

INCIDENCIA DEL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS PARA FINES ESPECÍFICOS

José Ruiz Moreno

Universidad de Granada

RESUMEN

El reconocimiento de la presencia del componente cultural en las lenguas constituye en nuestros días una obviedad. No obstante, la enseñanza de las lenguas extranjeras en general, así como la de los registros especializados de éstas en particular, no concede la relevancia necesaria a dicho componente. Intentaremos con nuestro estudio responder a problemas que afectan, a nuestro juicio, a los fundamentos mismos de las enseñanzas de los discursos de especialidad. Primero, entendemos que es necesario precisar en qué medida y a través de qué formas se manifiestan los elementos culturales en la comunicación especializada. En segundo lugar, abordamos un intento de definición o identificación de los contenidos que catalogamos como culturales.

ABSTRACT

Nowadays, there is an obvious acknowledgement of the cultural components present in languages. However, the teaching of foreign languages little attention is paid to this respect, particularly within specialized registers of language. By means of this study, we try to briefly solve those problems we think that affect the principles of teaching specialized languages. Firstly, we think that it is necessary to establish to what extent and how cultural references appear in specialized communication. Secondly, we will make a definition of what we understand as a cultural reference.

1. INTRODUCCIÓN

Precisar en qué medida y a través de qué elementos interviene el componente cultural en la comunicación no es nunca una tarea fácil, aunque resulta especialmente complejo cuando se trata de un registro especializado de una lengua extranjera. Generalmente, los encargados de poner en marcha estos estudios lingüísticos no concedemos la importancia merecida a uno de los extremos que comporta la mencionada función, que puede resumirse en que dicha enseñanza asume como uno de sus cometidos más relevantes el posibilitar la comunicación intercultural¹, es decir, comunicaciones entre hablantes con distintos orígenes o adscripciones culturales. Obviamente, en este contexto la adquisición de la competencia comunicativa está perfectamente contemplada en los objetivos pedagógicos a alcanzar y no es motivo ya de ninguna controversia. No obstante, como decíamos, en raras ocasiones prestamos la debida atención a la divergencia cultural que aflora en cualquier acto de comunicación intercultural, ya sea de naturaleza escrita u oral. La prueba indiscutible de este argumento la encontramos fácilmente en los programas de las asignaturas de lenguas para fines específicos, cuyos contenidos versan mayoritariamente sobre aspectos lingüístico-gramaticales, generales y especializados, y escasamente, por no decir casi nunca, sobre aspectos de tipo cultural.

A esta primera anomalía metodológica podemos añadir una segunda que se deriva de la definición o simplemente identificación de los contenidos que pertenecen al ámbito cultural de una lengua. Este escollo genera a su vez, en nuestra opinión, otros dos interrogantes. Por una parte, la necesidad de discernir, en la medida de lo posible, entre contenidos culturales y contenidos propios de lo que todos entendemos por civilización. Por otra, identificar los contenidos culturales que verdaderamente inciden en la calidad del proceso comunicativo y merecen, por tanto, ser integrados en los programas de enseñanza. Intentamos, pues, con nuestro artículo responder a los interrogantes expresados en líneas anteriores y proponer algunas soluciones viables. En todo caso, es evidente que un enunciado verbal es algo más que una simple sucesión de elementos lingüísticos respetuosos con la normativa gramatical propia de cada lengua. El discurso, en ningún caso, puede permanecer impermeable a las infinitas connotaciones culturales que de forma inherente posee la lengua.

¹ H. Besse (1984: 46) define así la comunicación intercultural:

“On peut considérer la communication interculturelle (...) comme une communication entre partenaires relevant de langues/cultures différentes et s’exprimant dans la langue, et donc partiellement au moins dans la culture, de l’un d’entre eux (un japonophone parlant en français avec un francophone)”.

2. LINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN RELACIÓN CON LA DIMENSIÓN CULTURAL

El interés de la lingüística o la lingüística aplicada por los aspectos culturales ha sido paupérrimo hasta finales de los setenta, tanto o más que el desinterés manifestado por la didáctica de las lenguas en general en relación con estos mismos aspectos. Asimismo, podemos constatar que hace tiempo que en estos campos de investigación se ha superado la infundada dicotomía entre competencia lingüística y competencia comunicativa y no es menos cierto tampoco que el reconocimiento de la cultura como elemento de significación en la comunicación es un hecho incuestionable en la actualidad, desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas². Sin embargo, de estos componentes sólo el lingüístico es el verdaderamente conocido. Los aspectos comunicativo y cultural mantienen, por el contrario, puntos de desencuentro en sus definiciones, y de éstos, el cultural es con diferencia el que mayores problemas produce, muy especialmente en su aplicación pedagógica.

