



UNIVERSITAT DE BARCELONA



FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA
I LA LITERATURA

CURSO 2010-11

*Las creencias y actitudes de tres
profesores de E/LE de Gabón ante la
enseñanza de la cultura y de la
interculturalidad*

Minerva Caro Muñoz

Trabajo de fin de máster

Dirigido por el Dr. Miquel Llobera

Septiembre de 2011

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a mi tutor, el doctor Miquel Llobera, por su sabiduría y por su gran humanidad que comparte generosamente y que en poco tiempo me ha enseñado tanto.

Muy especialmente doy las gracias a los profesores que han colaborado en esta investigación, cuyos nombres no puedo revelar, por su amistad y confianza, por compartir el amor en nuestro trabajo y también por la dignidad con la que enfrentan su trabajo en Gabón.

Agradezco con mucho cariño a mis compañeros de Máster, Guillermo y Jaume, por sus palabras de ánimo incansable a través de internet.

Gracias a mis amigos, a los viejos y a los nuevos, desde la cercanía o la lejanía.

Y sobre todo a mis padres, sin los que todo esto no sería posible.

RESUMEN

Las creencias, representaciones y saberes de los profesores ante el proceso de aprendizaje-enseñanza se consideran hoy en día como el mejor indicador de la práctica docente. De ahí que su exploración y conocimiento sean necesarios para la adaptación del currículo de formación de profesores. Este trabajo se propone describir las creencias de tres profesores de español como lengua extranjera en Gabón sobre la enseñanza de la cultura española. En concreto, tiene como propósito explorar cómo definen el concepto de cultura, cómo la relacionan con la comunicación y cómo conciben su enseñanza. Con ese objetivo se escoge una metodología etnográfica con la realización de entrevistas que nos permiten obtener datos ricos sobre las creencias. Finalmente se constata la necesidad de introducir un concepto de cultura más complejo y de desarrollar la competencia sociocultural en ese contexto de aprendizaje. Asimismo se plantean las ventajas de un enfoque intercultural.

RESUM

Les creences, representacions i sabers dels professors envers el procés d'aprenentatge-ensenyament es consideren avui en dia com el millor indicador de la pràctica docent. Per aquesta raó l'exploració i el coneixement d'aquests creences siguin necessaris per a l'adaptació del currículum de la formació de professors. Aquest treball es proposa descriure les creences de tres professors de castellà com llengua estrangera a Gabon sobre l'ensenyament de la cultura espanyola. En concret, té com propòsit explorar com defineixen el concepte de cultura, com el relacionen amb la comunicació i com conceben el seu ensenyament. Amb aquest objectiu s'escull una metodologia etnogràfica amb la realització d'entrevistes que permeten obtenir dades riques sobre les creences. Finalment, es constata la necessitat d'introduir un concepte de cultura més complex i de desenvolupar la competència sociocultural en aquest context d'aprenentatge. Així mateix, es plantegen les avantatges d'un enfocament intercultural.

ABSTRACT

The teachers' believes, assumptions and knowledge about the learning and teaching process is considered today as an indicator of teaching action. For hence, beliefs exploration is necessary for the adaption of teaching training. The aim of this study is to describe believes about teaching Spanish culture of three Gabonese Spanish teachers in Gabon. Particularly, the study will focus on the concept of culture, the relationships between communication and culture and how to teach them. With this purpose, we use ethnographic methodology which is collect rich dates by interviewing teachers. We find the need of introducing a more complex concept of culture and developing sociocultural competence in the learning context. Also, we concern about the benefits of intercultural approach.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1.- Estudio de creencias	3
2.2.- Estudio de la cultura y educación.....	4
2.3.- Cultura y semantismo.....	5
2.4.- De la competencia comunicativa a la competencia intercultural	6
2.5.- Didáctica de la cultura y de la interculturalidad.....	7
3. Objetivos y preguntas de investigación	14
4. Metodología.....	15
4.1.- Metodología cualitativa y etnografía.....	15
4.2.- Instrumento de generación de datos: la entrevista.....	16
4.3.- Diseño y desarrollo de la investigación.....	17
4.4.- Análisis de los datos	19
4.5.- El contexto sociocultural	19
4.6.- Los informantes	21
5.- Análisis de los datos	22
5.1.- Primera informante: Raïssa	22
5.2.- Segundo informante: Herman	31
5.3.-Tercer informante: Barthél	39
6.- Resultados	47
7. Discusión y comentarios.....	51
8.- Conclusiones	58
9.- Bibliografía	59
9.-Anexo	

1. INTRODUCCIÓN

Como profesores y alumnos de lenguas extranjeras hemos podido comprobar que muchas veces lo que decimos no se interpreta cómo lo que realmente queremos decir; y, que el simple dominio de unos elementos lingüísticos no es suficiente para la eficacia comunicativa. Todos podemos recordar anécdotas en que la competencia lingüística no ha sido suficiente para resolver problemas comunicativos.

En la enseñanza de lenguas extranjeras cada vez se hace más evidente la necesidad de una adecuación sociopragmática para que las interacciones comunicativas se lleven a cabo de forma eficaz. Hoy en día parece aceptarse la importancia de las actitudes y de las representaciones socioculturales de los interlocutores como fundamentales en todo proceso comunicativo. Las propuestas didácticas fundamentales de los últimos años defienden la necesidad de desarrollar la competencia sociocultural para lograr una competencia comunicativa y llevar a cabo los procesos comunicativos más habituales de las interacciones cotidianas de un modo adecuado y efectivo.

Por otro lado, en el campo de la enseñanza cada vez se ha ido dando más importancia a la competencia intercultural, concepto que ha venido a enriquecer el de competencia comunicativa. Los encuentros interculturales que tienen lugar hoy en día en el contexto de la globalización mundial en que nos encontramos con sociedades multiétnicas, multiculturales y multiconfesionales, fruto de las migraciones modernas, pero también reflejo de lo que caracteriza la humanidad en toda su historia -el mestizaje-, presentan nuevos retos en el ámbito educativo que hacen evidente la necesidad de una competencia más que lingüística: la comunicación debe ser intercultural. Por tanto, las lenguas extranjeras se sitúan como un lugar privilegiado para el diálogo intercultural imprescindible hoy en día.

El interés central de este estudio se orienta hacia cómo los profesores entienden la enseñanza de la lengua y particularmente de la cultura. Intenta explorar su forma de pensar sobre la enseñanza de la cultura en su propio entorno de trabajo.

Asimismo, responde al interés personal de avanzar en mi labor como docente de la lengua y la cultura española, sobre todo en mi contexto de trabajo actual. Partimos de la idea de que la investigación es el primer paso de la acción docente y que debe formar parte de la formación continua de todo profesor.

