asienta.

A nivel de normativa lingüística se destacó la preeminencia de la elección de una norma centro-norte peninsular, a nivel de la cultura, la presencia de elementos temáticos que se atribuyen repetidamente a la cultura hispanohablante. La relación de esta norma centro-norte peninsular con las prácticas de una comunidad de hablantes de español tomada en su totalidad, pero reducida a las temáticas consideradas aptas para el aula, no queda justificada.

A nivel micro, se mostró una distribución del poder de forma diferenciada. Es fundamental reconocer, en este sentido, el esquema a partir del cual se interpretan la lengua española y las culturas hispanohablantes. No se trata de un esquema al que pueda atribuírsele una presunta objetividad representativa. Como propuesta explicativa es insuficiente, como constructo ideológico, produce una distribución desequilibrada del poder. El estatus discursivo de esta configuración no debe confundirse, como he mencionado en varias ocasiones, con una supuesta mímesis de la realidad del mundo hispano. Las claves metadiscursivas que atribuyen realismo al discurso de los manuales, como, p.ej., las notas que comparan realizaciones lingüísticas o prácticas que serían presuntamente propias de España y América, como la hora del al-

muerzo –cfr. capítulo 3–, crean el sistema de la lengua propuesto y eligen un ámbito de prácticas como relevante, con mayor o menor justificación, pero no son el espejo de la realidad que sugieren las indicaciones metadiscursivas. Tales descripciones deberían comprobarse caso a caso para considerar si son correctas o no, pero en el modelo presente, funcionan como una construcción simplificada –a veces, caricaturesca– del espacio hispanohablante al que se le atribuyen tales prácticas.

5) Otro elemento tematizado en la investigación de efectos evidentes sobre lo que pueda tener lugar en el aula es la fuerte inequidad existente respecto al poder de acción (*agency*). No se afirma en este trabajo la idea de que exista una realidad cultural del universo hispanohablante que los manuales deban representar y los futuros aprendientes imaginar, a la que se acceda independientemente de los discursos que la nombran. Interesa saber aquí qué se representa discursivamente en los artefactos multimodales y qué contenido mental poseen respecto a la lengua y la cultura asociada a la misma los futuros enseñantes, porque este es el modo de aparición fundamental de dicha cultura, es decir, su forma fenoménica. La inequidad que manifiesta esta configuración discursiva puede dividirse heurísticamente, por un lado, en el sistema de la lengua y, por otro, en las culturas que se le asocian.

El sistema de la lengua se basa, como he insistido, en un metadiscurso asociado a una norma centro-norte peninsular opuesta a una variedad americana. Llamativamente, los manuales de las últimas décadas dejan de lado la justificación de su elección en aras de una organización acorde al nivel, la comunicación cotidiana, o el cumplimiento de las pautas de documentos normativos o planes de estudio. Brindan, implícitamente, una norma que asocian al mundo hispanohablante en su totalidad marcando ciertas restricciones. A nivel diacrónico, la conceptualización sociolingüísticamente inadecuada ha sido sustituida, como se vio anteriormente, por la falta de transparencia respecto al modelo normativo propuesto. El metadiscurso del manual suele, en ciertos casos, establecer la división entre dos variedades, en la mayoría de los casos, no tematizar el estatus del modelo. Esta indeterminación se encuentra presente asimismo en el CPC investigado, pero en una forma más fragmentada. Se pudo observar en este sentido una importante indeterminación respecto a la norma pluricéntrica del español. Por un lado, los informantes utilizan el doble esquema de España y América para describir la variación lingüística. Por otro lado, reconocen tanto variaciones internas en la Península Ibérica como en América. Respecto a la valoración, sin embargo, hay quienes indican que se debe mantener la norma usualmente elegida y obviar las variaciones, otros reclaman una mayor igualdad en la representación normativa, pero ninguno posee las herramientas para poner en duda lo que establecen los manuales y lo que consideran que tiene lugar en las aulas en las que enseñarán. No poseen un modelo de integración de variedades. La justificación que se esboza es consuetudinaria y no pocos informantes categorizan erróneamente variedades del español. Esta situación de indeterminación, de crisis paradigmática, como la he denominado, subraya la imposibilidad de responder la pregunta de qué español enseñar acorde a un modelo que se presenta como neutral y deja de lado realizaciones a las que los informantes atribuyen un valor disímil, pero que, en todo caso, no ignoran.

En cuanto a la inequidad respecto a los elementos culturales presentes en los manuales, el poder de acción (*agency*) se encuentra distribuido de tal manera que un centro en Europa, incluso con una preeminencia de la capital española de Madrid, resalta sobre otros espacios. Las identidades más usuales se corresponden con los aprendientes ideales que visitan lugares en los cuales se habla el español como L1, pero con una mínima posibilidad de contacto con textos y medios que correspondan a dichos lugares. El manual construye su propio discurso en base a ciertos textos atribuidos al mundo hispanohablante, pero con una estructura determinada por la configuración discursiva que los posibilita. Esta estructura elige actividades que no reconocen sujetos de los sitios a los que se desplazan los aprendientes ideales o personajes puestos en escena en los manuales. La política de la mención, como se ha discutido en el capítulo correspondiente, predomina sobre la inclusión de discursos de los sujetos que se asocian a los espacios periféricos.

6) Teniendo en cuenta el espíritu crítico de los esfuerzos por renovar el acceso al componente cultural en EAL de las últimas décadas, la presente investigación constata un cierto fracaso de dichos proyectos en ELE respecto a las variables estudiadas aquí. Se puede afirmar que el paradigma de 'Civilización y cultura' continúa presente en cuanto establece un canon de los temas que son propios de la cultura meta, aunque el canon haya variado históricamente, como se ha mostrado en el análisis de los manuales. El análisis del CPC mostró igualmente que este canon mantiene preguntas no resueltas en su contraste con una concepción de cultura procesual y dialógica asociada a la interculturalidad.

La variación relativamente menor de los contenidos de los materiales actuales respecto a los de la primera mitad del siglo XX constituye una variable importante. Es cierto que la muestra analizada corresponde al nivel inicial y que se trata de la representación de una serie de actos comunicativos de gran coherencia a través de las sociedades y las lenguas, lo que se refleja en EAL. Pero también se ha constatado una determinación cultural de carácter esencialista que permite aparecer solo aquellas actividades y ámbitos valorados como necesarios para el aprendiente ideal que construyen los manuales y los futuros enseñantes. ¿Está determinando el aprendiente ideal el tipo de actividades que representan los manuales más allá de documentos normativos que justifican un campo de experiencias más amplio? ¿Llevan las condiciones sociales del aprendizaje de español en el contexto tratado a esta determinación consuetudinaria del aprendiente ideal y las actividades que realiza? ¿Por qué razón se expone una perspectiva como universal cuando resulta patente su posición de poder frente a otras perspectivas posibles? La didáctica es una ciencia aplicada que se encuentra abocada a la selección. Pero también es su tarea la justificación de los criterios de selección, por lo que no puede dejar de enfrentarse a la invisibilidad que promueve el aprendizaje y la enseñanza de ELE en base a los parámetros estudiados. El acento en lo procesual ha llevado a un abandono de la reflexión y la investigación sobre los contenidos y el conocimiento que se procesa, una advertencia que ya hiciera Shulman (1986) hace tres décadas.[207] Kramsch (2006a, p. 250) cons-

207 Si la orientación a las competencias permite redescribir este ámbito es una cuestión que no puedo tratar aquí. Que el *savoir* forma parte de las competencias y es descriptible en un mo-

tata que no solo el proceso de cómo adquirir o mediar el conocimiento que se debe tratar en EAL debe ser negociado, sino el conocimiento mismo, y que este no puede tratarse desde una posición de autoridad que se encuentre por encima del mismo. En ELE, ese conocimiento toma una forma precisa que termina actuando como dicha autoridad, aunque se lo relacione con nuevos modelos didácticos procesuales, con el cómo del acceso y de la mediación del mismo. Tampoco la advertencia de Michael Byram de que no es posible determinar qué experiencias tendrán los aprendientes y, por ende, qué cultura encontrarán en sus actos comunicativos, tiene asidero en esta evidencia que emana de los manuales y el CPC, porque esta se encuentra claramente delimitada.

La cultura que se asocia a la lengua española posee una forma determinada y se mueve dentro de una configuración discursiva con límites muy precisos. Dentro de este campo abierto a la comunidad discursiva es posible negociar diferentes significados, pero la permanencia de ciertos focos temáticos, el desfasaje respecto a diferentes espacios frente a la pretensión de universalidad, así como la naturalización de las decisiones sobre la norma lingüística elegida requieren de una intervención concreta en la didáctica de ELE que pueda apoyarse en una evidencia que dialogue con y corrija los modelos propuestos.

5.3 Desafíos para la formación de profesores

Los resultados de la investigación presentados en este trabajo se plantean dentro de la necesidad de adquirir una mayor evidencia a fin de determinar ámbitos relevantes, aunque a menudo invisibles o simplemente no investigados, concernientes a la formación de profesores de ELE. El campo de la formación docente se muestra como un momento fundamental –además de delicado y polémico (Zydatiß, 1998)– del aprendizaje y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y ha obtenido en la últimas dos décadas un nuevo impulso (Byram y Risager, 1999; Busch, Königs y Krumm, 2003; Plöger, 2006; Esteve, 2011; Gnutzmann et al., 2011; Kumaravadivelu, 2012; Caspari, 2016; Klippel, 2016; Legutke y Schart, 2016). Por un lado, el poco conocimiento que se tiene de los enseñantes como objeto de estudio ha llevado a un renovado interés por ver qué conocen, qué aprenden, qué hacen los enseñantes para que los aprendientes adquieran una lengua segunda o extranjera. Por otro lado, la evidencia empírica ha mostrado que, como se vio en el capítulo anterior, los futu-

---

delo tal lo demuestra el propio paradigma intercultural. Sin embargo, justamente su acento sobre lo procesual y el descuido del conocimiento implícito en dichos procesos constituye una dificultad. Risager (2018, p. 5) critica la propuesta de Tomlinson por tal omisión: "Tomlinson very clearly stresses the affective dimension, but leaves the cognitive dimension open. Thus, his approach does not imply a concern for the images of the world represented in learning materials. It should be said that this position may be related both to his foundation in the communicative approach and to the fact that his main field – the teaching of English as a Foreign Language – is indeed characterised by a very wide range of potential content both in terms of geographical reference and thematic orientation". También Rössler (2008) advierte sobre la desaparición de contenidos relevantes ante la estandarización y la reformulación de las metas en clave de competencias.

ros enseñantes no aprenden aquello que los programas de formación pretenden, sino que construyen su propio conocimiento en base a la educación de la que participan. Esto lleva a que sea fundamental qué conocen y cómo llegan a conocer, algo que se ha explorado en la presente investigación respecto a ELE. Como ha señalado Bartels (2005) respecto a las pretensiones de la investigación, que la autora refiere a la Lingüística Aplicada, respecto a los planes de formación docente, no basta con establecer una serie de conocimientos que los enseñantes deberían aplicar en la práctica a fin de transferir un conocimiento disponible; justamente, se trata de buscar qué conocimientos podrían necesitar los futuros docentes en base al conocimiento del que disponen.[208] Y este solo puede conocerse empíricamente. Enumeraré algunos de los temas que considero fundamentales para la formación docente que se derivan del presente estudio.

En primer lugar, dada la importancia para los planes de estudio del contexto analizado, debe nombrarse la interculturalidad. La constatación de Rössler (2011, 2013) o la evidencia aportada por Sercu (2006, 2013) señalan, por ejemplo, a una carencia en la formación intercultural de los planes de formación docente y de los propios docentes en activo. En este trabajo se ha postulado la necesidad de ampliar el análisis a la cultura en su relación con la lengua española, a fin de recabar evidencia concreta que permita establecer núcleos sobre los que podría actuar la formación docente en el contexto concreto.

La presencia de la interculturalidad puede constatarse en el CPC manifestado por los futuros aprendientes en el espíritu de descubrimiento de la novedad y de apertura al otro, así como en importancia atribuida a la conciencia de la propia cultura; dichos procesos se encuentran ligados sobre todo al papel atribuido a la comparación de la cultura de salida con la cultura meta por parte de los futuros enseñantes. La premisa del paradigma intercultural de relativizar el conocimiento de las creencias, valores y costumbres de la cultura propia y la ajena (*savoir* être), es decir, poner en juego las destrezas interpretativas (*savoir comprendre*) con las de descubrimiento e interacción (*savoir comprendre/faire*) respecto al conocimiento declarativo (*savoir*), queda reducida en la tematización del CPC a un posicionamiento sobre la otredad. Se comparte la delimitación de la extensión cultural de dicho paradigma, pero se produce una simplificación pragmática del modelo intercultural y una indeterminación de las destrezas interpretativas y de las de descubrimiento e interacción. Las primeras, respecto a la mínima atención que reciben las condiciones de interpretación, es decir, los esquemas compartidos que condicionan y hacen comprensible una práctica. Las últimas, porque los conocimientos se consideran dados, canónicos. La aceptación del conocimiento declarativo, de la cultura como una serie de prác-

208 Bartels (2005, p. 419) expresa que es necesaria una mirada más compleja que la existente en referencia al conocimiento disponible, a su adquisición y al uso que se hace del mismo: "We need to take into account what kind of knowledge language teachers need (as opposed using what knowledge we can offer as a starting point) and what kinds of learning experiences will help them acquire such knowledge. We also need to have a deeper, more sophisticated understanding of how our course designs, materials and activities effect teachers' knowledge growth, which provides a whole series of research questions which need to be investigated in the coming decade."

ticas determinadas de manera esencialista y de carácter nacional o regional, predomina entre el conocimiento manifestado por los informantes. La formación docente podría actuar en dos sentidos: primero, sobre la naturaleza misma del paradigma intercultural, ligado a una filosofía de la educación que el contexto europeo promueve y, segundo, respecto a los límites y cuestionamientos del paradigma, que en el caso de ELE son de alta relevancia, como se ha mostrado.