Las corrientes lingüísticas de mediados de nuestro siglo, en especial la lingüística francófona, tendían al estudio de los fenómenos lingüísticos en sí mismos, desligándolos de los factores extraverbales, lo que explica esa visión restrictiva y sesgada en la interpretación de los fenómenos lingüísticos y el por qué, sólo en parte, de la presencia marginal y parcial en nuestros días de contenidos culturales en las enseñanzas lingüísticas, tanto especializadas como no especializadas. Así definía F. de Saussure (1984: 37) el estudio de la lengua:

“L'étude du langage comporte donc deux parties: l'une, essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu; cette étude est uniquement psychique; l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole y compris la phonation: elle est psycho-physique”.

La teoría de Saussure, así como la de otros destacados estructuralistas, era aún muy deudora de líneas de trabajo metafísicas a las que interesaba más el estudio de elementos que resultan de la actividad individual, es decir, del ámbito mental, que de aquellos elementos derivados de un modelo de comunicación realmente socio-cultural. Desde el

² R. Galisson (1984: 58) describe con estos términos tan claros la interdependencia existente entre los ámbitos lingüístico y cultural:

“C'est donc l'expérience qui permet aujourd'hui d'affirmer qu'il est impossible d'amputer la langue de sa dimension culturelle, sans la convertir en une suite de signes castrés, que le natif ne reconnaît plus pour sienne; et qu'on n'accède pas pleinement à une culture en faisant économie de sa langue”.

funcionalismo lingüístico, A. Martinet (1980: 9-10) impulsa sin duda la lingüística hacia delante argumentando que "(...) la fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue est celle de communication". Sin embargo, pese al importante avance que supone asociar el concepto comunicación al de lengua en acción, sigue haciendo contradictoriamente abstracción de los rasgos sociales que acompañan a todo proceso enunciativo. Un reconocimiento bastante más explícito pero aún insuficiente de los factores contextuales, de lo social en la comunicación humana, nos viene de la mano de R. Jakobson (1963: 33) cuando dice que «la propriété privée, dans le domaine du langage, ça n'existe pas: tout est socialisé». Los argumentos de E. Benveniste (1970: 79) en torno a la enunciación supusieron, finalmente, el impulso definitivo en el reconocimiento del carácter individual, diferenciado y subjetivo de la actividad del lenguaje. Hacemos nuestra su definición de la enunciación:

"L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation".

Como nos permite apreciar esta rápida panorámica retrospectiva, desde la lingüística tradicional era casi imposible que la dimensión cultural pudiera ser interpretada como una parte inherente del hecho lingüístico que se presentaba como un ente puro e ideal. A medida que los lingüistas ampliaban el campo de estudio hacia las características sociológicas del proceso lingüístico-comunicativo, tomaba cuerpo la necesidad de incluir en el estudio lingüístico el análisis y comprensión de los factores socio-culturales que acompañan de un modo u otro a toda producción discursiva. En esta nueva dirección se pronuncia D.-H. Hymes³ (1991: 20) que va mucho más allá en su defensa de una lingüística pragmática o socializada cuando argumenta, en contraposición fundamentalmente a las tesis de Chomsky, que "(...) la conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de la description (...) linguistique, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés (...), mes travaux s'ordonnent autour d'une conception des phénomènes langagiers comme situés, comme radicalement sociaux et personnels". Asimismo, en esa misma línea, compartimos totalmente la definición de la competencia comunicativa de H. Rück, uno de los máximos representantes de la lingüística textual alemana:

³ Paralelamente a la lingüística europea continental, en los años sesenta, del lado anglosajón y especialmente norteamericano, un nuevo sector de investigación se gestaba en torno a la lingüística y sus implicaciones en la sociedad: nos estamos refiriendo a la sociolingüística. Hymes es uno de sus máximos exponentes.

“La compétence communicative, au contraire, serait la somme de toutes les capacités qui mettent un individu à même d’entrer dans un processus de communication avec d’autres individus et de le mener à bien. Elle inclut la compétence linguistique (...)”.