Otro interés de esta investigación es escuchar las voces de unos protagonistas poco frecuentes en la literatura de investigación, y que son actores esenciales del español como lengua extranjera (E/LE) en Gabón. La investigación y la didáctica de E/LE goza de una cierta vitalidad, con algunos investigadores activos en la Escuela Normal Superior (ENS), organización de seminarios, publicaciones, etc. También las memorias de investigación que los alumnos de la ENS realizan como trabajo de fin de estudios va ampliando el panorama de la investigación. No obstante, poco interés ha suscitado este país por el lado contrario, y no existen investigaciones de españoles en este terreno, a pesar de la importancia del español en el sistema educativo gabonés, puesto que la mayoría de alumnos de secundaria aprenden esta lengua, como exponemos en el

apartado del entorno sociocultural.

Otra voluntad que sustenta este estudio es contribuir al mejor entendimiento de la enseñanza del español en Gabón, expuesta a una constante transformación para adaptarse y mejorar ante las nuevas situaciones. Se orienta a la adaptación o adecuación de una enseñanza de español que ponga de relieve los elementos culturales propios y de la cultura meta. Sin embargo, poca atención ha recibido la didáctica de la cultura y de la interculturalidad, y no se incluyen en la formación del profesorado en la ENS, si bien el objetivo cultural figura como uno de los propósitos esenciales del programa de español lengua extranjera en Gabón.

Suscribiendo las teorías sobre los componentes socioculturales en la competencia comunicativa consideramos que es necesario favorecer una nueva visión de la enseñanza de la cultura como base para la comunicación. Para ello es necesario fomentar la formación sobre la interculturalidad en el profesorado para desarrollar en los alumnos las habilidades y actitudes necesarias para hacer frente a las situaciones comunicativas interculturales actuales. Es necesario seguir trabajando para lograr un verdadero diálogo intercultural.

Asimismo, el debate de la interculturalidad es especialmente importante en el contexto gabonés, dada su gran diversidad cultural y el peligro de asimilación ante la hegemonía de culturas foráneas. Creemos en la necesidad de una educación bilingüe o plurilingüe para la defensa de la riqueza sociocultural, imprescindible para el desarrollo armónico de todas las culturas.

A partir de esta investigación se señalarán las posibilidades de futuras investigaciones alrededor del currículo y de la práctica de la enseñanza de la cultura en el aula de español en Gabón. Más investigaciones cualitativas y cuantitativas serán necesarias; estudios sobre malentendidos y choques culturales nos permitirán crear un repertorio de los elementos esenciales para la interculturalidad; también estudios sobre la sensibilidad y conciencia intercultural de los alumnos sería conveniente; así como estudios pilotos sobre la introducción de actividades para la interculturalidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Estudios de creencias

Este trabajo se une a los estudios que investigan el pensamiento del profesor como agentes activos, que reflexionan y toman decisiones y que por tanto tienen un papel central en los fenómenos del aula (Borg 2006:1).

Este estudio se basa en primer lugar en el marco teórico alrededor del pensamiento del profesor que analiza lo que piensa, cree y conoce y su relación con su práctica docente. Desde los años 70 se ha convertido en una fructífera línea de investigación que ha dado lugar a una considerable variedad de estudios con diferentes puntos de vista, como presenta Borg en su revisión de 2003. Asimismo, encontramos una gran variedad terminológica -Cambra (2003) habla de “explosión”- y epistemológica que ha creado una cierta ambigüedad y confusión. Entre los diversos términos, adoptaremos el constructo de *beliefs, assumptions, knowledge* (BAK) creado por Woods (1996), adaptado por Ballesteros (2000), Ballesteros *et al* (2001) y por Cambra (2003) como *saber, representación y creencia* (SRC) y.

El sistema de creencias constituye una red integrada de elementos y de relaciones que conviven, se interrelacionan y evolucionan a lo largo del tiempo, a partir de la cual el profesor interpreta y actúa en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este sistema de creencias y valores funcionaría en forma de “máximas” o principios que guían las acciones de los profesores (Ramos 2007: 26). Así se demuestra la relación entre las creencias y la práctica docente, por lo que en la actualidad las creencias tanto de profesores como de alumnos se considera el mejor indicador de las decisiones que se toman en el aula (Ballesteros *et al*, 2001). También es importante señalar el carácter personal de la cognición de los profesores: “the personal nature of teacher cognition, the role of experience in the development of these cognitions, and the way in which instructional practice and cognition are mutually informing” (Borg 2003:83).

En cuanto al origen y evolución de las creencias, se destaca la formación temprana de algunas creencias a través del aprendizaje por observación como ex alumnos, muchas veces en forma anecdótica y episódica (Borg 2003: 86). En la bibliografía se apuntan a las situaciones de aprendizaje -tanto positivas como negativas- como factores de gran influencia en la articulación de las teorías de los profesores sobre la enseñanza a lo largo de sus carreras profesionales. Pajares (1992) señala el impacto de períodos muy tempranos que pueden crear creencias sobre la enseñanza muy difíciles de alterar.

En general se acepta también la influencia de la formación inicial aunque no de un modo homogéneo, en un mismo grado y no siempre en un nivel estructural (Borg 2003:90). Los profesores en formación se ven influidos de modo personal. También puede producirse un cambio cognitivo, pero sin implicar un cambio en la práctica docente (Borg 2006:72). De ahí que los programas de formación que ignoran las creencias anteriores de los profesores sean menos influyentes y efectivos, de modo que se evidencia la necesidad de que sean congruentes con su cognición.

Muchos estudios demuestran la importante simbiosis entre la cognición del profesor y la práctica docente (Borg 2003:91). Entre los numerosos factores que influyen en la práctica de los profesores en el aula, las creencias ejercen un poderoso impacto, si bien

todas las acciones de los profesores no reflejan siempre sus propios principios. Las razones para abandonar sus principios o la falta de aplicación pueden relacionarse con el contexto, muchas veces debido a las dificultades encontradas, como grupos no motivados, necesidades de ajustarse al currículo, presiones de la evaluación, etc. (Borg 2006:77); de ahí que se creen tensiones entre las creencias y las prácticas de los docentes (2006:86). En este sentido la congruencia entre las creencias y los principios de los sistemas educativos sería un interesante factor para evaluar la coherencia de los currículos educativos.