El segundo aspecto corresponde a los materiales, tratados aquí a través del análisis discursivo de los manuales y de su relación con el CPC tematizado por los informantes. La evidencia se refiere a la manera en que los futuros enseñantes se posicionan frente a los materiales. En primer lugar, los informantes requieren la posibilidad de comparar la cultura propia con la cultura meta en las tareas de los materiales. Los futuros enseñantes aceptan de este modo la agenda propuesta por los manuales, que coincide con los ámbitos temáticos considerados aptos y necesarios para el aprendizaje de ELE por los primeros. Esta delimitación de los aspectos temáticos en un mundo globalizado en el cual las tecnologías de la información determinan la comunicación y las relaciones sociales (Castels, 2009, p. 45), posibilitando y determinando la constitución cultural, es altamente llamativa.[209] Indica, de modo indirecto, que la influencia de la formación de los futuros enseñantes resulta, respecto al CPC, marginal en lo que respecta a dichos ámbitos, y que la selección se produce por mecanismos que filtran los contenidos de la educación formal.

La pregunta de por qué el CPC resulta en ciertos puntos altamente coincidente con los manuales no puede responderse con la evidencia recogida en este estudio, ya que no puede establecerse una causalidad. Pero la concordancia de estos dos aspectos fundamentales de ELE no se ha presentado –que yo conozca– de una forma tan clara y en relación con una configuración discursiva que los relaciona en base a evidencia empírica de un contexto dado.

Se debilita de esta manera fuertemente la concepción de los manuales como una herramienta, un medio que los docentes utilizan de acuerdo a sus necesidades y pueden manipular en base a su juicio para alcanzar las metas propuestas (Decke-Cornill y Küster, 2010, p. 98ss.). Dado que el manual coincide con los ámbitos que los futuros docentes proponen, el espacio para la negociación, crítica o, incluso, rechazo y sustitución no está presente de acuerdo a la evidencia recogida respecto al CPC. La crítica se limita a la naturaleza de las tareas y al hecho de que las mismas no permitirían a los aprendientes brindar su opinión o comparar los fenómenos con la cultura propia. Lo anterior lleva a considerar el poder de un artefacto multimodal como el manual en una época globalizada determinada por las tecnologías de la informa-

209 Para Castels (2009, p. 45ss.), la comunicación está determinada por las redes, que crean 'pautas de contacto' en el espacio y el tiempo y procesas los flujos de información: "En las redes sociales y organizativas los actores sociales, promoviendo sus valores e intereses e interactuando con otros actores sociales, están en el origen de la creación y programación de las redes. Sin embargo, una vez establecidas y programadas, las redes siguen las instrucciones inscritas en su sistema operativo y pueden autoconfigurarse dentro de los parámetros de los objetivos y procedimientos que se le hayan asignado." Para el autor, la sociedad globalizada está determinada por las redes basadas en la 'microelectrónica', hasta el punto que sostiene que "[l]as actividades básicas que configuran y controlan la vida humana en cada rincón del planeta están organizadas en redes globales" (p. 51).

ción, así como a la obligación de repensar las destrezas que los futuros aprendientes necesitan para reconocer el carácter discursivo y constructivo del manual respecto al sistema de la lengua y la cultura que proponen. La formación docente de ELE necesita de herramientas generales y concretas respecto al español para fomentar dichas competencias.

Un tercer ámbito tiene que ver con los tres niveles de la experiencia personal que brinda acceso y autoridad frente a la cultura meta (1), un segundo nivel atribuido a la educación formal (3), y un tercer nivel que se expresa en el CPC (3) y que filtra ambos ámbitos. La cultura está, según la evidencia recogida, asociada a los hablantes de L1 y a aquellos que están en un espacio en el que se habla español como L1.[210] Algo que se muestra de forma aún más clara que en el análisis de los manuales. Se atribuye poder de acción y la representación de la cultura a unos hablantes particulares (de español como L1) de sitios determinados, con las distribuciones del poder y la representación señaladas en el análisis, renunciando al poder simbólico del que disponen los futuros docentes como hablantes de español como lengua extranjera y al contexto de aprendizaje formal en el que trabajarán. La otredad que describe la situación del aula respecto a la cultura hispanohablante y a la autoridad sobre la lengua contrasta con modelos de empoderamiento como el de la interculturalidad o, más aún, el de la competencia simbólica de Claire Kramsch discutidos en el capítulo primero.

Se ve aquí que la fijación espacial de la cultura a los países en los que se habla español como L1 determina el poder de acción representado por los futuros enseñantes y, por ende, de los aprendientes. Este aspecto se encuentra en consonancia con la fuente del conocimiento de la cultura que expresan los informantes, a saber, el contacto directo en uno de los espacios en los que se habla español como L1. La interacción 'auténtica' se señala como la propia del espacio donde se habla la lengua como L1 o la interacción con hispanohablantes que han tenido su proceso de enculturación en espacios donde se habla el español como L1.

El acceso a la cultura delimitada de tal manera sería individual. La atribución del poder a la experiencia personal cuestiona en gran medida la formación que reciben los futuros enseñantes durante sus estudios. El conocimiento sancionado institucionalmente en la formación se ve relativizado por dos aspectos: la experiencia personal y las creencias, representaciones y saberes sobre lo que debe trabajarse en el aula. La experiencia del contacto directo se antepone a la educación formal, a menudo caracterizada como abstracta, y se manifiesta una resistencia por parte de los futuros enseñantes a construir el conocimiento sobre la cultura meta en base a conocimientos adquiridos a través de textos y medios en el contexto de la educación formal. El proceso metonímico analizado, de atribución al todo en base a la parte, desafía el valor del conocimiento 'abstracto' que ofrece la formación.

---

210 Guilherme (2018, p. 88) se refiere a este aspecto en el marco de la globalización y la enseñanza de lenguas: "Although sociolinguistics has deconstructed the native-speaker myth, language learning and language use are still very much influenced by that myth, and incomprehensibly even more so now by the countermyth of the non-native speaker". La autora propone el uso del término *glocal languages* para dar cuenta del uso variado de la lengua en un contexto dado, ya sea por hablantes 'nativos' o 'no nativos'.

Por otra parte, aquello que constituye la experiencia personal, el contacto que se conceptualiza como 'auténtico' respecto a la cultura, constituye marginalmente el CPC, aunque se le atribuya un valor cognitivo mayor con relación a la cultura que se enseña que el acceso mediado a través de artefactos y políticas del conocimiento. Así como Byram (1997, p. 8ss.) reclamaba una meta realista respecto a los aprendientes y, por ende, el abandono del modelo del hablante nativo en aras de lo que determinaba como una 'tercera socialización' (Byram, 1989, p. 113), se constata aquí que las metas del paradigma intercultural, la comunicación cara a cara con hablantes de L1 que se consideran representantes de la cultura, puede ser una meta en el plano de los aprendientes individuales, pero no se corresponde con las tareas del aula que conciben los futuros enseñantes de ELE de la muestra, que se ciñen a ámbitos reglados por una configuración discursiva concreta.

Los futuros enseñantes conceptualizan su trabajo (futuro) en consonancia con el artefacto manual que les permite una comunicación en ámbitos reducidos en los cuales participar significa conocer fiestas, comidas y costumbres de un espacio construido acorde a un discurso con márgenes precisos asociados al consumo y al turismo. El aprendizaje y la enseñanza de ELE constituyen también una práctica social que muestra sus propias condiciones de producción y uso; unas condiciones que permanecen sin tematización en aras del alcance de unas metas que dejan de lado a los futuros enseñantes en tanto agentes sociales. La formación docente no parece estar actuando sobre este ámbito de reconocimiento de los enseñantes como agentes con poder de acción en relación con la lengua y la cultura. Este espacio, además, construido como una unidad de lengua y cultura, muestra signos de insuficiencia ante la variedad cultural del mundo hispanohablante y, sobre todo, la situación sociolingüística del español. La formación docente en ELE reclama en este sentido un discurso específico a la altura de la investigación en EAL, pero con la suficiente especificidad como para que los futuros docentes puedan integrar criterios en vistas a la práctica. La ausencia de un metalenguaje didáctico que permita dar coherencia a los ámbitos aquí estudiados específicamente para la enseñanza de español es clara en diversos aspectos básicos de la tarea de los futuros enseñantes.

Por último, la formación docente no dispone de un modelo explicativo que permita establecer criterios de selección temáticos específicos para el español en relación con la cultura. La necesidad del mismo se justifica en que a los futuros docentes les corresponderá la responsabilidad de tomar las decisiones concretas. En la presente investigación se intentó deconstruir la idea mimética respecto a la cultura como el intento de contrastar, a través de los artefactos utilizados en el aula, la cultura meta con la cultura propia. Sin reconocer que la 'cultura meta' se construye en base a los intereses que seleccionan y distribuyen el poder a través del discurso, resulta imposible que los futuros enseñantes desplieguen las destrezas para integrar en el aula contenidos concretos que traduzcan la abstracción de las categorías establecidas por el *MCER*, el *Plan Curricular* o los planes de estudio escolares. Los criterios de selección de los mismos, la presencia de ámbitos temáticos y el cómo de su aparición requieren de un mayor esfuerzo por parte de la formación y puede apoyarse en estudios empíricos como el de este trabajo a fin de modelar soluciones concretas que

tengan en cuenta el conocimiento de los futuros enseñantes en contextos determinados. La conciencia de que ciertas competencias adquiridas en las ramas filológicas, sean la Lingüística o los Estudios Literarios y Culturales, son relevantes para dicha selección implicaría un paso adelante. La meta de la investigación que se presenta aquí no es proponer un nuevo modelo, sino brindar claridad sobre los modelos existentes en relación con ELE. Las propuestas que considero más prometedoras a nivel teórico son la de la pedagogía de las competencias plurales (New London Group, 1996; cfr. también la revisión del artículo en Cope y Kalantzis, 2009), que determina las tres grandes áreas del trabajo, la vida pública y la privada, así como la propuesta de Risager (2007) de virar hacia un paradigma transnacional en el tratamiento de los elementos culturales que pueda recoger la idea de los flujos de información y actos lingüísticos en los textos que determinan la comunicación en un mundo globalizado. La justificación de estos modelos y su aplicación a ELE entraría en el terreno normativo que este trabajo pretende mantener entre paréntesis

5.4 Perspectivas para la investigación

El presente estudio, centrado en la construcción de la cultura en torno a la lengua española en base a dos análisis empíricos del discurso del artefacto manual en ELE y del conocimiento por parte de futuros docentes, aporta evidencia empírica que permite sentar bases concretas para una investigación de la práctica del aula de acuerdo a los parámetros establecidos. Fundamentalmente, como señalaba al inicio del capítulo cuatro, la investigación presentada aquí debería poder replicarse en otros contextos que permitan evaluar qué grado de elementos comunes y qué diferencias existen a fin de lograr un mapeo conjunto de una cierta amplitud para ELE.

Las dos partes empíricas poseen cierta independencia y pueden replicarse de manera individual. El diseño de la segunda, aunque relacionado con la primera, puede establecerse, por ejemplo, como base para el análisis del conocimiento de otros grupos. En este sentido, sería productivo repetir el estudio con un grupo de docentes activos del mismo contexto para poder comparar la evidencia. También sería importante conocer si los filtros del CPC destacados por la muestra analizada son coherentes con la práctica del aula.

El aprendizaje y la enseñanza de español se realizan en una extensa red de centros de enseñanza en el mundo, con diferentes niveles y tradiciones de aprendizaje, metas específicas, etc., lo que plantea la cuestión de si la contextualización aquí presentada para la cultura asociada al español es común a otros contextos que no son el de este estudio.[211] La interfaz de lengua y cultura presente en las preguntas de qué lengua y qué cultura se enseñan, así como la construcción de la relación entre am-

211 El informe del Instituto Cervantes (2017, p. 14) *El español: lengua viva* correspondiente a 2017 habla de alrededor de 21 millones de personas que estudian la lengua española en las más variadas instituciones de países que no tienen el español como lengua oficial. Los datos, como bien advierte el documento, son aproximados. La cifra del informe de 2018 ha permanecido prácticamente incambiada: "Más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2018. En concreto 21.815.280." (Instituto Cervantes, 2018, p. 5).

bas, constituye un universal presente en todos los contextos. De ahí que se requiera conocer qué formas concretas adquiere en otros contextos que el explorado en este estudio y que sea necesario ampliar la base empírica para la investigación didáctica de ELE que pueda dialogar con la Sociolingüística y los Estudios Culturales sobre una base epistemológica común.

También sería necesario saber, además, cómo construyen los aprendientes su propio conocimiento en un contexto que incluya los elementos resaltados en el CPC de los informantes y en los manuales analizados, un ámbito que el estudio aquí presentado no ha podido incluir. Este requiere de un esfuerzo de investigación que excede las capacidades individuales y necesitaría de un equipo de trabajo.