Desde la perspectiva de la didáctica teórica de las lenguas, los modos de interpretar la cultura requieren una observación preliminar: pese a que nadie relacionado con este campo, estudioso o profesor de lenguas, pone ya en duda la relevancia e influencia de la dimensión cultural en el proceso comunicativo, no obstante, la práctica nos demuestra que su inclusión en los programas de enseñanza es aún insuficiente. O dicho de otro modo, el tratamiento pedagógico de que goza no está a la altura de la relevancia que se le arroga en los planteamientos teóricos. En el contexto concreto de la enseñanza de una lengua para fines específicos, la carencia o marginación del componente cultural ha sido y es todavía, si cabe, más evidente y pernicioso que en el caso de la enseñanza de las lenguas llamémoslas normales. La necesidad de concretar los contenidos para adaptarlos tanto a las necesidades de los estudiantes como a las características lingüístico-discursivas de las especialidades científico-técnicas y profesionales, unido generalmente a las insuficientes horas presenciales que se le conceden a estas enseñanzas, propician un interés todavía mayor por los aspectos estrictamente lingüísticos en detrimento de los factores extralingüísticos, pragmáticos o humanos⁴. Muy poco se dice acerca de la esfera cultural que comporta la lengua. Así pues, la concepción instrumental que se tiene de la lengua restringe peligrosamente el interés por lo no verbal, aun cuando es en este contexto formativo en donde más urge concienciar al estudiantado de que comunicarse en lengua extranjera no consiste sólo en adquirir y dominar unas terminologías, unas nociones gramaticales de base, unas construcciones sintáctico-discursivas recurrentes que les permitan mantener conversaciones telefónicas, redactar un informe general o una carta

⁴ Compartimos totalmente la interpretación que a este respecto formula Abdallah-Preteuille (1995: 30): “La polarisation, dans l’enseignement, sur la langue et le langage comme outil de communication a, paradoxalement, évincé la dimension proprement humaine de la communication dans la mesure où l’intérêt est porté essentiellement sur l’instrumentation de la communication, sa fonctionnalité et la performance du message”.

Pero no sólo argumentos objetivos como el expresado actúan en contra de la inclusión de contenidos culturales en los programas de enseñanza. Existen también motivos subjetivos, aunque determinantes, como es un cierto sentimiento de vergüenza por parte de lingüistas y profesores en general, basado en una lectura despectiva de los contenidos que pertenecen al ámbito cultural. Existe el temor a que contenidos de carácter poco convencional, como es el caso de los que proceden del mencionado ámbito, pudieran motivar interpretaciones exóticas o malintencionadas de la enseñanza lingüística en cuestión, pudiéndola devaluar.

comercial, o unas determinadas formas idiomáticas, más corrientes, como saludar con cortesía, saber presentarse o pedir información general, sino también conocer los rasgos culturales del interlocutor extranjero (Bachmann, Lindelfeld, Simonin, 1991: 49-52). Creemos que esta disfunción merece ser puesta en evidencia ya que resulta contradictorio que sean precisamente las enseñanzas de los registros especializados –el francés aplicado al mundo de los negocios, de las relaciones políticas y diplomáticas constituyen un ejemplo clarísimo de nuestra argumentación- de lenguas extranjeras, que son los que en la práctica comunicativa más dependen del componente cultural, las que prescinden paradójicamente del mismo⁵. Desde una perspectiva pragmático-discursiva es evidente que hacer uso de la lengua, esto es, convertirla en discurso, participar en un intercambio conversacional, comporta además de un conocimiento del sistema de la lengua y su funcionamiento en la praxis, un conocimiento empírico o explícito de las reglas culturales que rigen y explican los comportamientos sociales, las mentalidades y los modos de encarar la realidad de todos los días. Las posibles interferencias o malentendidos que pueden aparecer en el proceso comunicativo dentro de un contexto científico-técnico o profesional, en especial en un intercambio conversacional en donde los actores proceden de ámbitos culturales divergentes, responden en un porcentaje muy elevado, más que a un uso inadecuado del sistema de la lengua, a una percepción del mundo distinta, parcial o totalmente, o lo que es igual, a unas conductas individuales, sociales o profesionales sustentadas en modelos culturales asimétricos. Lógicamente, el grado de distanciamiento cultural entre los

⁵ Sobre estos extremos podríamos aportar distintos y variados datos que demuestran la dependencia de los comportamientos respecto de la dimensión cultural de la que dependemos. Sólo nos detendremos en dos ejemplos. Primero, es muy significativa la obra de Philippe d'Iribarne (1989) *La logique de l'honneur*. A grandes rasgos, el autor demuestra eficazmente cómo las respectivas historias de Estados Unidos, Francia y Holanda determinan los comportamientos culturales en los distintos modos de dirigir una empresa y trabajar en ella en los citados países. En el caso francés, los comportamientos en la empresa actual encuentran su explicación en la "logique de l'honneur" (concepto que toma de Montesquieu). El principio que explica los comportamientos en la empresa norteamericana radica en el respeto escrupuloso al contrato, en detrimento de los valores humanos. En lo que concierne a los comportamientos más usuales en los hábitos laborales de los holandeses destaca lo que d'Iribarne llama búsqueda del consenso, como principal método para la resolución de los conflictos laborales. El segundo ejemplo al que nos referíamos, lo constituyen los diversos estudios de Hall. Éste siempre alude a la dimensión cultural con expresiones tan gráficas como la dimensión escondida o el lenguaje silencioso –traducimos literalmente-. Para nuestro razonamiento sólo citaremos una de sus obras *Guide du comportement dans les affaires internationales* (1990), y mencionaremos algunos de sus objetivos más sobresalientes: uno consistente en hacer ver que "le langage est loin d'être le premier véhicule d'un message. La communication non verbale (...) en est souvent le premier véhicule" (1990: 10), y que es necesario aprehender los elementos constitutivos de una cultura a fin de conocer y comprender otros modelos de pensamiento y comportamiento con el objeto de reducir el choque cultural (1990: 10).