En definitiva, se demuestra el dinamismo de la cognición de los profesores: las creencias están sujetas a la modificación a través de la experiencia y de la formación (Borg 2006: 85). Asimismo, Devon Woods apunta que: “It is important to emphasize that teachers are in constant change (some more quickly and more deeply than others); and that the exact teachers described in this study no longer exist – they have all evolved.” (1996: 257)

2.2. El estudio de la cultura y educación

El término de cultura sigue siendo un término escurridizo y de compleja definición. Las ciencias sociales tienen una variada, polisémica y a veces contradictoria aproximación a esta noción, y ha sido rechazada como instrumento de análisis por muchos antropólogos; no obstante fuera del ámbito antropológico esta etiqueta se emplea comúnmente y no plantea problemas. No queremos aportar una definición “omnicomprensiva” de cultura, sin embargo queremos destacar algunos aspectos y proponer una definición operativa. Como apunta Duranti (1997: 47), es necesario poder definir un concepto que “nos ayude a comprender las semejanzas y diferencias que manifiestan las personas a nuestro alrededor de constituir diversos tipos de formaciones grupales”. En nuestro estudio adoptamos los aspectos destacados por la antropología simbólica e interpretativa, principalmente representado por Clifford Geertz, que define la cultura como un conjunto de significados entrelazados según el cual los individuos interpretan y construyen la realidad y toman decisiones. A partir de este sistema los humanos organizan sus percepciones, dan sentido a sus experiencias, actúan y toman decisiones. Este conjunto de significados se genera, se transforma y es conservado por los miembros de un grupo. Geertz se refiere a cultura como:

“entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (1973:23)

Otro constructo que nos parece útil para este trabajo es el de *habitus* de Pierre Bourdieu (1980), una especie de gramática generativa de nuestros comportamientos culturales (Porcher 1986:35). En palabras de Bourdieu se trata de “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructura estructurante, es decir, como principios generados y organizadores de prácticas y representaciones (...)”. El concepto de *habitus* se refiere al conjunto de los usos históricos que predisponen un “sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y generadoras” (Bourdieu 1980:86). Constituye un red de estructuras cognitivas y motivadoras que nos parece como algo necesario o incluso natural (1980:87). Se trata de un concepto muy complejo pero que nos parece más rico que la teoría de los esquemas

de la que hablaremos más adelante y que nos permite reflejar la complejidad de los sistemas conceptuales y prácticos de los informantes.

También es interesante la clasificación de cultura establecida por Williams (1965, citado en Byram 1992:111) que distingue entre cultura *ideal* (estado ideal al que aspira una sociedad), *documental* (producciones intelectuales, creativas, como la literatura, el cine, etc.) y *social* (descripción de modo de vivir con diferentes valores y significaciones de los comportamientos).

En clase de lengua, el tipo de cultura más enseñado era el de tipo *documental*, *la gran cultura* o *la cultura en mayúsculas*, tomando el apelativo de Sans y Miquel (1992); también llamada *Civilisation* en Francia, *Background Studies* en ámbito anglófono, o *Landeskultur* en Alemania. Se producía una verdadera escisión entre cultura y lengua y se hacía hincapié en la literatura, la historia, los grandes autores, las producciones artísticas, etc. Se centraba en la transmisión de los contenidos culturales de forma estática, a través de patrones fijos, muchas veces fruto de intereses nacionales y manidos de clichés culturales. Sin embargo, esta aproximación resulta incompleta y sólo da acceso a un cierto tipo de elementos que no nos aportan una comprensión global de la complejidad y profundidad de la cultura que lleva consigo un conjunto de individuos. Los modelos de enseñanza hasta ese momento no responden a las demandas de comunicación ni a los malentendidos o las dificultades de la falta de competencia sociocultural.

2.3. Cultura y semantismo

Entre las posibilidades del análisis de la cultura, nos interesamos especialmente por el que nos ofrece el estudio del léxico. Claire Kramsch (1998) expone que los signos a través de los cuales los miembros de una comunidad discursiva codifican la realidad son de tres tipos: denotativos, connotativos o icónicos. Lo ilustra con el ejemplo de mesa: *table* (inglés) y *tisch* (polaco) denotan el mismo objeto de mobiliario, sin embargo en polaco se refiere a una mesa de salón, mientras que en inglés denota cualquier tipo de mesa. Otro ejemplo sería *esprit* en Gabón que se refiere particularmente a fuerzas malignas sobrenaturales, mientras que en español la palabra *espíritu* (dentro de las diferentes acepciones) se refiere a la parte inmaterial que además del cuerpo constituye a los seres. Son también evidentes las diferencias en la concepción de las *mañanas*, que en España duran hasta las dos de la tarde, y el *mediodía* que se extiende más que en otras lenguas o culturas como la francesa o la gabonesa. Lo mismo ocurre con *noche*, con distinto valor que *nuit* en francés, que se distingue de *soir*. Estos significados convierten el signo lingüístico en un signo cultural (1998:18); y están íntimamente ligados a las experiencias, sentimientos y pensamientos de un grupo (1998:20).

Como apunta Kramsch (1998:13): “the way a given language encodes experiences semantically makes aspects of that experience not exclusively accessible, but just more salient for the users of that language”. Por tanto, “language (and culture) is what mediates between us and the world or “reality”, in other words, perception is not direct but always mediated” (Delaney, 2004:148) Esta concepción procedería de la hipótesis de Sapir y Whorf acerca de la influencia de la estructura de la lengua en la manera de pensar y actuar de los individuos, que si bien rechazamos en una versión estricta, nos resulta útil para explorar las diferencias culturales que evoca la semántica de las

palabras, que es lo que nos interesa destacar aquí. Asimismo, Delaney (2004:150) sugiere que en las metáforas de la lengua es donde se concentran las formas de pensar y de comportarse de cada cultura, como ilustra recordando el ejemplo de discusión como una guerra que aparece en el libro de Lakoff y Johnson.

El estudio de las palabras puede ser una manera de acceder a los aspectos socioculturales de la comunidad que las emplea. La experiencia que los individuos tienen de las significaciones culturales se refleja en la semántica de su lengua. Por tanto, el análisis de la dimensión sociocultural del vocabulario puede ayudar a que el alumnado pueda comprender otras culturas, así como participar en ellas (Byram 1998:119).

2.4.- De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

El concepto de competencia comunicativa acuñado inicialmente por Hymes (1972) y más tarde por Canale y Swain (1980) nos sitúa ante un cambio de paradigma en el diseño de programas de enseñanza y aprendizaje de idiomas. A partir de las críticas hacia el conductismo y el estructuralismo sobre todo a partir de las investigaciones de Chomsky, empieza a definirse el concepto de competencia lingüística, ya empleado por antropólogos o filósofos como Gumperz (1972). Uno de los primeros en perfilar el concepto es Hymes con su acrónimo *SPEAKING* que incluye las aportaciones de la pragmática de Austin (1962) o Grice (1975). A partir de estos años el concepto de competencia comunicativa tiene un gran impacto en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y son Canale y Swain (1980) quienes lo aplican a la didáctica de las lenguas. Estos autores señalan cuatro aspectos de la competencia comunicativa (competencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica). A continuación J. Van Ek (1986) delimita los componentes de la competencia comunicativa (competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia sociocultural), que constituyen en realidad el antecedente de la competencia intercultural. Se van sucediendo una serie de aportaciones que van consolidando el enfoque comunicativo hasta llegar a la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Éste concibe las competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas y características personales que permiten a una persona realizar acciones. La enseñanza comunicativa tiene como objetivo el desarrollo de los aprendices de una serie de competencias necesarias para comunicarse en un entorno sociocultural. La comunicación constituye un proceso complejo que implica mucho más que los conocimientos formales de una lengua, como la competencia intercultural, la competencia estratégica, la competencia sociopragmática, etc.. Como bien nos dice Llobera (1995:7):

“Toda esta desdogmatización de procedimientos viene impulsada por una idea relativamente simple: los objetivos del aprendizaje de una L2 no pueden ser definidos únicamente como lo comprendido en una gramática y una lista de léxico más o menos extensa. Estos objetivos, que participan del convencimiento más o menos explícito de que un buen dominio de la fonología, morfología, sintaxis y un buen conocimiento de un léxico tan vasto como posible aseguraban un buen dominio de la lengua, es un concepto que hoy en día ya no se puede suscribir.”