La pregunta por la interfaz medial del manual, a pesar de la cantidad importante de investigación dedicada al mismo, continúa necesitando un mayor desarrollo. Mientras que ámbitos como la adquisición de lenguas segundas (Tomlinson, 2017) o la producción, el contenido y el consumo de materiales (Harwood, 2014a) poseen una investigación desarrollada, sobre todo en relación con el Inglés, la pregunta por el género del manual se encuentra indeterminada y su estatus medial reducido a menudo a una herramienta, a pesar de las críticas y advertencias repetidas que se dirigen, sin embargo, como en este trabajo, a la construcción discursiva o ideológica que llevan adelante. No se da cuenta de la integración que produce el metadiscurso del manual o de su integración de géneros dispares. ¿Qué relación posee una tabla con la morfología verbal con un texto extraído –y, por lo tanto, modificado– de un periódico? ¿Qué estatus tiene un diálogo ficticio representado de manera multimodal respecto a un acto de habla real? ¿De qué son ejemplares los discursos ficcionales que integran los manuales? ¿Cómo construyen los discursos multimodales el sistema ideal de la lengua y qué relación establecen con los elementos culturales? En la presente investigación se preguntó por el discurso del artefacto manual en relación con la cultura y la lengua como modelo normativo, analizando el nivel micro respecto a la construcción de las categorías de contextos, espacios, identidades y variedad lingüística. Pero se desatendió para ello la especificidad de los microdiscursos dentro del mismo en relación con un discurso unificador, si lo hay, que corresponda al artefacto multimodal del manual. La variedad de los géneros discursivos que contiene un manual requiere de un análisis detallado de los procesos de uso e interpretación que los determinan. Sería necesario comparar también el corpus analizado aquí con otros constituidos por manuales de contextos de aprendizaje y de enseñanza europeos y, sobre todo, no europeos. También sería importante expandir el corpus a otros niveles y, quizás, a un análisis de la totalidad del manual y de los materiales complementarios. Para ello, nuevamente, se necesitarían unas capacidades que la investigación individual por la que se caracteriza la Didáctica difícilmente pueda brindar, siendo necesario equipos internacionales que trabajen en coordinación.

El conocimiento de los (futuros) enseñantes se ha constituido recientemente como un campo prometedor dentro de la Didáctica de las lenguas. Respecto a la construcción cultural, los estudios concretos de lenguas específicas que no sean el Inglés están recién en sus inicios. Respecto al CPC se necesitarían estudios longitudinales que pudieran relacionar el ámbito de la formación con la práctica docente en

diferentes contextos de ELE. Solo el conocimiento sobre este aspecto permitiría desarrollar marcos normativos informados sobre la práctica de un contexto, una carencia patente del estado presente de la didáctica de ELE respecto a los marcos normativos que la determinan.

Por último, la exposición diferenciada de las variables que delimitan a nivel social, institucional, así como en el contexto de aprendizaje y enseñanza, las denominadas 'lengua' y 'cultura' meta, requieren de un mayor esfuerzo coordinado de investigación. Una actitud realista e ingenua frente a este proceso de construcción no parece el camino correcto. Baste observar los carteles que anuncian conferencias, los folletos publicitarios sobre cursos de español, las presentaciones de los exámenes de dominio del español como el nuevo SIELE, o los ya más establecidos del DELE, CELA y CELU,[212] leer los textos con los que se presenta el español como una mercancía que se puede adquirir, o las diferencias al informar sobre el español en medios de diversos orígenes, para comprender que existe un discurso sobre el aprendizaje y la enseñanza de español que enmarca socialmente la tarea docente y, en parte, los materiales disponibles para el aprendizaje. Los Estudios Culturales podrían realizar un aporte para el mapeo de este aspecto en contextos diversos a fin de nombrar procesos discursivos e ideológicos que determinan las relaciones de poder establecidas en ELE, como se ha realizado sobre la glotopolítica, y que la didáctica no puede ignorar.

212 El nuevo examen SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) se presenta en la página web de la siguiente manera: "SIELE es el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española que certifica el grado de dominio del español a través de medios electrónicos dirigido a estudiantes y profesionales de los cinco continentes. Está promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, lo que garantiza estándares de calidad y de buenas prácticas en la elaboración de las pruebas, y el uso de distintas variedades lingüísticas del mundo hispánico" (Telefónica Educación Digital, 2018). Por su parte, el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) es el examen oficial del Instituto Cervantes y el más conocido internacionalmente, el CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) está organizado por el consorcio ELSE de universidades de Argentina y tiene una cierta presencia internacional, mientras que el CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional) está organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Frente a la posición fuertemente asociada a estados nacionales que poseen los tres últimos exámenes, resulta evidente la intención de capitalizar el discurso de un español válido internacionalmente por parte del SIELE que, no en vano, nombra en un lugar destacado de su presentación el uso de 'distintas variedades lingüísticas del mundo hispánico'.

Bibliografía

Abu-Lughod, L. (1997). The Interpretation of Culture(s) after Television. *Representations* (59), 109-134.

Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation* (1st. ed.). New York: William Morrow.

Alba Méndez, Á. (2000). La cultura española más allá de los tópicos. En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.), ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI congreso internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000 (pp. 137-144). Zaragoza: Univ. de Zaragoza.

Allen, L. Q. (2002). Teachers' Pedagogical Beliefs and the Standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals, 35*(5), 518-529.

Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Madrid: Edelsa.

Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium-Verl.

Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen, 65*, 7-21.

Altmayer, C. (2016). Interkulturalität. En Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. y Krumm, H.-J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. ed., pp. 15-20). Tübingen: A. Francke Verlag.

Ammon, U. (2005). Pluricentric and Divided Languages / Plurizentrische und geteilte Sprachen. En Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J. y Trudgill, P. (Eds.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik* (2nd. ed., Vol. 2, pp. 1536-1543). Berlin: Walter De Gruyter.

Amorós Negre, C. (2012). El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica. *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana, 10, No. 1*(19), 127-147.

Anderson, B. (2006). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (Rev. ed.). London: Verso.

Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA, 21*, 1-13.

Antor, H. (2010). *From interculturalism to transculturalism. Mediating encounters in cosmopolitan contexts*. Heidelberg: Winter.

Apel, K. (1963). Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico. *Archiv für Begriffsgeschichte, 8*(1).

Apelt, W. (1967). *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945*. Berlin: Volkseigener Verlag.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Apple, M. W. (1992). The Text and Cultural Politics. *Educational Researcher, 21*(7), 4-11; 19.

Apple, M. W. (2012). *Education and Power* (2nd. ed.). New York: Routledge.

Ardao, A. (1987). *La inteligencia latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.

Areizaga, E., Gómez, I. y Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica, 10*(2), 27-45.

Arteaga, D. y Llorente, L. H. (2009). *Spanish as an International Language. Implications for Teachers and Learners*. Bristol: Multilingual Matters.

Asociación de Academias de la Lengua Española. (2017). *Academias.* Rescatado de http://www.asale.org/academias. Fecha de acceso: 15/02/2018.

Asociación de Academias de la Lengua Española. (2007). *Estatutos y reglamento de la Asociación de Academias de la Lengua Española*. Rescatado de http://www.asale.org/sites/default/files/Estatutos_ASALE_2007.pdf. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Assmann, A. (2009). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses* (4. ed.). München: Beck.

Auerbach, C. F. y Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.

Auerbach, E. R. y Burgess, D. (1985). The Hidden Curriculum of Survival ESL. *TESOL Quarterly, 19*(3), 475-495.

Auernheimer, G. (2007). Interkulturelle Kompetenz revidiert. En Antor, H. (Ed.), *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz* (pp. 11-28). Heidelberg: Winter.

Azimova, N. y Johnston, B. (2012). Invisibility and Ownership of Language: Problems of Representation in Russian Language Textbooks. *Modern Language Journal, 96*(3), 337-349.

Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural Turns. New Orientations in the Study of Culture*. Berlin: DeGruyter.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, T. J. (2012). *The Native Speaker Myth Revisited*. [USA]: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra.

Bal, M. (2009). Working with Concepts. *European Journal of English Studies, 13*(1), 13-23.

Balboni, P. E. y Caon, F. (2014). A Performance-oriented Model of Intercultural Communicative Competence. *Journal of Intercultural Communication* (35), s.p.

Ball, D. L., Thames, M. H. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.

Bär, M. (2013). Kompetenzorientierte Lernaufgaben als Mittel zur Umsetzung der Bildungsstandards. En Bär, M. (Ed.), *Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Spanischunterricht. Beispiele für komplexe Lernaufgaben* (pp. 7-27). Berlin: Edition tranvía / Walter Frey.

Barker, C. (2004). The SAGE dictionary of cultural studies. In *Dictionary of cultural studies* (1. publ. ed., pp. XXI, 211 S.). London [u.a.]: Sage Publ.

Barrett, M. D. (2007). *Children's knowledge, beliefs, and feelings about nations and national groups*. New York, NY: Psychology Press.

Bartels, N. (2005). *Applied Linguistics and language Teacher Education*. New York: Springer.

Barthes, R. (1997). Rhetoric of the Image. En Barthes, R. (Ed.), *Image-Music-Text* (pp. 32-51). London: Fontana Press.

Bateman, J. A. (2008). *Multimodality and genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bateman, J. A. (2014). *Text and Image. A critical introduction to the visual / verbal divide*. London: Routledge.

Bauman, Z. (1996). *Tourists and Vagabonds. Heroes and Victims of Postmodernity*. Wien: Institut für Höhere Studien.

BBC Mundo. (2016). *Cosas que se llaman de forma distinta en América Latina y España.* Rescatado de https://www.youtube.com/watch?v=ASpfSZ8K6TA&feature=youtu.be. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Beck, U. (2013). Why 'class' is too soft a category to capture the explosiveness of social inequality at the beginning of the twenty-first century. *The British Journal of Sociology, 64*(1), 63-74.

Béjar Hurtado, L. (1978). *¡Vamos amigos! Curso de español moderno. Lehrbuch 1*. Berlin: Langenscheidt.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher Knowledge: What Is It? How Do We Uncover It? What Are Its Implications for Schooling? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27*(1), 3-9.

Bennett, J. M., Bennett, M. J. y Allen, W. (2003). Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. En Lange, D. L. y Paige, R. M. (Eds.), *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning* (pp. 237-270). Greenwich: Information Age Publishing.

Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. En Paige, R. M. (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bialostok, S. M. (2014). Metaphors that teachers live by: a cultural model of literacy in the era of new literacies. *Language and Education, 28*(6), 501-520.

Bibliographisches Institut. (Ed.). (2015). Duden – Das Bedeutungswörterbuch. Berlin.

Bierbach, M. (2000). Spanisch – eine plurizentrische Sprache? Zum Problem von norma culta und Varietät in der hispanophonen Welt. *Vox Romanica, 59*, 143-170.

Blackledge, A. (2003). Imagining a Monocultural Community: Racialization of Cultural Practice in Educational Discourse. *Journal of Language, Identity & Education, 2*(4), 331-347.

Blackledge, A. y Pavlenko, A. (2001). Negotiation of Identities in Multilingual Contexts: Introduction to the Special Issue. *International Journal of Bilingualism, 5*(3), 243-257.

Blanco, C. (2000). El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE. En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros.* Actas del XI congreso internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000 (pp. 209-216). Zaragoza: Univ. de Zaragoza.

Blell, G. y Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19*(1), 77-96.

Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.

Block, D. (2004). Globalization and language teaching. *ELT Journal, 58*(1), 75-77.

Block, D. (2007). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal, 91*(1 Supplement), 863-876.

Block, D. (2009). *Second Language Identities*. London: Continuum.

Block, D. (2015). Social Class in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 1-19.

Block, D. y Gray, J. (2018). French language Textbooks as ideologically imbued cultural artefacts. En Coffey, S. y Wingate, U. (Eds.), *New Directions for Research in Foreign Language Education* (pp. 115-131). New York: Routledge.

Blommaert, J. (2005). Discourse. A Critical Introduction. In. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blyth, C. (2003). *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-native Speaker*. Boston: Heinle.

Bolívar, S. (1977). Carta de Jamaica. En Romero, J. L. R. y Romero, L. A. (Eds.), *Pensamiento político de la emancipación (1790-1825), II*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe and Do. *Language Teaching: The International Abstracting Journal for Language Teachers, Educators and Researchers, 36*(2), 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.

Borg, S. (2009). Language Teacher Cognition. En Burns, A. y Richards, J. C. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 163-171). Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Information (International Social Science Council), 16*(6), 645-668.

Bourdieu, P. (1985). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1986). Forms of Capital. En Richardson, J. G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (2007). *Distinction* (Repr. ed.). New York: Routledge.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Bravo, E. (2008). *El español internacional*. Madrid: Arco Libros.

Bredella, L. (2002). For a Flexible Model of Intercultural Understanding. En Alred, G., Byram, M. y Fleming, M. (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 31-49). Clevedon: Multilingual Matters.

Bredella, L. (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.

Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. y Rösler, D. (Eds.). (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Günter Narr.

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. y Thwaite, A. (2001). Making Sense of Language Teaching: Teacher's Principles and Classroom Practices. *Applied Linguistics, 22*(4), 470-501.