interlocutores determinará el número de elementos culturales no compartidos susceptibles de enturbiar, alterar e incluso de hacer fracasar el hecho comunicativo.

Los rasgos que conforman el modelo cultural al que pertenecemos no siempre son detectados con facilidad. Su principal característica radica precisamente en que pasan en muchos casos desapercibidos, tanto desde un enfoque endógeno, esto es, entre hablantes de una misma lengua, como exógeno, entre hablantes con lenguas distintas a la que se utiliza en la situación de comunicación. Los primeros por haber adquirido inconscientemente estos rasgos culturales a lo largo del proceso de socialización y aprendizaje, y los otros por asociar erróneamente estos rasgos con las características personales de sus interlocutores extranjeros. La homogeneización cultural impide generalmente que los miembros pertenecientes a una misma cultura tomen conciencia de que los modos de estructurar el espacio, de interpretar el tiempo, de entender la intimidad, de organizar la propia actividad laboral, difieren tangiblemente de unas culturas a otras. Por el contrario, las incompatibilidades emergen exabruptamente cuando no existe homologación cultural. Sin embargo, la interpretación de las mismas suele ser equivocada en la medida en que los locutores imputan las conductas supuestamente inadecuadas a la ignorancia del otro, o sencillamente, a una incorrecta educación. Raramente caen o caemos en la cuenta de que dichos comportamientos responden a otros esquemas culturales, todos y cada uno de ellos legítimos. Por tanto, el estudio de una lengua extranjera no puede consistir sólo, como indica L. Dabène (1994: 128) siguiendo las tesis de E.T. Hall, en “la simple superposition de deux systèmes linguistiques; cela implique aussi la mise en contact de deux domaines culturels qui peuvent, éventuellement, s’avérer fortement divergents au niveau de certaines options fondamentales”.

Lógicamente, las divergencias culturales no aparecen sólo entre individuos con distintos orígenes o distintas adscripciones culturales, sino también entre individuos pertenecientes a un mismo contexto cultural. En ese sentido, como señala acertadamente G. Gschwind-Holtzer (1981), todo locutor, de acuerdo con su origen social, actividad laboral, características personales, nivel de conocimiento contextual (histórico, geográfico, político, filosófico, etc.) va modelando su propia e irreplicable percepción de la realidad, sus valores, creencias, actitudes, etc. Existirán, por tanto, características culturales de tipo global, es decir, compartidas por la inmensa mayoría de los individuos que conforman y determinan un marco social, y características que sólo afecten a la esfera estricta de lo personal. Estos conocimientos previos determinan hasta el más mínimo detalle de nuestras acciones y quehaceres cotidianos, incluidas las formas de expresión comunicativa, verbal y no verbal.

3. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONTENIDOS CULTURALES? ¿QUÉ CONTENIDOS CULTURALES DEBEN SER INTEGRADOS EN LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA?

Interrogarse por la competencia cultural en abstracto no tiene sentido si previamente no intentamos dar respuesta a otros interrogantes. En primer lugar, es necesario realizar una identificación o definición aproximada de los contenidos que identificamos como culturales, y en segundo lugar, proceder a una selección de los mismos para incluir en las programaciones sólo aquellos contenidos de esta naturaleza que realmente inciden en el acto comunicativo. Creemos que identificar los contenidos culturales pasa necesariamente por distinguirlos de los contenidos pertenecientes a la civilización. Sin embargo, es materialmente imposible dar una definición del concepto civilización en oposición al de cultura, puesto que ambas nociones se refieren en una gran mayoría de casos a realidades compartidas. Alguna matización al respecto es, no obstante, posible y necesaria. Antes y ahora, el término civilización ha venido evocando y evoca fundamentalmente realidades de orden sociológico, político, histórico y geográfico de un país o países que comparten y utilizan para comunicarse una misma lengua, como lo indican los contenidos de los programas universitarios relacionados con esta materia. El término cultura, por su parte, mucho más extenso desde el punto de vista semántico, englobaría no sólo los aspectos contenidos en la definición que acabamos de dar del término civilización, sino también la dimensión antropológica en todas sus modalidades. Según C. Oliviéri (1996), las diferencias entre ambos conceptos son más una cuestión de tendencias interpretativas que verdaderas cuestiones de fondo. Suscribimos las ideas de éste cuando dice que la civilización responde a una concepción más elitista de la cultura, esto es, aspectos relacionados con la literatura, las artes y relevantes particularidades políticas, históricas o geográficas, mientras que la cultura, como ya se ha expresado, abarcaría lo que acabamos de enunciar además del componente antropomórfico⁶. Por las especificidades propias del marco de formación lingüística científico-técnica y profesional que nos ocupa, la extraordinaria relevancia que adquieren en la comunicación los comportamientos y los modos de pensamiento humanos y la necesidad de adquirirlos para esquivar posibles