En consecuencia, se considera que la enseñanza debe adaptarse para convertir el aula en un espacio social en que tengan lugar las tareas comunicativas más representativas del mundo actual; teniendo siempre en cuenta el contexto determinado. El concepto de competencia sociocultural viene a integrarse a la competencia comunicativa, como

competencia para desenvolverse de modo adecuado en las situaciones de intercambios comunicativos interculturales. Aprender una lengua es aprender las connotaciones compartidas que se han desarrollado en los grupos sociales.

El concepto de competencia intercultural supone un avance en la competencia comunicativa, como competencia para desenvolverse de modo adecuado en las situaciones de intercambios comunicativos interculturales. La competencia intercultural constituye la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.”(Byram 2001:36). Asimismo, el autor añade que “uno de los elementos que forman parte de la competencia intercultural es la habilidad del individuo para estabilizar su propia identidad durante un encuentro cultural y, además, para ser capaz de ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya.”(2001:37).

La competencia intercultural consiste en el “entendimiento crítico de la alteridad”. Como observa Müller (citado por Sercu 2001: 260), “una primera condición para la adquisición de esta cualidad consiste en desarrollar cierto entendimiento de la cultura propia de uno mismo y de los métodos para la observación.” Asimismo, es necesaria la capacidad de negociar el significado a través de la metacomunicación para mediar ante los posibles malentendidos y choques de los procesos comunicativos.

2.5.- Didáctica de la cultura y de la interculturalidad

¿Cómo enseñar a los alumnos una nueva cultura y cómo conseguir este ideal de interculturalidad en la clase de lengua?

En un principio el aprendizaje de la lengua se basaba exclusivamente en la lengua escrita, que incluía la pronunciación; y la enseñanza de la cultura se limitaba a la transmisión de informaciones sobre las personas del país meta, sobre sus actitudes y visiones del mundo sobre todo a través de la literatura. Sin embargo, el desarrollo de los enfoques didácticos y la mayor comprensión de la comunicación nos demuestran que la enseñanza de la cultura es distinta a la mera transmisión de conocimientos, y que por lo contrario implica una reflexión (Kramsch 1993:205). Porcher también indica que la lengua es sobre todo una práctica social e implica un dominio del *habitus* de Pierre Bourdieu (1986:35).

Si empezamos por la **literatura**, en los enfoques tradicionales constituía la única forma de llevar al aula una muestra de lengua en contexto, antes de la invención de las grabadoras. Sin embargo, con la emergencia de las nuevas teorías didácticas su papel fue modificándose y aunque no se abandonó completamente como material de enseñanza de lenguas extranjeras, se fue relegando su uso (Mendoza 2007:10). Más recientemente la bibliografía aboga por la recuperación del material literario por su potencial didáctico y se considera como uno de los ejemplos más logrados del uso de la lengua (Byram 1998:65) y como “el más sugerente engarce entre lengua y cultura, y a las obras literarias como efecto de la fusión indisoluble entre ambas” (Mendoza 2007: 13). Por un lado, la literatura vuelve a tomar terreno en la enseñanza comunicativa, tomando la literatura como fuente de todo tipo de textos (diálogos, introspecciones reflexivas de los personajes de ficción, dramatizaciones, etc.), usos lingüísticos (el uso metafórico de la lengua, mencionado más arriba) y funciones lingüísticas; y por tanto constituye una rica fuente de recursos lingüísticos y pragmáticos.

Mediante la interpretación el aprendiz tiene acceso a un mundo de actitudes y valores; a un imaginario colectivo y a un marco histórico que constituyen la memoria o el discurso de una comunidad (Kramsch 1993:175). A través de la crítica literaria, con la teoría de la intertextualidad y la teoría de la recepción, se recupera el texto literario como portador de gran cantidad de información cultural. El estudio de la literatura podría constituir un medio para desarrollar la competencia sociocultural e intercultural, ya que implica la capacidad del alumno de descodificar y pone en juego una serie de habilidades interpretativas y de reconstrucción de significaciones culturales en una determinada sociedad. Así, se aproximaría a la lectura semiótica por la que aboga Delaney (2004), o bien al trabajo del etnógrafo como crítico literario de Geertz (1975) con el concepto de descripción densa y la elaboración de una lectura de la cultura de manera de que se relacionan los detalles de pertenencia de lo local y de lo cotidiano con las significaciones generales de una cultura. Swaffar (citado por Kramsch 1993:225) sugiere también una lectura cultural de textos de la literatura popular para descubrir tipologías cognitivas o redes de significados y de este modo pasar de lo universal a lo particular. Existen excelentes propuestas para activar los procesos cognitivos del lector a través de la lectura para que el texto resulte relevante para el estudiante, como cita Kramsh (1993:143) o bien las propuestas didácticas con el uso del material literario o la **competencia metafórica**, como los trabajos de Acquaroni (2008). Así pues, vemos que el estudio de la cultura se vale cada vez más de interdisciplinidad de las ciencias sociales y particularmente la antropología, la sociología, la teoría literaria, la crítica literaria y la semiótica.

La didáctica de la cultura también aprovecha los avances de la psicología social que nos permiten comprender los procesos psicológicos que experimenta un estudiante expuesto a una cultura diferente y que adquiere nuevas categorías cognitivas o nuevos esquemas (Byram 1992: 177). Aquí puede resultar también útil la **teoría de los esquemas** (Rumelhart, 1980, citado por Byram 1992:143) según la cual tiene lugar un proceso de aculturación y de adquisición de los significados culturales. El individuo negocia y renegocia constantemente sus esquemas de conocimiento de la cultura. Estas significaciones y sus representaciones bajo forma de esquemas crean el sentimiento de pertenencia de un grupo (Taylor, 1977, citado por Byram 1992: 149) y marcan las fronteras de una comunidad (Barth 1969). Adquirimos la cultura a través de la interacción con las significaciones y modificamos los esquemas a través de un proceso de socialización mediante el aprendizaje por experiencia de una lengua (que encarna la cultura extranjera). Ahí se deben tener en cuenta la influencia de la lengua de origen y las percepciones del estudiante de su propia cultura y de la sociedad, que normalmente se está formando a esa edad. A partir de ahí tiene lugar una modificación de los esquemas existentes. Por lo tanto, se trata de introducir al aprendiz en una dialéctica de producción de significado en el que el alumno crea sus propias significaciones y encuentra sus propias relevancias (Kramsch 1993:239). Así pues coincidimos con el profesor Camille Ambassa de la Escuela Normal Superior (Libreville) cuando se refiere a la enseñanza de E/LE en Gabón y en concreto del estudio de textos literarios:

“se impone una reflexión teórica que permita aproximarse a una adaptación a los contextos exolingües de la didáctica cognitiva del texto literario comprometido en la enseñanza del español como lengua extranjera. Para nosotros, esta reflexión debe fundamentarse en modelos de referencias explícitos que se apoyen en un relativismo cultural reflexivo para facilitar la construcción de un marco integrador.”