Buchholz, P. F. F. (1804). *Handbuch der spanischen Sprache und Litteratur oder Sammlung interessanter Stücke aus berühmten spanischen Prosaisten und Dichtern: chronologisch geordnet und mit Nachrichten von den Verfassern und ihren Werken begleitet* (Vol. 2. Poetischer Theil). Berlin: Nauck.

Bucholtz, M. (2003). Sociolinguistic Nostalgia and the Authentication of Identity. *Journal of Sociolinguistics, 7*(3), 398-416.

Bueso, I., Gómez, R., Oliva, C., Pardo, I., Ruiz de Gauna, M. y Vázquez, R. (2006). *Prisma Comienza. Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018*.

Rescatado de https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2001.09.2018.pdf?FassungVom=2018-09-01. Fecha de acceso: 25/02/2019.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2014). *Lehrplan Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite) AHS (Oberstufe)*. Rescatado de https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Bürsgens, G., Drüeke, M., Vidal, M. D. y Zerck, K. (2011). *A tope. Método de español*. Berlin: Cornelsen.

Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. y Riemer, C. (2013). *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr.

Busch, K. R., Königs, F. y Krumm, H.-J. (Eds.). (2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1991). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. En Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.), *Mediating languages and cultures* (pp. 17-30). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1993). Criteria for Textbook Evaluation. En Byram, M. (Ed.), *Germany: its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain* (pp. 31-40). Frankfurt am Main: Diesterweg.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2000). Mehrkulturalität – Begriffsanalyse und sprachpolitische Schlussfolgerungen. En Aguado, K. y Hu, A. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* (pp. 45-59). Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness, 21*(1-2), 5-13.

Byram, M., Bribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching*. Straßbourg: Council of Europe.

Byram, M. y Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching, 37*, 149-168.

Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Miltilingual Matters.

Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Zarate, G. (1997). Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence. En Europarat (Ed.), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching* (pp. 7-43). Strasbourg: Council of Europe.

Cambra, M. (2014). De la formation d'enseignants aux représentations et des représentations à la formation. En Causa, M., Galligani, S. y Vlad, M. (Eds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 291-313). Paris: Riveneuve Éditions.

Cambra, M. y Palou, J. (2014). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación, 19*(2), 149-163.

Canale, G. (2016). (Re)Searching Culture in Foreign Language Textbooks, or the Politics of Hide and Seek. *Language, Culture and Curriculum, 29*(2), 225-243.

Candelier, M. (Ed.) (2008). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas* (3 ed.). Graz: European Centre for Modern Languages.

Carreira, M. M. (2011). The Making and Breaking of Language Ideology: Language Ideologies in Spanish Departments. *International Multilingual Research Journal, 5*(1), 60-76.

Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Caspari, D. (2016). Forschung zu Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Spiegel allgemeiner Entwicklung in der Fremdsprachenforschung. En Klippel, F. (Ed.), *Teaching Languages – Sprachen lehren* (pp. 39-57). Münster: Waxmann.

Castelloti, V. y Moore, D. (2002). *Representations sociales des Langues et Enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Castels, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Castles, S., Haas, H. d. y Miller, M. J. (2014). *The Age of Migration* (5th. ed.). London: Palgrave Macmillan.

Castro, P., Sercu, L. y Mendez Garcia, M. d. C. (2004). Integrating Language-and-Culture Teaching: An Investigation of Spanish Teachers' Perceptions of the Objectives of Foreign Language Education. *Intercultural Education, 15*(1), 91-104.

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón Soler, E. y Safont Jordà, M. P. (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dordrecht: Springer.

Chapelle, C. A. (2009). A Hidden Curriculum in Language Textbooks: Are Beginning Learners of French at U.S. Universities Taught About Canada? *Modern Language Journal, 93*(2), 139-152.

Chapelle, C. A. (2014). Five Decades of Canadian and Québec Content in French Textbooks in the United States. *American Review of Canadian Studies, 44*(4), 415-432.

Chasteen, J. C. (2008). *Americanos. Latin America's Struggle for Independence*. Oxford: Oxford University Press.

Cicala, D. E. (2016). El papel de la cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. *Moderne Sprachen, 60*(2), 143-153.

Clyne, M. (1991). Pluricentric Languages – Introduction. En Clyne, M. (Ed.), *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations* (pp. 1-10). Berlin: Mouton de Gruyter.

Comenius, J. A. (1896). *Orbis pictus*. Prag: Temsky.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Strasbourg: Consejo de Europa.

Cook, G. (1997). Language Play, Language Learning. *ELT Journal, 51*(3), 224-231.

Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly, 33*(2), 185-209.

Cools, D. y Sercu, L. (2006). Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11*(3), 1-20.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164-195.

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1999). Cultural Mirrors. Materials and Methods in the EFL Classroom. En Hinkel, E. (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.

Corti, A. (2015a). Interferencias en la cultura. *RedEle* (Actas de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, 2014). Rescatado de http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a80fed34-cdde-41f1-9125-e53eb3e5367d/9--interferencias-en-la-cultura--cortiagustin-pdf.pdf. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Corti, A. (2015b). Las culturas del español en el aula de ELE. *Hispanorama* (147), 67-71.

Corti, A. (2016). Sprachvarietät und Kulturen: Eine mediale Analyse von Materialien. En Rückl, M. (Ed.), *Sprachen und Kulturen: Vermitteln und Vernetzen* (pp. 85-97). Münster: Waxmann.

Corti, A. (2019, en prensa). Kulturelle Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung der Auswahlkriterien am Beispiel von Lehrplänen des Spanischen als Fremdsprache. En Schleicher, R. y Zenga-Hirsch, G. (Eds.), *Autonomie, Bildung und Ökonomie. Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht* (pp. 129-148). Stuttgart: Ibidem.

Corti, A. y Pöll, B. (2017). Pluralidad lingüística y cultural en la formación de profesores de E/LE: estado de la cuestión y desiderata. En Leitzke-Ungerer, E. y Polzin-Haumann, C. (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 225-242). Stuttgart: Ibidem.

Corti, A. y Wolf, J. (2017). Vorwort der Herausgeber. En Corti, A. y Wolf, J. (Eds.), *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen. Theorien. Methoden* (pp. 11-19). Münster: Waxmann.

Coseriu, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general* (3era. ed.). Madrid: Gredos.

Crookes, G. V. (2009). *Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cruz, M. (2017). Rajoy se ofrece a Trump como interlocutor con la UE y Latinoamérica. *El Mundo*. Rescatado de http://www.elmundo.es/espana/2017/02/07/5899cd1b-22601d41018b462a.html. Fecha de acceso: 20/02/2018.

Dagenais, D. y Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages* (154), 34-46.

Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality* (2nd. ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Dávila, A. (2001). *Latinos Inc. The Marketing and Making of a People*. Berkeley: University of California Press.

De Santiago Guervós, J. (2010). La competencia cultural en la competencia comunicativa: Hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. *marcoELE, 11*, 113-130.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266.

Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage Publications.

Decke-Cornill, H. y Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Del Valle, J. (2002). Historical linguistics and cultural history. The polemic between Rufino José Cuervo and Juan Valera. En Del Valle, J. y Gabriel-Stheeman, L. (Eds.), *The Battle over Spanish between 1800 and 2000: language ideologies and hispanic intellectuals* (pp. 64-77). London: Routledge.

Del Valle, J. (2007a). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En Del Valle, J. (Ed.), *La lengua, ¿patria común?* (pp. 13-56). Frankfurt am Main: Vervuert.

Del Valle, J. (2007b). La RAE y el español total. En Del Valle, J. (Ed.), *La lengua, ¿patria común?* (pp. 81-96). Frankfurt am Main: Vervuert.

Del Valle, J. (2009). Total Spanish: The Politics of a Pan-Hispanic Grammar. *PMLA: Publications of the Modern Language Association of America, 124*(3), 880-886.

Del Valle, J. (2011a). Panhispanismo e hispanofonía: Breve historia de dos ideologías siamesas. *Sociolinguistic Studies, 5*(3), 465-484.

Del Valle, J. (2011b). Transnational languages: Beyond nation and empire? An introduction. *Sociolinguistic Studies, 5*(3), 387-397.

Del Valle, J. (2014). The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom? *The Modern Language Journal, 98*(1), 358-372.

Del Valle, J. y Gabriel-Stheeman, L. (2002). „Codo con codo". En Del Valle, J. y Gabriel-Stheeman, L. (Eds.), *The battle over Spanish between 1800 and 2000. Language ideologies and Hispanic intellectuals* (pp. 193-216). London: Routledge.

Delanoy, W. y Volkmann, L. (2006). Introduction. En Delanoy, W. y Volkmann, L. (Eds.), *Cultural studies in the EFL classroom* (pp. 11-21). Heidelberg: Winter.

Dendrinos, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: Grivas.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Drewelow, I. y Mitchell, C. (2015). An exploration of learners' conceptions of language, culture, and learning in advanced-level Spanish courses. *Language, Culture and Curriculum, 28*(3), 243-256.

During, S. (2005). *Cultural Studies. A Critical Introduction*. London: Routledge.

Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell.

Edmondson, W. y House, J. (2000). Begrifflichkeit und Interkulturelles Lernen. Eine Antwort auf Hu 1999. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 11*(1), 125-129.

Eisenchlas, S. (2009). Conceptualizing 'Communication' in Second Language Acquisition. *Australian Journal of Linguistics, 29*(1), 48-58.

Elbaz, F. (1991). Research on Teachers' Knowledge: The Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies, 23*(1), 1-19.

Elissondo, G. (2001). Representing Latino/a culture in introductory Spanish Textbooks. *National Association of African American Studies. Culture Monograph Series, 1*, 71-99.

Ellis, R. (2004). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. y Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge.

Elsner, D. (2016). Lehrwerke. En Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. y Krumm, H.-J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 471-475). Tübingen: A. Francke Verlag.

Erice Oronoz, M. (2017). Rajoy ofrece a Trump ser interlocutor de EE.UU. en Europa y América Latina *ABC* (07/02/2017). Rescatado de http://www.abc.es/internacional/abci-rajoy-ofrece-trump-interlocutor-eeuu-europa-y-america-latina-201702072255_noticia.html. Fecha de acceso: 20/02/2018.

Esteve, O. (2011). Fremdsprachenforschung, Unterrichtspraxis und Lehrerweiterbildung in Spanien. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40. Jahrgang* (1), 100-114.

Estévez Coto, M. y Fernández de Valderrama, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE: Revista de Didáctica, 9*, 1-58.

Fäcke, C. (2000). *Egalität – Differenz – Dekonstruktion. Eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke*. Hamburg: Kovač.

Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Lang.

Fäcke, C. (2011). *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr.

Fäcke, C. (2016). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. En Rückl, M. (Ed.), *Sprachen & Kulturen. Vermitteln und Vernetzen* (pp. 34-48). Münster: Waxmann.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (2nd. ed.). Abingdon: Routledge.

Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Paper Series*, 25-42.

Feist, K., Fernández Fernández, A., García Lomeña, A., Gerling-Halbach, R., Vega Ordóñez, S. y Willma, A. (2012). *Puente al Español 1. Spanisch als dritte Fremdsprache*. Braunschweig: Diesterweg.

Feng, H. (2009). Different languages, different cultures, different language ideologies, different linguistic models. *Journal of Multicultural Discourses, 4*(2), 151-164.

Fenner, A.-B. (2000). Cultural Awareness. En Fenner, A.-B. y Newby, D. (Eds.), *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness* (pp. 142-150). Graz: European Centre for Modern Languages.

Fenton-Smith, B. (2013). The Application of Discourse Analysis to Materials Design for language Teaching. En Tomlinson, B. (Ed.), *Applied Linguistics and Materials Development* (pp. 143-159). London: Bloomsbury.

Feryok, A. (2010). Language teacher cognitions: Complex dynamic systems? *System, 38*(2), 272-280.

Fons, M. y Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación. *Tréma, 42*, 114-127.

Foucault, M. (1992 [1970]). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (2002 [1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frederking, V. (Ed.). (2008). *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Freeman, D. y Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly, 32*(3), 397-417.

Friedrich, P., Chaudhuri, A., De Figueiredo, Diniz, E., Fredricks, D., Hammill, M., … Yun, M. (2013). Reading Pennycook Critically 10 Years Later: A Group's Reflections On and Questions About Critical Applied Linguistics. *International Multilingual Research Journal, 7*(2), 119-137.

Gago, E. (2013). *Construyendo culturas: manual para el desarrollo de la competencia intercultural*. Barcelona: Ed. Octaedro.

García-Viñó, M. y Massó Porcar, A. (2006). Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de Español Lengua Extranjera. *RedEle* (7), s.p.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F.: Grijalbo.

García Canclini, N. s. (2005). *Hybrid Cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

García de Cortázar, F. y González Vesga, J. M. (2014). *Breve Historia de España*. Madrid: Alianza.

Garrido, J. (2010). Lengua y globalización. Inglés global y español pluricéntrico. *Historia y comunicación social, 15*, 63-95.

Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Routledge.

Gee, J. P. (2011a). Discourse Analysis: What Makes It Critical? En Rogers, R. (Ed.), *Critical Discourse Analysis in Education* (2 ed., pp. 23-45). New York: Routledge.

Gee, J. P. (2011b). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.

Gee, J. P. (2014). *How to do Discourse Analysis. A Toolkit* (2nd. ed.). New York: Routledge.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (2001). *Available Light. Anthropological reflections on philosophical topics*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.