⁶ Oliviéri (1996: 9) recoge el esquema clásico en el que quedan reflejadas las tres definiciones del concepto cultura:

“- Une conception restreinte de la culture, le plus souvent limitée aux seuls domaines de la littérature et des beaux-arts.

- Une conception élargie qui ajoute la prise en compte des réalités sociologiques, politiques, historiques, géographiques, etc.

- Une conception globalisante, voire holistique, qui intègre les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites sociaux”.

roces comunicativos, nos hace decantarnos por una interpretación globalizadora y maximalista de la cultura. Las palabras de G. Mounin (1984: 34), a este respecto, corroboran nuestra forma de entender dicho concepto:

“Pendant longtemps, la tendance a été d’opposer le concept de civilisation à celui de culture (...) les chapitres consacrés à la civilisation ont toujours englobé l’histoire des institutions sociales, politiques, juridiques, aussi bien que les manifestations de la vie intellectuelle, artistique, voire spirituelle, (...) tandis que le concept de culture a fini par couvrir tous les domaines de la vie d’une société donnée. Finalement la culture est devenue l’anthropologie sociale et culturelle tout entière”.

También es verdad que esta concepción holística de la cultura puede ciertamente generar cierta ambigüedad si consideramos el enorme caudal de contenidos que engloba. Sin embargo, el perfil altamente cambiante de las necesidades y de los objetivos de comunicación de los estudiantes de registros especializados en francés, o en cualquier otra lengua, requiere una selección de los contenidos bastante más elástica y en constante transformación. Por tanto, la referida ambigüedad es, en nuestra opinión, en este caso concreto y contrariamente a lo que normalmente se entiende por ambiguo, positiva y aconsejable. Por otra parte, de la misma forma que existe un orden de prioridades en los conocimientos lingüísticos a enseñar, puesto que lógicamente todo no se puede enseñar, también existe como era de esperar un orden de prioridades en los contenidos culturales a incluir en los programas de formación lingüística especializada, incluso más riguroso dada la relación de subsidiariedad de éstos respecto de los contenidos lingüísticos⁷. En todo caso, es determinante establecer estrategias de enseñanza/aprendizaje que posibiliten que el alumno tome conciencia de los estereotipos culturales que rigen y explican su propia actitud comunicativa, esto es, los propios de su lengua, y que dispongan igualmente de las aptitudes intelectuales pertinentes para descifrar las particularidades culturales inmersas, escondidas o silenciosas como diría E. Hall, en la lengua extranjera que aprenden con el objeto de asimilarlas y evitar así incompatibilidades entre sus discursos

⁷ Pese a que nos manifestamos firmes defensores de la necesidad de dedicarle más tiempo al conocimiento de la cultura, así como más espacio en los programas de enseñanza especializada, no ponemos en cuestión el carácter prioritario de los contenidos lingüístico-gramaticales, en la medida en que son éstos los que conducen al aprendizaje y lo motivan durante todo el tiempo que dura éste. La competencia cultural, como muy bien indica H. Holec (1988: 105), es un requisito indispensable para la adquisición de una eficaz competencia lingüístico-comunicativa en lengua extranjera, pero sin dejar de ser un elemento complementario:

“La compétence culturelle n’est pas visée en tant que telle, mais pour les besoins de l’acquisition d’une compétence langagière”.

y sus comportamientos y la nueva realidad comunicativa⁸ en la que intervienen. Según L. Porcher, el principal efecto formativo que produce la adquisición de la competencia cultural estriba en que permite conocer anticipadamente los hipotéticos comportamientos y las reacciones de nuestros interlocutores extranjeros, y de este modo poder anticipar y superar las hipotéticas patologías comunicativas. Dice literalmente:

“La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l’aide desquels fonctionne une communauté sociale, et, par conséquent, la capacité pour un étranger d’anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c’est-à-dire aussi quels comportements il convient d’avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)” (1988: 92).