Estos nuevos significados se pueden adquirir asimismo con el **estudio de las palabras**, enlazando así con la aproximación a la cultura y semantismo expuesta más arriba.

Muller (1980, citado por Byram 1992) señala que las dificultades de comprensión de una cultura pueden superarse si los aprendices van adquiriendo un sistema conceptual comparando algunas palabras o conceptos clave para poder establecer puntos de contacto y diferencias entre fenómenos, que en un principio pueden parecer similares desde la superficie.

Para lograr este objetivo Byram (1992:99) añade la necesidad de adoptar el punto de vista del otro para poder comprenderlo de una forma adecuada. Propone el desarrollo de una **actitud de empatía**, es decir, la capacidad cognitiva que permite ponerse en el lugar del otro y comprender otro punto de vista diferente. Kramsch aboga por una **tercera perspectiva** que no sería ni la perspectiva de la C1 o de la C2, que lidia con las fronteras, las imposiciones institucionales y los valores educativos a través de la acción y de la reflexión. En definitiva, se convierte en un desafío educativo para encontrar su propia perspectiva: “in and through these dialogues, they may find for themselves this third place they can name their own” (1993:257).

Esto sería lo que también se ha llamado **mediación** para encontrar una vía media. En la comprensión de una cultura extranjera y adquisición de competencia sociocultural se hace imprescindible el fomento de la mediación y de la imaginación. El hablante media con otro grupo social, facilita la comprensión y el entendimiento mutuo. El primer paso es la conciencia de la propia cultura, mitos y realidades que facilitan o impiden la comprensión de una imaginación extranjera (Kramsch 1993:216). De este modo se adquiere una nueva visión que no es completamente ni una ni otra (1992:184). Asimismo, Byram apunta a la necesidad de un “salto de imaginación”, para abandonar el semantismo de la propia cultura creando nuevos esquemas y una competencia cultural (1992:124).

Una figura central para facilitar la mediación es la del **profesor**. Un modelo de enseñanza actual no puede basarse en el profesor y en el texto como únicas fuentes de información. Es necesario reconocer la figura del profesor como asesor, orientador, facilitador a la que se suma una última función esencial: la de mediador y animador cultural. “El profesor abandona su posición de simple transmisor o informador pasivo de conocimientos culturales (...) y se centra, entre otras cosas, en intentar involucrar al alumno en la cultura de la L2/LE, sin que ello signifique una renuncia a su cultura nativa.” (Castro y Pueyo 2003:63). El docente coordina, asesora, marca los objetivos mediante el análisis reflexivo de las necesidades de los alumnos.

Mediante la asunción del rol activo del profesor en el currículo -una de las ventajas del modelo comunicativo-, el docente podrá llevar a cabo la compleja tarea de fomentar el diálogo intercultural. “D’une telle catharsis, condition première pour ne pas réduire l’enseignement des civilisations à une simple prosélytisme ou à un verbiage sans grande portée éducative” (Kramsch 2008 :76). Los profesores deben sentirse en seguridad para poder mediar entre dos culturas y lograr el ideal de la interculturalidad:

“Si hubiera cada vez más profesores con la confianza suficiente para enfrentarse a los planteamientos interculturales, que a su vez reclaman un tratamiento más detallado de los aspectos afectivos y de comportamiento del aprendizaje, y si estuvieran mejor informados sobre las grandes posibilidades que brinda la enseñanza intercultural de la lengua y de la cultura, saldrían beneficiados los contactos tanto en el propio país como fuera de él, del mismo modo que saldría beneficiada toda la sociedad.” (Sercu, 1998 :272)

Existe otra posibilidad para los aprendices de abordar esta experiencia cultural desde el punto de vista de la cultura extranjera: el **contacto directo** con el país extranjero a

través del intercambio lingüístico o bien la experiencia de actividades o espectáculos culturales. El contacto directo implica una importante reorganización de las estructuras afectivas y cognitivas de los aprendices, una modificación y un desarrollo de los esquemas de gran intensidad (Byram 1992:152). Este contacto puede favorecer la adopción del punto de vista extranjero bajo la presión de comunicación debido a un cierto aislamiento. También puede llevarnos a experimentar un **choque cultural**. Coleman (1998) apunta a que la residencia en el extranjero conlleva al mayor conocimiento de la cultura y al desarrollo de actitudes positivas, creando una espiral virtuosa que favorece una mayor adquisición lingüística. No obstante en su investigación empírica muestra que muchos **estereotipos** nacionales persisten y se refuerzan los estereotipos sobre la cultura meta. Por otro lado, Bochner (1989, citado en Byram 1992:153) identifica cuatro tipos de reacciones en la residencia en el extranjero: *efímeras, chovinistas, marginales, mediadoras*. Las tres primeras conducen a efectos indeseables como la pérdida de la identidad, el refuerzo del nacionalismo, la asimilación o la fricción entre grupos. En cambio, el cuarto tipo permite el desarrollo personal a un nivel individual y la armonía entre grupos y el pluralismo y la conservación de las culturas (Byram 1992: 153). A estos cuatro tipos de relación con otras culturas, podríamos añadir la de simple aceptación que se produce en algunos contextos en que hay una aceptación pacífica (mutua o no) sin producirse ningún intercambio (un ejemplo claro de este fenómeno serían los extranjeros afincados en zonas turísticas).

Para lograr el aprendizaje cultural y evitar el conflicto o el choque es necesario el desarrollo de actitudes como la reflexión, la curiosidad, la confianza, el autocontrol, el trabajo en equipo y el respeto mutuo que favorecen el diálogo intercultural. Características cognitivas como la seguridad o la autoestima implican una predisposición para la intercomunicación. Asimismo, una concepción abierta de la enseñanza basada en la flexibilidad favorece el diálogo intercultural. La enseñanza intercultural debe velar por valores como la curiosidad, la flexibilidad y la actitud crítica de los alumnos.

Es necesario preparar a los alumnos para las situaciones de intercomunicación, que sean capaces de analizar y reflexionar sobre las situaciones cotidianas en otros grupos sociales y compararlas con los suyos, sin juzgarlas, para lograr el ideal de Geertz de convertir a todo ciudadano en etnógrafo aficionado empleando algunos aspectos de la llamada descripción densa. Los fenómenos culturales entrañan una gran complejidad y por esa razón la descripción densa de Geertz constituye una excelente posibilidad de análisis. Byram también señala que la comprensión de una cultura es paralela a la práctica del etnógrafo, que analiza sin juzgar desde el punto de vista del otro pero a la vez conservando el punto de vista propio.