Geeslin, K. L. (2014). *The Handbook of Spanisch Second Language Acquisition*. Chichester: Wiley.

Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology*. Stanford: Stanford University Press.

Gil Bürmann, M. y León Abío, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales. *REALE, 9-10*, 87-105.

Gnutzmann, C., Königs, F. G. y Küster, L. (2011). Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und auf aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40 Jahrgang* (1), 5-28.

Godenzzi, J. C. y Sichra, I. (2015). Language Policy and Planning. Latin America. En Lacorte, M. (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 606-623). New York: Routledge.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Göhlich, M., Leonhard, H.-W., Liebau, E. y Zirfas, J. (2006). Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. En Göhlich, M., Leonhard, H.-W., Liebau, E. y Zirfas, J. (Eds.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz* (pp. 7-29). Weinheim: Juventa Verlag.

Goldschmidt, T. (1921). *La Lengua Española enseñada por la intuición y la vista, sin auxilio de la lengua propia*. Leipzig: Ferdinand Hirt & Sohn.

Gómez-Pablos, B. (2014). *Didáctica de ELE: fundamentos de didáctica*. Offenbach: Kirsch.

Gómez de Olea, L. y López Pernía, P. (2001). *Nuevo curso 1. Das Spanisch-Lehrwerk*. Berlin: Langenscheidt.

González, M. (2017). Rajoy se ofrece a Trump como interlocutor en Europa y América Latina. *El País*. Rescatado de https://politica.elpais.com/politica/2017/02/07/actualidad/1486475176_129376.html. Fecha de acceso: 20/02/2018.

González Plasencia, Y. (2016). Life in a day: cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo. *Foro de Profesores de E/LE, 12*, 99-108.

Görrissen, M., Häuptle-Baceló, M., Sánchez Benito, J., Beucker, V., Martín Luengo, P. y Voigt, B. (1999). *Caminos 1. Spanisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett.

Gräfenberg, S. (1930). *Praktisches Lehrbuch der spanischen Sprache für den Schul- und Selbstunterricht*. Leipzig: Otto Holtze's Nachfolger.

Gray, J. (2000). The ELT Coursebook as Cultural Artefact: How Teachers Censor and Adapt. *ELT Journal, Vol. 54*(3), 274-283.

Gray, J. (2010). *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gray, J. (2013a). Introduction. En Gray, J. (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Palo Alto: Palgrave Macmillan.

Gray, J. (Ed.). (2013b). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Palo Alto: Palgrave Macmillan.

Gray, J. y Block, D. (2014). All Middle Class Now? Evolving Representations of the Working Class in the Neoliberal Era: The Case of ELT Tetxbooks. En Harwood, N. (Ed.), *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production* (pp. 45-71). New York: Palgrave Macmillan.

Greußlich, S. (2015). El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis Vol. XXXIX, XXXIX* (1), 57-99.

Grossman, P. y Thompson, C. (2008). Learning from Curriculum Materials: Scaffolds for New Teachers? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 24*(8), 2014-2026.

Gruber, T. (2014). *Mehrsprachigkeit und Sprachreflexion in der Frühen Neuzeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Grünewald, A. y Küster, L. (2010). *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett Kallmeyer.

Guilherme, M. (2018). The 'Globalness' and the 'Localness' of World Languages. En Coffey, S. y Wingate, U. (Eds.), *New Directions for Research in Foreign Language Education* (pp. 79-96). New York: Routledge.

Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P. y Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity, 6*(4), 286-303.

Guzmán, M. (2007). Andrés Bello y la norma del español (americano). En Laferl, C. y Pöll, B. (Eds.), *Amerika und die Norm. Literatursprache als Modell?* (pp. 263-281). Tübingen: Max Niemeyer.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hall, S. (2013). The Work of Representation. En Hall, S., Evans, J. y Nixon, S. (Eds.), *Representation* (2nd. ed., pp. 1-47). London: Sage.

Hall, S., Evans, J. y Nixon, S. (Eds.). (2013). *Representation* (2nd. ed.). London: Sage.

Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Hallet, W. (2006). *Tasks* in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch *tasks*. En Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. y Krumm, H.-J. (Eds.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (pp. 72-83). Tübingen: A. Francke Verlag.

Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. En Hallet, W. y Nünning, A. (Eds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (pp. 31-47). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. En Legutke, M. K. (Ed.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachliche Vision* (pp. 76-96). Tübingen: Gunter Narr.

Hallet, W. (2013). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT.

Halm, W. y Marqués, J. M. (1965). *Modernes Spanisch. Ein Lehr-, Übungs- und Nachschlagebuch für Anfänger*. München: Max Hueber.

Hamel, R. E. (2004). *Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional*. Artículo presentado en III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/hamel_r.htm. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(4), 474-487.

Hammer, M. R., Bennett, M. J. y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 421-443.

Hanke, M. (2012). Partikularität und Universalität von Bedeutung. En Bartmann, S. (Ed.), *Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs* (pp. 95-106). Bielefeld: transcript.

Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.

Harklau, L. (2011). Approaches and Methods in Recent Qualitative Research. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. II, pp. 175-189). New York: Routledge.

Harwood, N. (2014a). Content, Consumption, and Production: Three Levels of Textbook Research. En Harwood, N. (Ed.), *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production* (pp. 1-40). New York: Palgrave Macmillan.

Harwood, N. (Ed.). (2014b). *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*. New York: Palgrave Macmillan.

Hascher, T. y Neuweg, G. H. (Eds.). (2012). *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien: Lit.

Hegeman, S. (2012). *The Cultural Return*. Berkeley: University of California Press.

Hempel, W. (1991). Aspectos institucionales e ideológicos del hispanismo alemán en el siglo XX. En Strosetzki, C., Botrel, J.-F. y Tietz, M. (Eds.), *Actas del I Encuentro Franco-Alemán de Hispanistas (Mainz 9.-12.3.1989)* (pp. 26-39). Frankfurt am Main: Vervuert.

Higgins, C. (Ed.). (2011). *Identity Formation in Globalizing Contexts*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Holliday, A. (2010). Analysing Qualitative Data. En Paltridge, B. y Phakiti, A. (Eds.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 98-110). London: Continuum.

Hu, A. (1999). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Begriff. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 10*(2), 277-303.

Hu, A. (2016). Languages and Identities. En Fäcke, C. (Ed.), *Manual of language acquisition* (pp. 87-102). Berlin: De Gruyter.

Hu, A. y Byram, M. (2009). Introduction. En Hu, A. y Byram, M. (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation/ Intercultural Competence and Foreign Language Learning: Models, Empiricism, Assessment* (pp. VII-XXV). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Huber-Kriegler, M., Lázár, I. y Strange, J. (2003). *Mirrors and Windows. An intercultural communication textbook*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.), *Penguin modern linguistics readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.

Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: saberes, creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela, 54*, 5-28.

Instituto Cervantes. (1997-2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Rescatado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Rescatado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. Fecha de acceso: 22/02/2018.

Instituto Cervantes. (2011). *¿Cuál es tu palabra favorita del español? El día E*. Rescatado de https://www.youtube.com/watch?v=XLLLRBlV8Vk. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Instituto Cervantes. (2017). *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Rescatado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Instituto Cervantes. (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Rescatado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf. Fecha de acceso: 29/04/2019.

Izquierdo, M. A. y Enguita Utrilla, J. M. c. (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València.

Jackson, J. (Ed.). (2012). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge.

Jannidis, F. (2004). *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie*. Berlin: Walter de Gruyter.

Jin, L. y Cortazzi, M. (2002). The Culture the Learner Brings: a Bridge or a Barrier? En Byram, M. y Fleming, M. (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective* (pp. 98-128). Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, K. E. (1996). The Role of Theory in L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly, 30*(4), 765-771.

Johnson, K. E. (2006). The Sociocultural Turn and its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly, 40*(1), 235-258.

Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education. A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.

Kalkhoff, A. M. (2010). El desarrollo conceptual e institucional de los estudios hispánicos en las universidades desde el siglo XIX hasta nuestros días. En Wieland, K.,

Süselbeck, K. y Eilers, V. (Eds.), *Aspectos del desarrollo de la lingüística española a través de los siglos* (Vol. Romanistik in Geschichte und Gegenwart, Beiheft 18, pp. 85-99). Hamburg: Buske.

Kammler, C. (2014). Archeologie des Wissens. En Kammler, C., Parr, R. y Schneider, U. J. (Eds.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (pp. 51-62). Stuttgart: Metzler.

Kant, I. (1998 [1781]). *Kritik der reinen Vernunft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Khani, R. y Hajizadeh, A. (2016). The Construct Definition of an English Language Teachers' Content Knowledge. *The Qualitative Report, 21*(5), 972-992.

Kissau, S. y Algozzine, B. (2017). Effective Foreign Language Teaching: Broadening the Concept of Content Knowledge. *Foreign Language Annals, 50*(1), 114-134.

Klein, F.-J. (2013). Nationalsprache. En Herling, S. y Patzelt, C. (Eds.), *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen* (pp. 27-41). Stuttgart: Ibidem.

Klippel, F. (2016). *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann.

Kloss, H. (1978). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800* (2. ed.). Düsseldorf: Schwann.

Klump, A. y Willems, A. (2012). Der Unterricht des Spanischen in den deutschsprachigen Ländern. En Born, J., Folger, R., Laferl, C. F. y Pöll, B. (Eds.), *Handbuch Spanisch* (pp. 164-170). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. y Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 67*(4), 320-337.

Kostogriz, A. (2002). Teaching literacy in multicultural classrooms: Towards a pedagogy of "Thirdspace". *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Rescatado de http://www.aare.edu.au/data/publications/2002/kos02346.pdf. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Kramsch, C. (1991). Culture in Language Learning. A View from the United States. En Bot, K. d., Ginsberg, R. B. y Kramsch, C. (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 217-240). Amsterdam: Benjamins.

Kramsch, C. (1993a). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1993b). Language Study as Border Study: Experiencing Difference. *European Journal of Education, 28*(3), 349-358.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2002). In search of the intercultural. Review Article. *Journal of Sociolinguistics, 6*(2), 275-285.

Kramsch, C. (2006a). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *Modern Language Journal, 90*(2), 249-252.

Kramsch, C. (2006b). The Multilingual Subject. *International Journal of Applied Linguistics, 16*(1), 97-110.

Kramsch, C. (2009a). Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. En Hu, A. y Byram, M. (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation* (pp. 107-121). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kramsch, C. (2009b). Third Culture and Language Education. En Wei, L. y Cook, V. (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics, Vol 1* (pp. 233-254). New York: Continuum.

Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal, 98*(1), 296.

Kramsch, C. (2015). Language and Culture in Second Language Learning. En Sharifian, F. (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Culture.* (pp. 403-416). London: Routledge.

Kramsch, C. y Wellmon, M. C. (2008). From Bildung durch Sprache to Language Ecology: The Uses of Symbolic Competence. En Doff, S., Hüllen, W. y Klippel, F. (Eds.), *Visions of Languages in Education* (pp. 215-225). München: Langenscheidt.

Kress, G. R. y Leeuwen, T. v. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

Kroskrity, P. V. (2010). Language Ideologies – Evolving Perspectives. En Jaspers, J., Östman, J.-O. y Verschueren, J. (Eds.), *Society and Language Use* (pp. 192-211). Amsterdam: John Benjamins.

Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions* (3rd. ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Kultusministerkonferenz. (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Rescatado de https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. Fecha de acceso: 13/01/2018.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education For A Global Society*. New York: Routledge.

Küster, L. (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

La Cabeza de Sergo. (2017). *Latinoamérica No se habla español.* Rescatado de https://www.youtube.com/watch?v=4qvKA9Pz9NE&feature=youtu.be. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Lacorte, M. (2015). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. New York: Routledge.

Lacorte, M. (Ed.). (2007). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros.

Lagares, X. C. (2013). O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 52*(2), 385-408.

Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition, 28*(1), 67-109.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. y Pavlenko, A. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. En Lantolf, J. P. (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (2008). Introduction to Sociocultural theory and the teaching of second languages. En Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 1-30). Sheffield: Equinox.

Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Lara, L. F. (2002). *Una visión excéntrica del español contemporáneo*. Artículo presentado en I Congreso Internacional: El español, lengua de traducción, Almagro. https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/01/006_lara.pdf. Fecha de acceso: 20/07/2018.

Lara, L. F. (2007). Por una reconstrucción de la idea de la lengua española. Más allá de las fronteras instituidas. En Del Valle, J. (Ed.), *La lengua, ¿patria común?* (pp. 163-181). Madrid: Iberoamericana.

Lara, L. F. (2009). *Lengua histórica y normatividad* (2. ed.). México, D.F.: Colegio de México.

Lázár, I. y Canková, M. (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg: Council of Europe.

Lebsanft, F. (2004). Plurizentrische Sprachkultur in der spanischsprachigen Welt. En *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches* (pp. 205-220). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lebsanft, F. (2007). Norma pluricéntrica del español y Academias de la Lengua. En Laferl, C. y Pöll, B. (Eds.), *Amerika und die Norm. Literatursprache als Modell?* (pp. 227-246). Tübingen: Max Niemeyer.

Lebsanft, F. (2013). Spanische Sprachpflege. En Herling, S. y Patzelt, C. (Eds.), *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen* (pp. 57-67). Stuttgart: Ibidem.

Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Haumann, C. (2012a). Introducción. Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. En Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Haumann, C. (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 7-18). Frankfurt am Main: Vervuert.

Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Haumann, C. (Eds.). (2012b). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Frankfurt am Main: Vervuert.

Lee, E. (2014). Doing culture, doing race: everyday discourses of 'culture' and 'cultural difference' in the English as a second language classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 36*(1), 80-93.

Leeman, J. y Martínez, G. (2007). From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies, 4*(1), 35-65.

Legutke, M. K. y Schart, M. H. (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Leitzke-Ungerer, E. (2017). *Vosotros* oder *ustedes*: Wie viele Standardvarietäten verträgt der Spanischunterricht in den ersten Lernjahren? En Leitzke-Ungerer, E. y Polzin-Haumann, C. (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 41-68). Stuttgart: Ibidem.

Leitzke-Ungerer, E. y Polzin-Haumann, C. (Eds.). (2017). *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Ibidem.

Lepiorz, G. (1952). *Weltsprache Spanisch*. München: Hueber.

Lessard-Clouston, M. (1996). Chinese Teachers' Views of Culture in Their EFL Learning and Teaching. *Language, Culture and Curriculum, 9*(3), 197-224.

Lévi-Strauss, C. (1995 [1974]). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.

Liddicoat, A. y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.

Lipski, J. M. (2009). Which Spanisch(es) to Teach? *ADFL Bulletin, 41*(2), 48-59.

Littlejohn, A. (2011). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. En Tomlinson, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (2nd. ed., pp. 179-211). Cambridge: Cambridge University Press.

Littlejohn, A. (2012). Language Teaching Materials and the (Very) Big Picture. *e-FLT: Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 9*(Supplement 1), 283-297.

Littlejohn, A. (2015). The Role of Content in Cognitive Engagement. *IATEFL, Young Learners and Teenagers Special Interest Group Publication* (3), 40-42.

Lo Bianco, J. (2014). Domesticating the Foreign: Globalization's Effects on The Place/s of Languages. *Modern Language Journal, 98*(1), 312-325.

López García, Á. (2007). *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

López García, Á. (2010). *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española*. Madrid: Iberoamericana.

López Morales, H. (1998). *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa.

Lüsebrink, H.-J. (2016). *Interkulturelle Kommunikation* (4. ed.). Stuttgart: J.B. Metzler.

Makoni, S. y Pennycook, A. (2005). Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies, 2*(3), 137-156.

Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A. y Son, J.-B. (2004). Teaching a Foreign Language: One Teacher's Practical Theory. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 20*(3), 291-311.

Mar-Molinero, C. (2004). Spanish as a world language: Language and identity in a global era. *Spanish in Context, 1*(1), 3-20.

Mar-Molinero, C. (2008). Subverting Cervantes: Language Authority in Global Spanish. *International Multilingual Research Journal, 2*(1-2), 27-47.

Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Martín Peris, E., Miquel López, L., Sans Baulenas, N. y Topolevsky Bleger, M. (1987). *Para empezar. Lehrbuch 1*. Berlin: Langenscheidt.

Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.). (2000). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros.* Actas del XI congreso internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000. Zaragoza: Univ. de Zaragoza.

Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Masuhara, H. (2015). 'Anything goes' in task-based language teaching materials? – the need for principled materials evaluation, adaptation and development. *The European Journal of Applied Linguistics, 2*, 113-127.

Matsuda, A. (2002). Representations of users and uses of English. *JALT Journal, 24*(2), 182-200.

Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt.

McCarthy, M. y Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.

McDonough, J., Shaw, C. y Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Malden: Wiley-Blackwell.

McGrath, I. (2004). The Representation of People in Educational Materials. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia, 35*(3), 351-358.

McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers. Practice and Theory*. London and New York: Bloomsbury.

McGrath, I. (2016). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching* (2nd. ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.

McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.

Medina, A., Del Valle, J. y Monteagudo, H. (2013). Introduction to the making of Spanish: Iberian perspectives. En Del Valle, J. (Ed.), *A Political History of Spanish. The Making of a Language* (pp. 23-30). Cambridge: Cambridge University Press.

Meisnitzer, B. (2017). *Español neutro* im Fremdsprachenunterricht? Potenzial und Grenzen. En Leitzke-Ungerer, E. y Polzin-Haumann, C. (Eds.), *Varietäten des*

Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachzertifikaten (pp. 201-221). Stuttgart: Ibidem.

Meißner, F.-J., Beckmann, C. y Schröder-Sura, A. (2008). *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES)*. Tübingen: Gunter Narr.

Melde, W. (1980). *Landeskunde und Spracherwerb : kritische Analyse der Unterrichtsmaterialien für Französisch, Sekundarstufe II*. Tübingen: Niemeyer.

Melde, W. (1987). *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.

Melero Abadía, P. (2004). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. En Sánchez Lobato, J. s. y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 81-106). Alcobendas (Madrid): SGEL.

Menard-Warwick, J. (2005). Both a Fiction and an Existential Fact: Theorizing Identity in Second Language Acquisition and Literacy Studies. *Linguistics and Education: An International Research Journal, 16*(3), 253-274.

Méndez García, M. d. C., Castro Prieto, P. y Sercu, L. (2003). Contextualising the Foreign Language. An Investigation of the Extent of Teachers' Sociocultural Background Knowledge. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 24*(6), 496-512.

Metz, M. (2018). Exploring the complexity of high school students' beliefs about language variation. *Linguistics and Education, 45*, 10-19.

Michael Paige, R., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A. y DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 467-486.

Mignolo, W. (2005). *The Idea of Latin America*. Malden: Blackwell.

Mitchell, W. J. T. (1994). *Iconology. Image, Text, Ideology.* Chicago: University of Chicago Press.

Mondéjar Cumpián, J. (2002). *Castellano y Español. Dos nombres para una lengua, en su marco literario, ideológico y político*. Granada: Comares.

Montemayor Gracia, J. y Neusius, V. (2017). Attitude Awareness: Ein Ansatz zur zielgerichteten Integration sprachlich-kultureller Stereotype im Bereich interkultureller Kompetenzen. En Corti, A. y Wolf, J. (Eds.), *Romanistische Fachdidaktik* (pp. 160-172). Münster: Waxmann.

Moreno Fernández, F. (2007). *Qué español enseñar* (2 ed.). Madrid: Arco Libros.

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.

Mukundan, J. y Ahour, T. (2010). A Review of Textbook Evaluation Checklissts across Four Decades. En Tomlinson, B. y Masuhara, H. (Eds.), *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice* (pp. 336-352). London: Continuum.

Müller-Jacquier, B. (2008). Interkulturelle Kompetenz als Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen. *Der Deutschunterricht, 5*, 21-35.

Muñoz Machado, S. (2017). *Hablamos la misma lengua. Historia política del español en América desde la Conquista a las Independencias*. Barcelona: Crítica.

Nagel, T. (1996). *Una visión de ningún lugar*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Neumann, B. y Nünning, A. (2012). Travelling Concepts as a Model for the Study of Culture. En Neumann, B. y Nünning, A. (Eds.), *Travelling Concepts for the Study of Culture* (pp. 1-22). Berlin: De Gruyter.

Neuner, G. (2007). Lehrwerke. En Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 399-401). Tübingen: Francke.

New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review, 66*, 60-92.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. y Soghikyan, K. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. Graz: Consejo de Europa.

Nieto, S. (2009). *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives* (2nd. ed.). New York: Routledge.

Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de Español como Lengua Extranjera. *RESLA, 25*, 165-187.

Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations* (26), 7-24.

Norman, G. (2010). Likert Scales, Levels of Measurement and the "Laws" of Statistics. *Advances in Health Sciences Education, 15*(5), 625-632.

Norton, B. (2012). *Identity and Language Learning* (2nd. ed.). Harlow: Longman.

Norton, B. (2013). Identität, Literalität und das multilinguale Klassenzimmer. En Rosebrock, C. y Bertschi-Kaufmann, A. H. (Eds.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (pp. 123-134). Weinheim: Beltz Juventa.

Norton, B. y Early, M. (2011). Researcher Identity, Narrative Inquiry, and Language Teaching Research. *TESOL Quarterly, 45*(3), 415-439.

Numrich, C. (1996). On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies. *TESOL Quarterly, 30*(1), 131-153.

Nünning, A. (Ed.). (2008). *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven*. Stuttgart: Metzler.

Nünning, V. y Nünning, A. (2000). British Cultural Studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 1*, 4-10.

Oesterreicher, W. (2000). Plurizentrische Sprachkultur – der Varietätenraum des Spanischen. *Romanistisches Jahrbuch, 51*, 287-318.

Oguro, Y. (2008). *Presentation of culture in English as a foreign language (EFL) reading textbooks in Japan.* ProQuest Dissertations Publishing. Fecha de acceso: 15/02/2018.

Oliveras Vilasecas, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Ed. Edinumen.

Ossenkop, C. (2012). Die Verbreitung des Spanischen in der Welt. En Born, J., Folger, R., Laferl, C. y Pöll, B. (Eds.), *Handbuch Spanisch* (pp. 55-62). Berlin: Erich Schmidt.

O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M. y Fiske, J. (1994). *Key Concepts in Communication and Cultural Studies* (2nd. ed.). New York, London: Routledge.

Paffey, D. (2012). *Language Ideologies and the Globalization of 'Standard' Spanish*. London: Bloomsbury.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Parr, R. (2014). Diskurs. En Kammler, C., Parr, R. y Schneider, U. J. (Eds.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (pp. 233-237). Stuttgart: Metzler.

Pastor Cesteros, S. (2016). Enseñanza del Español como lengua extranjera. En Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (Vol. 1, pp. 41-52). London: Routledge.

Paulston, C. B., Kiesling, S. F. y Rangel, E. S. (Eds.). (2012). *The handbook of Intercultural Discourse and Communication*. Malden: Wiley-Blackwell.

Pavlenko, A. (2001). "In the world of the tradition, I was unimagined": Negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. *The International Journal of Bilingualism, 5*(3), 317-344.

Pavlenko, A. (2003). "Language of the Enemy": Foreign Language Education and National Identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6*(5), 313-331.

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Perissinotto, G. (2003). Linguistic Constraints, Programmatic Fit, and Political Correctness: The Case of Spanish in the United States. En Poblete, J. (Ed.), *Critical Latin American and Latino Studies* (pp. 171-187). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Pérsico Martínez, M. (2013). Pluricentrismo y norma panhispánica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente de Ele. *Revista Mediterráneo, 5*(3), 11-130.

Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Plöger, W. (Ed.). (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Schöningh.

Pöll, B. (2005). *Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt an Main: Lang.

Pöll, B. (2012). Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas. En Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Haumann, C. (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 29-46). Frankfurt am Main: Iberoamericana.

Pöll, B. (2019, en prensa). Spanish Today: Pluricentricity and Codification. En Pérez, D., Hundt, M., Kabatek, J. y Schreier, D. (Eds.), *English and Spanish – World Languages in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Polzin-Haumann, C. (2012). Standardsprache, Norm und Normierung. En Born, J., Folger, R., Laferl, C. F. y Pöll, B. (Eds.), *Handbuch Spanisch* (pp. 44-54). Berlin: Erich Schmidt.

Pomerantz, A. (2002). Language ideologies and the production of identities: Spanish as a resource for participating in a multilingual marketplace. *Multilingua, 21*, 275-302.

Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. d. P. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. d. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d. P., Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M. d. l. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d. P., Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M. d. l. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Provenzo, E., Shaver, A. y Bello, M. (Eds.). (2011). *The Textbook as Discourse*. New York: Routledge.

Quinn, N. y Holland, D. (1987). Culture and cognition. En Holland, D. y Quinn, N. (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 4-40). Cambridge: Cambridge University Press.

Rademacher, S. (2013). Fallvergleich und Kulturvergleich. Methodologische Implikationen einer kulturvergleichenden qualitativen Forschung. En Hummrich, M. y Rademacher, S. (Eds.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (pp. 65-77). Wiesbaden: Springer.

Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.

Ramirez, A. G. y Hall, J. K. (1990). Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *Modern Language Journal, 74*(1), 48-65.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23. ed.). Barcelona: Espasa Libros.

Real Academia Española. (2018). *El DLE en línea recibe 750 millones de consultas en 2017*. Rescatado de http://www.rae.es/noticias/el-dle-en-linea-recibe-750-millones-de-consultas-en-2017. Fecha de acceso: 24/01/2018.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. *European Journal of Social Theory, 5*(2), 243-263.

Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur'. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. En Jaeger, F. y Rüsen, J. (Eds.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen* (pp. 1-20). Stuttgart: Metzler.

Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien* (2 ed.). Stuttgart: Velbrück Wissenschaft.

Reimann, D. (2014). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis des neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart: Ibidem.

Reimann, D. (2015). *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz.* Rescatado de https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf. Fecha de acceso: 13/10/2017.

Reissner, C. (2017). Die Varietäten des Spanischen aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachenlehrer. En Leitzke-Ungerer, E. y Polzin-Haumann, C. (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 243-259). Stuttgart: Ibidem.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2014). The ELT Textbook. En Garton, S. y Graves, K. (Eds.), *International Perspectives on Materials in ELT* (pp. 19-36). London: Palgrave Macmillan.

Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjeraconceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 3*, 79-94.