En cuanto a los criterios de selección de los contenidos de naturaleza cultural que influyen en la adquisición de una eficaz competencia cultural y, por tanto, comunicativa, podemos afirmar que la particularidad que mejor los caracteriza es la ambigüedad⁹. La presentación de los rasgos culturales en forma de contenidos es una labor compleja, pues las premisas que originan y explican las distintas formas de actuar e interpretar la realidad que nos circunda, han sido raramente analizadas o enunciadas convencionalmente, al menos desde el terreno de la lingüística y la didáctica de las lenguas. Es imposible, pues, pretender dar una respuesta precisa a esta cuestión¹⁰. En primer lugar, es necesario insistir en la fuerte sensación de desorientación que impera: no disponemos hoy por hoy de criterios uniformes y objetivos que nos permitan cohesionar y agrupar temáticamente la extensa

⁸ Los modos de entender el espacio y el tiempo caracterizan los dos grandes tipos de culturas que E. Hall (1990: 49-50) denomina cultura monocrónica y cultura policrónica. Hall, en esta misma obra, aporta multitud de ejemplos en los que comportamientos culturales asimétricos pueden llevar al traste importantísimas negociaciones comerciales o fusiones de empresas con enraizamiento cultural distinto. Destacaremos, por ejemplo, la importancia de la comida para los franceses y de las puertas cerradas para los alemanes, la proximidad espacial entre hablantes policrónicos y el distanciamiento entre hablantes monocrónicos, la necesidad imperiosa de puntualidad para los monocrónicos frente al uso más arbitrario del tiempo de los policrónicos, individualismo e impersonalidad en el trato personal en los monocrónicos frente al anhelo comunicativo de los policrónicos, etc.

⁹ La problemática pedagógica que genera toda la incertidumbre que acompaña a los contenidos culturales puede interpretarse, como señala L. Porcher, de dos modos simétricamente opuestos: puesto que el desorden es, didácticamente hablando, la nota dominante en lo que se refiere a la cultura, una primera lectura ingenua y prematura, estibaría en que la citada tarea no reviste dificultades importantes. La otra lectura, más coherente, consiste, en cambio, en sostener que el aprendizaje cultural es un cometido complejo, pero no porque se refiera a contenidos especialmente intangibles, sino porque prevalece aún en nuestros días la indeterminación en su manipulación pedagógica.

¹⁰ Abordamos este extremo en nuestra tesis doctoral *Principales dimensiones del francés para la comunicación especializada* (1997: 190-211 y 360-369).

y diversa información cultural que es además de naturaleza altamente inestable y voluble. En segundo lugar, como consecuencia además del carácter efímero de un alto porcentaje de los rasgos culturales que describen a una sociedad, no cabe más identificación que la que se sustente en el carácter esencial de éstos, esto es, sólo deben ser recogidos en los programas los contenidos culturales que se manifiesten como invariables. El ritmo vertiginoso en el que se desarrolla la actividad humana a escala mundial, las nuevas modas así como la influencia de otros sistemas culturales más poderosos convierten muy pronto en obsoletas y caducas particularidades de esta naturaleza que podían parecernos en un primer momento permanentes. Basándonos en los estudios de E. Hall, podemos inventariar los contenidos culturales de acuerdo con las características que pueden identificar a cualquier tipo de sociedad: por ejemplo, su adscripción monocrónica o policrónica, el nivel de referencia al pasado, la cantidad necesaria de información que necesitan los hablantes para suministrar la información deseada, una comunicación con fuerte o escasa dependencia del contexto, los distintos modos de interpretar el espacio personal en la comunicación, etc.

Desde el punto de vista de su utilización pedagógica son pues necesarias dos actuaciones lógicas y complementarias: sistematizar y agrupar teóricamente en unidades temáticas las prácticas culturales invariables con mayor énfasis en el grado de calidad de las producciones comunicativas, a las que ya nos hemos referido, es decir, hábitos colectivos, comportamientos regularizados, mentalidades, percepción de la realidad, etc., y hacer referencia a cómo son éstas utilizadas pragmáticamente en la práctica discursiva o conversacional. En lo que se refiere a la confección de unidades temáticas, éstas deben estructurarse a partir de principios explicativos globales. Dos de esos grandes principios pueden ser la psicología y la conducta, dos ámbitos que no funcionan anárquicamente en las sociedades, sino que se explican de acuerdo a unas variables de carácter general (hábitos colectivos, creencias, mentalidades, etc.). Partiendo de estas variables, E. Hall propone los siguientes núcleos pedagógicos: el inconsciente cultural (gestos, formas de vestirse, etc.), el referente contextual, el uso e interpretación del tiempo, el uso e interpretación del espacio, y lo que él denomina "mise en face" o rasgos simétricos en culturas distintas. En todo caso, estos cinco grandes núcleos pedagógicos no son más que una propuesta. El profesor, en función del tipo de registro especializado que enseña, de las necesidades de comunicación de sus alumnos y de los hipotéticos contextos comunicativos en los que éstos tendrán que desenvolverse en su esfera laboral, podrá ampliar, reducir, modificar o alterar drásticamente los mencionados núcleos pedagógicos.