Un modelo interesante que describe las diferentes fases de desarrollo de la competencia intercultural es el DMIS (*The Development Model of Intercultral Sensitivity*), elaborado por Bennet (citado por Iglesias, 2003:25-26). Esta propuesta incluye tres etapas: *negación y defensa; minimización y aceptación; adaptación e integración*. Cada etapa representa diferentes grados de competencia intercultural (inicial, intermedio y avanzado); y en cada una de ellas se intentan desarrollar diferentes actitudes y competencias (como por ejemplo la empatía o la flexibilidad para asumir roles en la última fase) así como diferentes temas y estrategias.

Estos aspectos son los que recoge asimismo el *Marco común de referencia* en el aprendizaje de idiomas. En este sentido recomienda:

- desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país
- intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos
- alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales (2002:3).

Asimismo, uno de los objetivos generales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) se orienta al desarrollo del alumno como hablante intercultural, que incluye varios aspectos:

- Visión de la diversidad cultural: tomar conciencia, aceptar y finalmente aprovechar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.
- Papel de las actitudes y los factores afectivos: identificar motivaciones y actitudes, fortalecerlas y controlarlas.
- Referentes culturales: alcanzar una visión matizada y crítica de los referentes culturales.
- Normas y convenciones culturales: identificar, valorar, analizar y adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva de los valores y actitudes.
- Participación en situaciones interculturales: desenvolverse en situaciones interculturales complejas y delicadas.
- Papel de intermediario cultural: desarrollar estrategias para desarrollar el papel de intermediario.

El desarrollo de la competencia intercultural requiere conocimiento sociocultural, pero también modos de pensar, atributos determinados, destrezas y unas actitudes determinadas. Tales objetivos implican el desarrollo de una serie de habilidades y de actitudes que se resumen en el siguiente esquema:

Habilidades	Actitudes
Observación, introspección Análisis crítico Toma de iniciativa y búsqueda de información Intercambio de experiencias Ensayo y práctica Evaluación y control Reparación y corrección	Empatía Curiosidad, interés Apertura, sensibilidad Flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad Disposición favorable Distanciamiento, relativización

Por otro lado se pretende preparar a hablantes interculturales, más que a hablantes nativos. Hasta ahora se consideraba que el aprendiz de idiomas debía aspirar a imitar al nativo. ¿Hasta qué punto hay que aprender o interiorizar los significados y comportamientos de otra cultura? Habitualmente se ha idealizado al hablante nativo, sin embargo Kramsch cuestiona el mito y la norma del hablante nativo monolingüe como objetivo del estudio de idiomas y se sustituye por el hablante intercultural.

Como también refleja el *Plan curricular*, el hablante intercultural, “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.”(2006:74)

Otro aspecto interesante dentro de la competencia intercultural son los obstáculos que dificultan el diálogo intercultural. Por ejemplo, actitudes negativas como el etnocentrismo –la tendencia a interpretar el mundo que nos rodea y de otras culturas desde el punto de vista del observador- conducen a la valoración negativa de otras

culturas, al racismo, a la xenofobia o incluso al genocidio. También otro obstáculo para la interculturalidad ampliamente estudiado son los estereotipos. Es importante ofrecer una visión actual de la sociedad y evitar la mirada superficial, el llamado “efecto escaparate” para no reforzar los estereotipos (Iglesias, 2003:10).

La enseñanza intercultural también nos ayuda a hacer frente al **choque intercultural** (Oberg 1960) y al **malentendido** (Oliveras 2000), como fenómenos que influyen en los intercambios comunicativos. La falta de conocimientos socioculturales de un grupo determinado y la carencia de habilidades para hacer frente a posibles conflictos pueden provocar problemas o incluso el fracaso en la comunicación.

Tanto los conocimientos como habilidades y actitudes para la comprensión y adquisición de una cultura extranjera se **integran** en la clase de lengua en relación con los objetivos comunicativos a fin de que los alumnos puedan adecuar las interacciones de un modo sociopragmático. Kruger (1981, citado por Byram 1992:101) toma un punto de vista orientado hacia la comunicación; el contenido cultural debería seleccionarse según hace avanzar o no la comunicación y si permite la comunicación y la hace posible para el que aprende una lengua. En este sentido la antropología nos ayuda a seleccionar e integrar los contenidos culturales según los objetivos comunicativos. También nos permite apreciar las similitudes y las diferencias entre la propia cultura y la cultura meta para seleccionar los contenidos más relevantes para los estudiantes. También es posible realizar actividades específicamente interculturales.

Son interesantes también las propuestas y observaciones que recoge otro documento del Consejo de Europa, *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (2009). Los autores subrayan que el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural es un proceso individual, dinámico y heterogéneo que sobrepasa el ámbito escolar, con la intervención de otros factores. Los autores se plantean el rol de la escuela en el aprendizaje de una lengua y una cultura, que no sólo se limita a la escolarización y que por lo contrario se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. Proponen el establecimiento de un perfil plurilingüe del alumno a través de un portfolio; y por otro lado, destacan el papel de la escuela en la adquisición de los alumnos de las herramientas necesarias para explotar los recursos disponibles, que se multiplican fuera de la escuela (2009:24).

Por último, es importante señalar que históricamente la escuela ha sido resistente a la pluriculturalidad (2009:23), como se refleja en muchos **manuales** empleados en la enseñanza de lenguas. Éstos dan una impresión muchas veces de neutralidad ideológica, sin embargo en la mayoría de casos la misma selección del contenido o la variedad dialectal posee objetivos ideológicos (Byram 1992: 101). Zarate (1993:25) argumenta que los manuales escolares son muy sensibles a las fluctuaciones de las relaciones geopolíticas, por lo que son testigos de las condiciones de socialización de las generaciones y el estado de relaciones entre los países y por tanto de ideologías subyacentes. Byram nos recomienda tener en cuenta la proximidad geográfica, con la posibilidad de incluir una vivencia directa con tal comunidad cultural (en el caso de Gabón, con Guinea Ecuatorial); y también sugiere integrar lo que es diferente en la cultura de los aprendices y de lo que pueden vivir como más alejado en la estancia del país extranjero (1992:129).

La didáctica aún tiene mucho que decir todavía sobre todo esto y muchas preguntas siguen sin respuesta; son también pocos los autores que se atreven a adentrarse en los problemas de la didáctica de la cultura, como la representatividad o los procesos psicológicos (Byram 1992: 102).

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objeto del presente proyecto de investigación se centra en el análisis del sistema de creencias de varios profesores de español en Gabón sobre la propia cultura y sobre la enseñanza/aprendizaje de los elementos socioculturales. En concreto, se exploran sus percepciones acerca la cultura española, el papel que le atribuyen en sus planteamientos didácticos y el tratamiento que le otorgan en las clases de español. Asimismo, se intenta descubrir sus visiones sobre la educación intercultural.