Rico Troncoso, C. (2010). The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence. En Tomlinson, B. y Masuhara, H. (Eds.), *Research for*

materials development in language learning: evidence for best practice (pp. 83-102). London: Continuum.

Riemer, C. (2016). Befragung. En Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. y Schramm, K. (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (pp. 155-173). Tübingen: Narr Francke.

Risager, K. (1998). Critique of Textbook Criticism. En Albrechtsen, D., Henriksen, B., Mees, I. M. y Poulsen, E. (Eds.), *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy* (pp. 51-61). Odense: Odense University Press.

Risager, K. (2006). *Language and culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Clevedon: Multilingual Matters.

Risager, K. y Chapelle, C. A. (2013). Culture in Textbook Analysis and Evaluation. En Chapelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley: Blackwell.

Rizza, R. (Ed.). (1996). *Colloquia, et dictionariolum octo linguarum: Latinae, Gallicae, Belgicae, Teutonicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae, Portugallicae*. Viareggio-Lucca: Baroni.

Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. y Street, B. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Rodó, J. E. (1976). *Ariel. Motivos de Proteo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (2nd. ed.). New York: Routledge.

Rojas, R. (2009). *Las repúblicas de aire. Utopía y desencanto en la revolución de Hispanoamérica*. Madrid: Taurus.

Ros i Solé, C. (2013). Spanish Imagined: Political and Subjective Approaches to Language Textbooks. En Gray, J. (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 161-181). Palo Alto: Palgrave Macmillan.

Röseberg, D. (2010). Interkulturalitätskonzepte in Europa: Versuch einer Zwischenbilanz. En Ludwig, R. (Ed.), *Tout-Monde: Interkulturalität, Hybridisierung, Kreolisierung. Kommunikations- und gesellschaftstheoretische Modelle zwischen „alten" und „neuen" Räumen* (pp. 33-47). Frankfurt am Main: Lang.

Rössler, A. (2008). Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht. En Lüger, H.-H. y Rössler, A. (Eds.), *Wozu Bildungsstandards?* (pp. 35-58). Landau: Empirische Pädagogik.

Rössler, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz. En Meißner, F.-J. y Tesch, B. (Eds.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (pp. 137-149). Fulda: Klett.

Rössler, A. (2011). Standards für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht und für die (Aus-)Bildung zukünftiger Fremdsprachenlehrer. En Reinfried, M. y Rück, N. (Eds.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen.* (pp. 127-140). Tübingen: Gunter Narr.

Rössler, A. (2013). Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer. Zur Einführung. En Rössler, A. (Ed.), *Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer* (pp. 7-21). Landau: Verlag Empirischer Pädagogik.

Rueda Bernao, M. J. (1994). Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera. *REALE, 2*, 79-114.

Ruiz San Emeterio, E. (2004). Contenidos culturales en manuales de ELE y en los métodos de Cultura y civilización española. *RedEle, 1*.

Said, E. W. (1993). *Culture and Imperialism*. London: Vintage.

Samper Pizano, D. (2017, 18/07/2017). ¿Cachái lo que significa iros? *El País*. Rescatado de https://elpais.com/cultura/2017/07/18/actualidad/1500396509_857322.html. Fecha de acceso: 23/01/2018.

Sánchez, A. (2014). Spanish as a Foreign Language in Europe: Six Centuries of Teaching Materials. *Language & History, 57*(1), 59-74.

Sánchez Castro, M. (2008). A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para hablantes alemanes de ELE. *marcoELE, 7*, 1-13.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Soc. General Española de Librería.

Saracaloğlu, S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çöğmen, S., Karademir, Ç. A. y Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2427-2434.

Saussure, F. d. (1994). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J., … Miles, A. (2013). A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology, 47*(2), 219-250.

Scarino, A. (2018). Assessing the Diverse Linguistic and Cultural Repertoires of Students of Diverse Languages. En Coffey, S. y Wingate, U. (Eds.), *New Directions for Research in Foreign Language Education* (pp. 167-222). New York: Routledge.

Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schatzki, T. R. (2017). Practices and Learning. En Grootenboer, P. J., Edwards-Groves, C. y Choy, S. (Eds.), *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education – Praxis, diversity and contestation* (pp. 23-43). Berlin: Springer.

Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. (2003). *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell.

Schleicher, R. (2017). Profession in inter- und transkultureller Perspektive – pädagogisch reflexive Interviews mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. En Corti, A. y Wolf, J. (Eds.), *Romanistische Fachdidaktik* (pp. 117-129). Münster: Waxmann.

Schumann, A. (2011). Soziolinguistische Varietäten und ihre Funktion für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Spanischunterricht. En Abendroth-Timmer, D., Bär, M., Roviró, B. y Vences, U. (Eds.), *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen* (pp. 65-77). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schütt, E. y Bosse, L. (1938). *Curso práctico de la lengua española*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Julius Spriner.

Schütz, A. (1972). *Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. Dordrecht: Kluwer.

Sercu, L. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education, 17*(1), 55-72.

Sercu, L. (2013). Lehrerausbildungsprogramme für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. En Rössler, A. (Ed.), *Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer* (pp. 23-49). Landau: Verlag Empirischer Pädagogik.

Sercu, L., Méndez García, M. d. C. y Prieto, P. C. (2005). Culture Learning from a Constructivist Perspective. An Investigation of Spanish Foreign Language Teachers' Views. *Language and Education, 19*(6), 483-495.

Shardakova, M. y Pavlenko, A. (2004). Identity Options in Russian Textbooks. *Journal of Language, Identity & Education, 3*(1), 25-46.

Shawer, S. F. (2010). Classroom-Level Curriculum Development: EFL Teachers as Curriculum-Developers, Curriculum-Makers and Curriculum-Transmitters. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26*(2), 173-184.

Shepard, L. (2013). *Target Language Use and Teaching for Intercultural Competence in Novice Level Spanish Courses: Comparing Practices and Perspectives in High School and University Classrooms* (Honors Thesis). Rescatado de http://digitalcommons.csbsju.edu/honors_theses/24. Fecha de acceso: 02/03/2017.

Sherman, J. E. (2010). Multiple Levels of Cultural Bias in TESOL Course Books. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia, 41*(3), 267-281.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Shulman, L. S. y Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 257-271.

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. ed.). Los Angeles: Sage.

Sinner, C. (2013). Weltsprache. En Patzelt, C. y Herling, S. (Eds.), *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung* (pp. 3-26). Stuttgart: Ibidem.

Slagter, P. J. (2007 [1979]). Un nivel umbral. *marcoELE, 5* (Biblioteca Histórica). Rescatado de https://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf. Fecha de acceso: 26/03/2018.

Soja, E. W. (2010a). *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Soja, E. W. (2010b). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Malden, Mass.: Blackwell.

Soler-Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Sommerfeldt, K. (2012). Soziokulturelle Inhalte vermitteln und interkulturelles Lernen anbahnen. En Sommerfeldt, K. (Ed.), *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (pp. 175-198). Berlin: Cornelsen.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2018). *LehrplanPLUS. Fachprofil Spanisch*. Rescatado de http://www.lehrplanplus.bayern.de/fach?fach=spanisch. Fecha de acceso: 13/01/2018.

Storey, J. (2003). *Inventing Popular Culture*. Malden: Blackwell.

Storey, J. (2018). *Cultural Theory and Popular Culture. An Introduction* (8. ed.). London: Routledge.

Szende, T. (2014). *Second Culture Teaching and Learning. An Introduction*. Bern: Peter Lang.

Tacke, F. (2011). Plurizentrik und normativer Diskurs in der *Nueva Gramática de la lenua española*. *Romanische Forschungen, 123*(2), 145-166.

Tang, Y. (2006). Beyond Behavior: Goals of Cultural Learning in the Second Language Classroom. *Modern Language Journal, 90*(1), 86-99.

Telefónica Educación Digital. (2018). *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.* Rescatado de https://siele.org/web/guest/home. Fecha de acceso: 14/07/2018.

Thompson, R. W. (1991). Spanish as a pluricentric language. En Clyne, M. (Ed.), *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations* (pp. 45-70). Berlin: Mouton de Gruyter.

Thurlow, C. y Jaworski, A. (2010). *Tourism Discourse. Language and Global Mobility*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London; New York: Continuum.

Tomlinson, B. (2011). Introduction: principles and procedures of materials development. En Tomlinson, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (2nd. ed., pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching, 45*(2), 143-179.

Tomlinson, B. (2017). *SLA research and materials development for language learning*. New York: Routledge.

Tomlinson, B. y Masuhara, H. (Eds.). (2010). *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*. London: Continuum.

Torrejón, A. (1989). Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el castellano culto de Chile. *Thesaurus, XLIV* (3), 534-558.

Torrent-Lenzen, A. (2006). *Unidad y pluricentrismo en la comunidad hispanohablante*. Titz: Axel Lenzen Verlag.

Turner, V. (1977). Process, System, and Symbol: A New Anthropological Synthesis. *Daedalus, 106*(3), 61-80.

Valadez Vázquez, B. (2014). *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden*. Stuttgart: Ibidem.

Valdés, G., González, S. V., García, D. L. y Márquez, P. (2003). Language Ideology: The Case of Spanish in Departments of Foreign Languages. *Anthropology & Education Quarterly, 34*(1), 3-26.

Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review, 73*(4), 648-666.

Van Canh, L. y Maley, A. (2012). Interviews. En Barnard, R. y Burns, A. (Eds.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice* (pp. 90-108). Bristol: Multilingual Matters.

Velleman, B. L. (2002). Linguistic anti-academicism and Hispanic community. Sarmiento and Unamuno. En Del Valle, J. y Gabriel-Stheeman, L. (Eds.), *The Battle over Spanish between 1800 and 2000: language ideologies and hispanic intellectuals* (pp. 14-41). London: Routledge.

VERBI Software. (2018). MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse. Berlin: Consult. Sozialforschung GmbH.

Verloop, N., Van Driel, J. y Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 441-461.

Vilanova, S.-L., Mateos-Sanz, M.-d.-M. y Basilisa García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, II*(3), 53-75.

Villa, L. y Del Valle, J. (2015). The Politics of Spanish in the World. En Lacorte, M. (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 571-587). New York: Routledge.

Vinall, K. (2012). ¿Un legado histórico?: Symbolic competence and the construction of multiple histories. *L2 Journal, 4*(1), 102-123.

Volpi, J. (2009). *El insomnio de Bolívar*. Barcelona: Debate.

Warford, M. K. y Reeves, J. (2003). Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching, 9*(1), 47-65.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. En Weinert, F. E. (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim: Beltz Verlag.

Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? En Kimmich, D. (Ed.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (pp. 39-66). Bielefeld: Transcript Verl.

Wendt, M. (2002). Context, Culture and Construction: Research Implications of Theory Formation in Foreign Language Methodology. *Language, Culture, and Curriculum, 2002, Vol. 15*(3), 284.

Weninger, C. y Kiss, T. (2013). Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach. *TESOL Quarterly, 47*(4), 694-716.

Wette, R. (2009). Making the instructional curriculum as an interactive, contextualized process: case studies of seven ESOL teachers. *Language Teaching Research, 13*(4), 337-365.

Wette, R. (2010). Professional Knowledge in Action: How Experienced ESOL Teachers Respond to Feedback from Learners within Syllabus and Contextual Constraints. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 38*(4), 569-579.

Williams, R. (1966). *Culture and Society. 1780-1950*. Hardmonsworth: Penguin.

Williams, R. (1983). *La sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

Williams, R. (2014). The Analysis of Culture. En Adloff, F., Büttner, S. M., Moebius, S. y Schützeichel, R. H. (Eds.), *Kultursoziologie. Klassische Texte – Aktuelle Debatten* (pp. 367-376). Frankfurt am Main: Campus.

Wodak, R. y Meyer, M. (2016a). Critical Discourse Studies: History, Agenda, Theory and Methodology. En Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.), *Methods of Critical Discourse Studies* (3rd. ed., pp. 1-22). Los Angeles: Sage.

Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.). (2016b). *Methods of Critical Discourse Studies* (3rd. ed.). Los Angeles: Sage.

Woodgate-Jones, A. y Grenfell, M. (2012). Intercultural Understanding and primary-level second language learning and teaching. *Language Awareness, 21*(4), 331-345.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. y Çakur, H. (2011). Two Dimensions of Teacher Knowledge: The Case of Communicative Language Teaching. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 39*(3), 381-390.

Young, T. J. y Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness, 20*(2), 81-98.

Zimmermann, K. (2001). Die Frage der nationalen Standardvarietäten im Fremdsprachenunterricht des Spanischen. En Abendroth-Timmer, D. y Bach, G. (Eds.), *Mehrsprachiges Europa* (pp. 71-89). Tübingen: Narr.

Zimmermann, K. (2008). La invención de la norma y del estándar para limitar la variación lingüística y su cuestionamiento actual en términos de pluricentrismo (mundo hispánico). En Erfurt, J. y Budach, G. (Eds.), *Standardisation et déstandardisation/*

Estandarización y desestandarización. Le français et l'espagnol au XXe siècle/El francés y el español en el siglo XX (pp. 187-207). Bern: Lang.

Zimmermann, K. (2014). *Prácticas y políticas lingüísticas: nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas*. Madrid: Iberoamericana.

Zuengler, J. y Miller, E. R. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly, 40*(1), 35-58.

Zydatiß, W. (Ed.). (1998). *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs*. Berlin: Langenscheidt.