En relación con la utilización del componente cultural en la práctica conversacional, a la que aludíamos más arriba, no es factible exigirle al estudiante unos niveles máximos de competencia cultural. Sólo es posible exigirle un esfuerzo adicional consistente en

suplantar transitoriamente sus principios culturales por los condicionantes culturales que implica la lengua extranjera que utiliza. Nuestra filiación a un determinado círculo cultural nos impone todo un conjunto de premisas de diversa índole que mediatizan subliminalmente todos y cada uno de nuestros actos y pensamientos. La asimilación de conocimientos culturales depende en buena medida de la capacidad personal para relativizar las premisas culturales propias. En todo caso, sería utópico creer que el estudiante adquirirá una competencia cultural en lengua extranjera análoga a la de un nativo. El choque cultural es, en consecuencia, inevitable.

En la actualidad, las prácticas pedagógicas más comunes en materia de enseñanza cultural (o de civilización) se manifiestan generalmente en unidades temáticas organizadas de forma independiente las unas de las otras, haciendo casi totalmente abstracción de los comportamientos sociológicos y de los principios explicativos que los determinan. Muy difícilmente podremos hablar en estos términos de adquisición real de la competencia cultural. El estudiante estará más bien en posesión de determinados conocimientos teóricos, diacrónicos y sincrónicos, como quién fue Carlomagno, qué es el Ródano o cómo se estructura el sistema de enseñanza francés, por poner tres ejemplos paradigmáticos reconocibles por cualquier alumno que haya recibido clases en esa lengua, pero no podrá adquirir ni esgrimir, siguiendo esta metodología, una efectiva competencia cultural que le permita operar con agilidad en cualquier escena comunicativa, esquivando hipotéticos choques culturales, que es en definitiva uno de los principales cometidos de la misma. En ese sentido, como nos recuerda L. Porcher¹¹, la enseñanza del componente cultural está sujeto a dos frecuentes problemas: por un lado, hay una tendencia, errónea, a centrar exclusivamente la enseñanza en el sistema cultural extranjero independientemente de sus manifestaciones en la práctica, lo que conllevaría una desconexión de la realidad de la que depende; por otro, también sería otro error, igual de grave pero de signo contrario, si la enseñanza se sustenta en las prácticas culturales omitiendo el conocimiento del sistema en que son recogidos los principios rectores que regulan y explican el por qué de las mencionadas prácticas.

Según G. Zarate (1986: 119), “la définition de la compétence culturelle à acquérir dans une culture étrangère se trouve ainsi déplacée de la thésaurisation de savoirs essentiels sur des sujets importants à une capacité à repérer et à déchiffrer les mécanismes allusifs du discours”. Es evidente que el proceso que hemos descrito choca en muchos aspectos con los modos habituales de enseñar la cultura o civilización en general.

¹¹ Escribe Porcher (1988: 96):

“Le premier écueil serait donc d’enseigner l’ethnologie d’une communauté étrangère (...) Le deuxième écueil serait, lui, de n’enseigner que l’anecdotique, le stéréotypé, l’événementiel, l’accidentel, le folklorique, ce qu’il y a d’étrange dans l’étranger”.