En primer lugar, se indaga sobre las actitudes, la curiosidad y el interés hacia la cultura extranjera, y en concreto española, que presentan los informantes. Asimismo, se exploran sus creencias acerca del papel de los elementos socioculturales en el aula de español y qué conciencia demuestran de la función de la competencia sociocultural para una comunicación eficaz y adecuada. Por otro lado, esta investigación se propone descubrir los conocimientos, percepciones y actitudes ante su propia comunidad sociocultural y la propia identidad en relación con la diversidad del entorno cultural en Gabón. Por último, me interesa indagar en el concepto de la interculturalidad de los informantes y cómo la practican en clase. Me propongo descubrir hasta qué punto conceden importancia al desarrollo de la sensibilidad y conciencia intercultural, así como al papel atribuido al profesor como puente y mediador entre culturas.

Toda esta red de factores individuales, afectivos y cognitivos constituye la base según la cual los profesores gestionan su actuación docente y sus prácticas interculturales. Así pues, en coherencia con la metodología cualitativa que se adopta, se intenta dar respuesta a una serie de preguntas de investigación que derivan de la pregunta principal:

- **¿Qué concepto de cultura manifiestan los profesores entrevistados y cómo lo relacionan con la comunicación y con su práctica docente?**

Relacionadas con ésta se intentará responder en las conclusiones a las preguntas siguientes:

- **¿Qué percepciones y actitudes tienen los profesores en torno a la cultura española o hispánica?**
- **¿Qué aspectos de la cultura española perciben como más alejados de su propia cultura a través del estudio de diferentes campos semánticos?**
- **¿Qué aspectos culturales creen que deben aprender los alumnos de una lengua extranjera?**
- **¿Cómo creen que se debería enseñar la cultura?**
- **¿Qué capacidades destacan en los alumnos para que éstos puedan comprender y participar en una nueva cultura?**
- **¿Cómo perciben el papel del profesor de una lengua y una cultura extranjera, ¿cuál es su percepción sobre ellos mismos como profesores mediadores?**
- **¿Qué percepción manifiestan ante la educación intercultural?**

4. METODOLOGÍA

“Como experiencia personal la investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos.” **Geertz**

4.1 Metodología cualitativa y etnografía

Las características de las preguntas planteadas nos hacen optar por un paradigma cualitativo de la investigación y un diseño etnográfico que se ajusta al objetivo de estudiar las percepciones individuales de tres profesores desde un punto de vista émico. Con un enfoque más cercano a la psicología social, podemos analizar y comprender los datos subjetivos generados sobre la vida mental de los informantes y crear conocimiento científico.

La metodología cualitativa se ha ido aplicando en el terreno de la sociología y la psicología ante el rechazo a la investigación objetiva y externa del positivismo. De este modo se asienta una nueva tradición que estudia los individuos desde un punto de vista interno y teniendo en cuenta el contexto. El comportamiento humano se comprende si el investigador comparte el marco de referencia y si entiende que las interpretaciones del mundo llegan del interior y no del exterior. Se crea una base que ha dado lugar a diferentes ramas, como el interaccionismo simbólico (derivado esencialmente de Mead, 1934, citado por Ballesteros 2000:8), la fenomenología trascendental (Husserl, 1913, citado en 2000:3) o la etnometodología (Schutz, 1962, citado en 2000:3). La investigación cualitativa considera que la realidad es múltiple y creada por los individuos y se interesa por estudiar cómo los agentes sociales construyen y reconstruyen su realidad social mediante la interacción y mediante su propia interpretación de los fenómenos.

Entre los diferentes modelos de la investigación cualitativa este trabajo opta por la etnografía como modelo general utilizado por los científicos sociales para describir el comportamiento humano e interpretar las “características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos” (Goetz y LeCompte 1988). Asimismo, según Duranti la etnografía consiste en “un estilo con el que el investigador establece un diálogo entre diferentes puntos de vista o voces, entre otras, las de las personas que estudian, la del etnógrafo y sus preferencias disciplinarias y teóricas” (1997:128). En palabras de Geertz: “(...) el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdidumbre y que el análisis de esta cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.” (1973:20). Geertz precisa que el trabajo del etnógrafo se asemeja al del crítico literario:

“Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.” (1975:24)

Casi toda la bibliografía coincide en señalar la importancia de la figura del etnógrafo, como principal instrumento de generación y análisis de datos. El investigador participa en las actividades cotidianas y en las interacciones. Observa y escucha en el mismo contexto como un participante más. Por eso no se trata de un intruso que podría conllevar la paradoja del observador, sino que construye un análisis de los hechos desde el interior de la situación. No es sólo un recopilador de datos sino un participante reflexivo. La etnografía es atenta y empática. Se trata de un proceso constructivo que implica un compromiso y una inmersión profunda (Ramos 2007: 135). El etnógrafo no considera a las personas del campo de estudio como objetos, sino como informantes que le enseñan cosas. Este aprendizaje forma parte de los procesos emprendidos por el investigador de “aprehender el punto de vista autóctono, de su relación con la vida, a fin de poder entender su visión de su mundo” (Malinowski 1922:25, citado por Duranti 1997). No la consideramos como una amalgama de técnicas e instrumentos de investigación, sino que implica una concepción misma de la realidad, una visión múltiple de ésta con su consiguiente interpretación holística. Los datos deben analizarse de forma minuciosa y reflexiva; y, los métodos empleados por los investigadores deben ser abiertos, variables, complementarios y adaptables a las diferentes situaciones, a veces artísticamente, como defiende Peter Woods (1986,1998).

4.2. Instrumento de recogida de datos: la entrevista

Hemos optado por la entrevista como instrumento de generación de datos puesto que nos permite una profundidad de los datos, gracias a la rica interacción entre interlocutores. Además nos permite acceder al discurso de los sujetos sobre sus propias percepciones y conocimientos, así como captar actitudes, valores, opiniones o sentimientos. Podemos definir la entrevista como:

“un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas” (Cannell y Khan 1968, citado por Cohen y Manion 1989: 378).

Kvale (1996) también define la entrevista como acto de comunicación, que se construye mutuamente entre el entrevistador y el entrevistado a través de un diálogo. Como argumenta Cambra *et al.* (2000: 30), por un lado el entrevistado transmite una serie de informaciones junto a elementos subjetivos; y, por otro lado, el entrevistador construye durante la entrevista y con posterioridad un significado más objetivo. A esta conversación se le añade también una finalidad, se trata de una *conversación con un propósito*, como sostiene Burgess (1988, citado por Ballesteros, 2000:36). En consecuencia, siguiendo a Peter Woods podemos hablar de: “conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados.” (1986:82).

Por otro lado, en esta conversación es fundamental crear un clima de confianza y naturalidad entre los interlocutores para fomentar que el entrevistado hable de sí mismo. Para ello Cohen y Manion (1989) y Woods (1986) aluden a tres habilidades importantes en el entrevistador: *confianza*, *curiosidad* y *naturalidad*. Incluso estos autores hablan de la necesidad de tener *talento*, *tendencia artística* o *imaginación*. La

relación entre entrevistador y el entrevistado debe trascender la investigación y crear un auténtico vínculo de amistad y de relación de solidaridad por encima del ego de cada uno. El entrevistador no es un ser ajeno que investiga desde una posición jerárquica, sino que se crea una confianza mutua que permite a los informantes expresarse con toda libertad (Woods 1986:78). En nuestro caso con los dos primeros informantes ya existía una relación de amistad después de varios encuentros de diferente índole; con el tercero los vínculos previos a la entrevista eran menores, pero al tratarse de la lectora una figura familiar en el mundo de E/LE en Gabón y por el carácter abierto y cercano del entrevistado se creó un buen clima de complicidad y confianza.