Apéndice

Tabla I: Formulario de datos personales con tarea para la entrevista …

Ass.- Prof. Dr. Agustín Corti FB Romanistik (Universität Salzburg)

Entrevista "Lengua y cultura en el Español como Lengua Extranjera (E/LE)"

Aclaración: Los datos personales serán utilizados únicamente con fines investigativos y las respuestas de la entrevista serán presentadas de manera anónima.

1. Datos personales y académicos

1.1 Nombre y apellido

_____

1.2 Lugar de nacimiento (localidad, país), nacionalidad

_____

1.3 Sexo (marque el que corresponda)

(Masculino __ / Femenino __ /Otro _____)

1.4 Carrera (opciones de docencia) y semestre que cursa

_____

1.5 Lengua(s) materna(s)

_____

1.6 Lenguas que ha estudiado (en orden de comienzo de aprendizaje)

_____

1.7 Estancia en el extranjero

(Sí __ / No __)

Si responde "Sí": ¿Dónde? _____

¿Por cuánto tiempo? _____

1.8 ¿Ha realizado prácticas docentes?

(Sí __ / No __)

Si la respuesta es "Sí": ¿Ha utilizado: … (marque la/s que correspondan)

manuales	
otros materiales (especificar cuáles)	
materiales propios	

2. Importante. En la entrevista se tratará el tema de la cultura y la interculturalidad en relación con los materiales de los manuales de E/LE. Para desarrollar la misma debe **traer un ejemplo de un ejercicio o secuencia que considere adecuado y otro que considere inadecuado** (Traiga por favor a la entrevista el o los libros o una copia con las referencias bibliográficas correspondientes). Para la entrevista no es necesaria ninguna preparación especial. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

La entrevista durará aproximadamente 30 minutos.

Tabla II Bibliografía (alfabética) de manuales correspondientes a los ejemplos propuestos por los entrevistados

Amann, Klaus; Marín Barrera, Sara; Schleyer, Jochen y Vicente Álvarez, Araceli. (2004). *Encuentros 2. Método de español. Lehrwerk für den Spanischunterricht.* Berlin: Cornelsen.

Amann Marín, Sara; Bucheli, Andrea; Bürsgens, Gloria; Forst, Gabriele y Vicente Álvarez, Araceli. (2013). *Perspectivas A2+ Austria. Lehr- und Arbeitsbuch (mit Audio-CD).* Linz: Veritas.

Amann Marín, Sara; Bucheli, Andrea; Bürsgens, Gloria; Forst, Gabriele y Vicente Álvarez, Araceli. ([2]2014). *Perspectivas A2+ Austria. Lehr- und Arbeitsbuch (mit Audio-CD).* Linz: Veritas.

Amann Marín, Sara; Bürsgens, Gloria; Bucheli, Andrea y Forst, Gabriele. (2007). *Perspectivas A2. Spanisch für Erwachsene. Kurs- und Übungsbuch.* Berlin: Cornelsen.

Amann Marín, Sara; Forst, Gabriele y Vicente Álvarez, Araceli. ([4]2015). *Perspectivas A1-A2 Austria. Lehr- und Arbeitsbuch (mit Audio-CD).* Linz: Veritas.

Blanco Canales, Ana; Fernández López, María Carmen y Torrens Álvarez, María Jesús. (2007). *Sueña 4. Libro del Alumno. Nivel Superior.* Madrid: Anaya.

Corpas, Jaime; Garmendia, Augustín y Soriano, Carmen. (2014). *Aula internacional 3. Nueva edición.* Barcelona: Difusión.

Duncker, Mónica y Hammer, Eva-Maria (Eds.). (2008). *¡vale vale! 1. Unterrichtswerk für Spanisch im G8 (Sekundarstufe II).* Bamberg: Buchners Verlag.

Gómez de Olea, Lourdes; Graf-Riemann, Elisabeth; Heydel, Marlies y Palmira López, Pernía. (2003). *El nuevo curso 2. Das Spanisch-Lehrwerk.* Berlin: Langenscheidt.

González Arguedas, Jaime y Le Borgne, Pierre (Eds.). (2008). ¡Buen viaje! – Spanisch für die Reise. Berlin: Cornelsen.

González Salgado, Cristóbal; Alcántara Alcántara, Francisca; Sanz Oberberger, Carlos y Douterelo Fernández, Esther. (2011). *eñe B1.1. Der Spanischkurs.* Ismaning: Hueber Verlag.

Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Beucker, Veronica; Martín Luengo, Paloma; Voigt, Burkhard y Wiener, Bibiana. (2010). *Caminos neu A1. Lehr- und Arbeitsbuch. Spanisch.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana y Wiener, Bibiana. (2004). *Caminos neu 1. Lehr- und Arbeitsbuch. Spanisch.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana y Wiener, Bibiana. ([2]2005). *Caminos neu 1. Lehr- und Arbeitsbuch. Spanisch.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; y Wiener, Bibiana. (2010). *Caminos neu A2. Lehr- und Arbeitsbuch. Spanisch.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Holzinger, Gabriele; Seeleitner, Isolde; Castillo de Kastenhuber, Claudia; de Lara Fernández, Carlos; Rückl, Michaela; Rigamonti, Enrica; Moriggi, Rachele y Vázquez Arco, Josefina. (2012). *Descubramos el español. Spanisch interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch mit Übungs-CD-ROM.* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Martín Peris, Ernesto y Sans Baulenas, Neus. (2004). *Gente 1. Nueva Edición (+CD Audio).* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Schleyer, Jochen; Steveker, Wolfgang; Vicente Álvarez, Araceli; y Weber-Bleyle, Christina. ([2]2011). *Encuentros 2. Edición 3000. Método de español.* Berlin: Cornelsen.

Fuente de Internet

https://asset.klett.de/assets/2ae1bb9e/d28add9718bcb13389624946f9889b6d67d4f44b.pdf
(Fecha de la última consulta 09/04/18)

Nota: Dos fuentes no pudieron ser localizadas y, por lo tanto, no se han integrado en la lista.

Abstract

Die vorliegende Studie untersucht Kultur als diskursives Konstrukt im Kontext des Fremdsprachenerwerbs und -unterrichts Spanisch (*Español como lengua extranjera, ELE*). Den Ausgangspunkt bildet dabei folgende Frage: Warum genau diese spanischsprachige Kultur und nicht eine andere? Um sie beantworten zu können, wird analysiert, welchen Bezug die Kultur zu einer bestimmten Sprachauffassung im Fremdsprachenunterricht und -erwerb hat. Eine Sprache wie das Spanische erfordert außerdem auszuloten, wie Kultur mit Bezug auf eine plurizentrische Sprache betrachten werden kann. Empirisch erforscht die Arbeit einerseits, wie in ausgewählten Lehrwerken die Kultur der spanischsprachigen Welt diskursiv konstruiert wird und andererseits, wie zukünftige Lehrer_innen die doppelte Gegliedertheit ‚Sprache – Kultur' der spanischsprachigen Welt diskursiv konstruieren und auch, wie sie eben diese hinsichtlich der Lehrwerke auffassen.

Die Fragestellung entsteht aus den Entscheidungen, die Lehrende bezüglich des Inputs in der Praxis treffen müssen, seien es sprachstrukturelle Inhalte oder seien es Texte und Medien, die für den Sprachunterricht oder -erwerb als produktiv erachtet werden. Diese Selektionsentscheidung wird nicht aus dem Nichts getroffen. Es gibt eine Tradition von akkumulierten Praktiken und mehrfachkodierten Artefakten, die im Bildungswesen eine formende Rolle spielen und die Möglichkeiten und Grenzen solcher Auswahlprozesse bestimmen. Die vorliegende Arbeit will diese Grenzen erkunden. Dementsprechend vereint die hier dargestellte Studie Fragen aus den Kulturstudien und aus der Soziolinguistik mit didaktischen Forschungsfragen in dem Kontext, der von der Kultur- und der Interkulturalitätsdidaktik im Fremdsprachenunterricht vor allem in den letzten drei Jahrzehnten entwickelt wurde. Die hier untersuchten Fragen sollen allerdings gewisse Vorannahmen beleuchten, die nicht auf die spanische Sprache anwendbar sind und so die Didaktik von Spanisch als Fremdsprache gewissermaßen im Stillstand halten. Die These dieser Arbeit besagt, dass es momentan kein Modell für den Spanischerwerb und -unterricht gibt, das die Vermittlung eines normativen Aspektes der spanischen Sprache und der mit ihr assoziierten Kultur rechtfertigen könnte. Hier wird argumentiert, die Entwicklung müsse Aspekte wie die nicht notwendige Relation zwischen Sprache und Kultur und die normative Varietät der Unterrichtssprache in ihren kontextuellen Diskursformationen kritisch berücksichtigen.

Diese Studie unterscheidet sich von anderen in einem grundlegenden Aspekt: In den empirischen Analysen wird keine kulturelle oder interkulturelle Theorie auf ihre Eignung in Bezug auf die spanische Sprache getestet, sondern es werden zuerst die wesentlichen Konzepte in Verbindung mit Kultur und Sprache im Fremdsprachenerwerb und -unterricht kritisch hinterfragt, um dann konkret auf das Spanische einzugehen und anschließend empirisch zu überprüfen, in welcher Form diese Kategorien in den beiden analysierten Korpora vorkommen.

Die Arbeit gliedert sich dabei in vier Kapitel und ein abschließendes Fazit. Das erste Kapitel bietet einen Forschungsüberblick über die aktuell dominanten Kulturparadigmen im Fremdsprachenunterricht, vor allem das Interkulturalitätsparadigma, und diskutiert vor diesem Hintergrund die Beziehung zwischen Sprache und Kultur.

Darüber hinaus werden die Konzeptionen von Kultur in normativen Dokumenten (GERS, REPA etc.) analysiert. Der Diskurs wird hier als vermittelnde Kategorie einer sprachlichen Realisierung betrachtet, die ihrerseits kulturell kodiert ist. Kultur wird so nicht nur innerhalb von Diskursgemeinschaften, wie sie bspw. die Lehrenden und Lernenden von Spanisch als Fremdsprache (*ELE*) bilden, sichtbar, sondern sie wird damit auch als Diskurs einer gewissen Gemeinschaft, eines gewissen Kontextes beschreib- und analysierbar.

Im zweiten Kapitel wird der Diskurs über Kultur im Fremdsprachenunterricht mit dem Konzept des ‚Plurizentrismus' aus der Soziolinguistik in Verbindung gebracht, um die Sprachnormierung an der Schnittstelle zwischen Sprachpolitik und spanischem Fremdsprachenunterricht zu verorten, woraus sich Konsequenzen für die Didaktik ableiten lassen. Zudem werden diverse Forschungsbeiträge, die versuchen, die sprachliche Norm und die Kultur des Spanischen zu konzeptualisieren, kritisch beleuchtet. Daraus lässt sich die These ableiten, dass zwischen der diskursiven Entfaltung von Sprache und Kultur und der konzeptuellen Unbestimmtheit der Beziehung zwischen diesen beiden Entitäten in der Didaktik von Spanisch als Fremdsprache (*ELE*) ein Kohärenzverhältnis herrscht.

Im dritten Kapitel werden die Ergebnisse einer Diskursanalyse über die Konstruktion von spanischsprachiger Kultur geschildert. Das diachrone Korpus hierfür besteht aus zwölf Lehrwerken für Spanisch als Fremdsprache, die zwischen 1921 und 2012 erschienen. Die Lehrbücher werden als multimodale kulturelle Artefakte hinsichtlich der Konstruktion von vier Kulturbereichen untersucht: Kontexte, Räume, Identitäten und Sprachvarietäten.

Der Fokus des vierten Kapitels liegt auf den mentalen Prozessen zukünftiger Lehrkräfte von Spanisch als Fremdsprache in Bezug auf die Kultur, die sie mit der spanischen Sprache assoziieren, verortet innerhalb des theoretischen Paradigmas der *teacher cognition*. Die empirische Basis bilden dabei Interviews mit 17 zukünftigen Lehrpersonen. Folgende Kategorien werden analysiert: die Art des Kontaktes von angehenden Lehrenden mit der Zielsprache; die Kulturräume der spanischen Sprache; die Themen, welche die Teilnehmenden als adäquat für den Unterricht erachten und ihre Konzeption der Beziehung zwischen Sprache und Kultur. Die Interkulturalität wird somit nicht nur als fundamentale Variable dieses subjektiven Wissens untersucht, sondern es wird auch erhoben, welche Rolle die Befragten den Lehrwerken beimessen.

Im Fazit werden gemeinsame Elemente der beiden empirischen Studien herausgearbeitet. Damit kann die diskursive Kohärenz in einigen Aspekten, in denen die Lehrwerke und das Wissen der zukünftigen Lehrpersonen übereinstimmen, gezeigt werden. Dabei werden vor allem die Bereiche hervorgehoben, in denen sich die Ausbildung von Spanischlehrerinnen und –lehrern an den präsentierten Forschungsergebnissen orientierten kann.

Mit dieser qualitativen Forschungsarbeit, die explorativ und demnach nicht verallgemeinerbar ist, wird angestrebt, die Relevanz der vorgebrachten Bereiche darzulegen und die Forschungsergebnisse auch mit anderen Kontexten vergleichbar zu machen, um so eine bislang inexistente Basis für die Ansammlung an empirischer Evidenz für die Didaktik von Spanisch als Fremdsprache (*ELE*) zu schaffen.