4. CONCLUSIÓN

El estudio de la realidad cultural desde la perspectiva de su influencia en el acto conversacional y desde la perspectiva didáctica constituye una línea de investigación en la que hemos seguido trabajando, pues necesita aún de importantes aclaraciones. Su inclusión, además de ejercer un efecto muy positivo en la mejora de la competencia comunicativa, cumple con una función formativa indiscutible que trasciende la propia del aprendizaje, al sensibilizar y fomentar tanto en enseñantes como en estudiantes una mayor relatividad en la concepción que se pueda tener de la cultura tanto propia como ajena: aceptar rasgos y comportamientos foráneos pasa inexorablemente por relativizar rasgos y comportamientos propios. Este apartamiento parcial del sistema cultural propio es la mayoría de las veces momentáneo y transitorio, y necesita un esfuerzo lingüístico-psicológico que nos traslade desde un ámbito monocultural a otro intercultural. En cualquier caso, no cabe duda de que la utilización de una lengua en un país extranjero, sea o no para usos especializados, requiere dos conocimientos previos: por un lado, estar en posesión de un mínimo de habilidades lingüísticas y, por otro, poseer un conocimiento similar en lo que se refiere a los aspectos culturales a fin de neutralizar elementos anómalos que pudieran aparecer en el proceso comunicativo como consecuencia de la no convergencia cultural. Como dice P. Caspar (1991: 12-13) en la introducción del libro de P. Carré, “parler une ou plusieurs autres langues, c’est non seulement connaître d’autres vocabulaires; c’est aussi s’appropriier d’autres syntaxes, c’est-à-dire d’autres modes de pensées, de raisonnement, de relation au concret et à l’abstrait (...) La première condition consiste à faire l’effort de connaître et de comprendre, *a minima*, les fondements et les déterminants de la culture de l’autre”. El mismo autor P. Carré (1991: 35), que dedica esta obra a demostrar la incidencia de los componentes culturales en los discursos especializados, escribe que acceder a otra lengua es algo que va más allá del aprendizaje del código lingüístico puesto que “c’est un véritable chantier culturel qui s’ouvre, pour autant que, dans la communication d’un pays à l’autre, c’est autant la signification des coutumes, symboles, institutions nationales que la syntaxe et le lexique qui comptent. La formation professionnelle se trouve donc face à un double effort dans le domaine de la communication internationale: effort linguistique stricto sensu d’une part, culturel de l’autre”.

Sólo nos hemos hecho eco de una parte de los problemas que irrumpen en el proceso de formación lingüística cuando aceptamos integrar el plano cultural. Cómo combinar pedagógicamente estos contenidos culturales con los lingüísticos, qué documentos utilizar para extraerlos y explotarlos posteriormente o cómo evaluarlos son otros de los problemas

en los que queda aún bastante por concretar. En cualquier caso, las consecuencias son de gran calado. Por una parte, debe darse una renovación parcial de la concepción que se posee en general de la formación lingüística especializada; en segundo lugar, el profesor que asume la impartición de una lengua extranjera para fines específicos ha de modificar en la medida de lo posible su lógica pedagógica y realizar una propuesta de contenidos más generosa en relación con los principales parámetros culturales que acompañan a la lengua objeto de aprendizaje, y, finalmente, el estudiante debe asumir una mayor responsabilidad en su aprendizaje, puesto que, como se ha visto, ha de invertir un mayor esfuerzo personal.

5. BIBLIOGRAFÍA¹²

- ABADALLAH-PRETCEILLE (1995), M., "Compétence culturelle, compétence interculturelle", *Le français dans le monde*, n° spécial, pp. 28-38.
- BACHMANN, C., LINDELFELD, J., SIMONIN, J. (1991), *Langages et communications sociales*, LAL, Hatier / Didier, Paris.
- BENVENISTE. É. (1970), "L'appareil formel de l'énonciation", *Langages*, n° 17, pp. 12-18.
- BESSE. H. (1984), "Éduquer la perception interculturelle", *Le français dans le monde*, n° 188, pp. 46-50.
- BYRAM, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, LAL, Didier, Paris.
- CARRÉ, Ph. (1991), *Organiser l'apprentissage des langues étrangères. La formation linguistique professionnelle*, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- DABÈNE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- GALISSON, R. (1984), "Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire", *Le français dans le monde*, n° 188, pp. 57-63.
- GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981), *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Hatier, Paris.
- HALL, E. (1971), *La dimension cachée*, Éditions du Seuil, Paris.
- HALL, E. (1990), *Guide du comportement dans les affaires internationales*, Éditions du Seuil, Paris.
- HOLEC, H. (1988), "L'acquisition de la compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment?", *Études de linguistique appliquée*, n° 69, pp. 101-110.
- HYMES, D.-H. (1991), *Vers la compétence de communication*, LAL, Hatier / Didier, Paris.

¹² Esta lista bibliográfica sólo contiene las obras referidas a lo largo del artículo.

- IRIBARNE, Ph. (1989), *La logique de l'honneur*, Éditions du Seuil, Paris.
- JAKOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Les éditions de Minuit, Paris.
- MAINGUENEAU, D. (1991), *L'analyse de discours*, Hachette, Paris.
- MARTINET, A. (1970), *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.
- MOUNIN, G. (1984), "Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères", *Le français dans le monde*, n° 188, pp. 34-36.
- OLIVIÉRI, C. (1996), "La culture cultivée et ses métamorphoses", *Le français dans le monde*, n° spécial, pp. 8-18.
- PORCHER, L. (1988), "Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère", *Études de linguistique appliquée*, n° 69, pp. 91-100.
- RÜCK, H. (1991), *Linguistique textuelle et enseignement du français*, LAL, Hatier / Didier, Paris.
- SAUSSURE, F. (1984), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris.
- ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.