Existen diferentes tipos de entrevistas, según el contenido que se busca, según la estructura fijada previamente o sin secuenciación, según sus objetivos, más largas o más cortas, según el tipo de preguntas, según la interacción entre entrevistador e informante que se desea, etc., que afectan el resultado de la entrevista. Cohen y Manion (1989) distinguen entre la entrevista *estructurada*, la entrevista *no estructurada*, la entrevista *no directiva* y la entrevista *dirigida* (1989:379). También encontramos otras distinciones según el tipo de preguntas. Por ejemplo Spradley (1979, citado por Ramos 2007) propone la tipología: *preguntas descriptivas*, *preguntas estructurales*, *preguntas de contraste* (ver Gotez y Lecompte 1988: 139).

En esta investigación se ha optado por una modalidad semiestructurada que permite generar datos de un modo fructífero. Elaboramos un guion con una serie de preguntas, que puede consultarse en el anexo y que fui adoptando en el curso de la entrevista. Sobre las preguntas, se combinan las más abiertas con otras más concretas y también se intercalan preguntas más directas, con el propósito de generar una variedad de datos y poder contrastarlos. Se ha intentado emplear un lenguaje claro y sin ambigüedades. Se retomaron algunos temas y se pidieron precisiones en algunas respuestas que no resultaban del todo transparentes. Se intentó tratar una gran variedad de temas relacionados con la definición de la cultura, su enseñanza y diferentes aspectos interculturales. El resultado han sido entrevistas de entre una hora y media y dos horas, más largas de lo que a veces se recomienda en la bibliografía de investigación. A lo largo de la entrevista los informantes no mostraron ningún signo de fatiga. Con el guion de los temas que queríamos tratar se procuró un margen de libertad y de creatividad.

Para el diseño y realización de las entrevistas ha sido de gran ayuda la experiencia adquirida en el trabajo de investigación de las *Creencias de tres alumnos mauritanos ante una situación de cambio pedagógico* (2010) realizada para la Memoria de Máster de E/LE, también basada en el análisis de entrevistas.

4.3. Diseño y desarrollo de la investigación

El primer paso de la investigación consistió en la toma de contacto con profesores de español de secundaria que ya conocía anteriormente y que pensé que se prestarían fácilmente a colaborar conmigo. De los profesores contactados entrevisté a cuatro. Realicé dos entrevistas de historia de vida a los dos primeros informantes durante el mes de abril, los meses siguientes realizamos cuatro entrevistas en profundidad (dos a los mismos informantes y dos a otros dos informantes). De estas cuatro entrevistas transcribí tres para su análisis para no excedernos en los límites de extensión de este trabajo. Se seleccionaron las entrevistas con una mayor riqueza conceptual y discursiva.

La primera entrevista de historia de vida se propone indagar en las creencias generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la vez crear un vínculo de proximidad entre la entrevistadora y el interlocutor. En concreto se intenta explorar la cultura de aprendizaje de los colaboradores; se indaga en sus recuerdos referentes a sus experiencias como estudiantes y sobre todo en su formación como profesor/a de español; y, se profundiza en los aspectos afectivos y personales del entrevistado/a, mediante la expresión de valores, sentimientos y emociones.

Por razones de tiempo y de espacio el análisis se ha basado en la segunda entrevista realizada a los tres informantes seleccionados. De todos modos, la primera entrevista ha constituido una buena manera de crear vínculos de confianza y de familiaridad con los colaboradores.

En la segunda conversación, el interés reside en explorar la visión de los profesores de secundaria sobre su concepto de cultura, la didáctica de la cultura y la interculturalidad, con el afán de responder a las preguntas específicas que se plantean, teniendo en cuenta la realidad individual de cada informante.

Las entrevistas se realizaron en español por su buen nivel del idioma y porque ha sido la lengua habitualmente empleada en nuestros encuentros previos. El español de los colaboradores es avanzado (C1) y muestran una gran capacidad comunicativa. Las entrevistas se realizaron en mi casa ubicada en la ENS, institución donde han sido formados los dos primeros informantes (Raïssa, Herman) y también familiar para Barthél, donde ha colaborado como docente o como miembro de tribunales de memorias finales. Se utilizó una cámara digital para la grabación de las entrevistas que se colocó detrás de la entrevistadora o bien junto a los dos interlocutores. Las entrevistas se interrumpen en algunas ocasiones por llamadas telefónicas y para la comprobación del funcionamiento de la cámara. La entrevista de Herman se reanudó por la pérdida de un fragmento y se trató como una única entrevista.

Durante las entrevistas se creó un clima de complicidad propicio para que los informantes hablaran distendidamente sobre los temas que me proponía investigar. También dejamos que los entrevistados hablaran sobre lo que para ellos revestía importancia. Se procuró la naturalidad y no dirigir o sugerir las respuestas, incluso la entrevistadora no ocultó su sorpresa en algunas ocasiones. Sin embargo, no se juzga ni se valora las opiniones de los informantes para no interferir en su discurso, pese a que los informantes (sobre todo Raïssa y Herman) parecían esperar alguna reacción por mi parte, pero mi actitud de investigadora no me permitía responder a los temas planteados. Los informantes mostraron ante todo su preocupación en colaborar conmigo con el deseo de ayudarme en mi investigación. Se mostraron cómodos en la conversación, fueron elocuentes y colaborativos, por lo que se han generado datos de gran valor. Lo demuestra la duración de todas las entrevistas de una media de una hora y cuarenta y cinco minutos.

Las entrevistas han sido transcritas según el código de transcripción empleado por el grupo PLURAL que aparece en Cambra *et al* (2000) y que figura en el anexo.

4.4. Análisis de los datos

El análisis y la interpretación de los datos generados siguen el paradigma etnográfico en aras de describir desde una perspectiva émica la visión de los informantes sobre la cultura, la interculturalidad y su enseñanza en relación con su experiencia como profesores.

El análisis ha consistido en la interpretación de las palabras de los informantes, más que ajustarlas a unas categorías preestablecidas. Siguiendo los principios de Cambra *et al* (2000), se trata de reconstruir el significado desde una perspectiva analítica y tomando la palabra como fuente esencial. También se considera que el análisis del contenido (lo que se dice) es indisoluble de la forma (cómo se dice). En consecuencia, el interés se orienta hacia cómo se construye y se negocian las interacciones verbales.

El primer paso ha consistido, tras la lectura atenta de la entrevista, en una interpretación del contenido de las enunciaciones del informante tal y como van apareciendo. Se van señalando, junto a la transcripción, los puntos relevantes, las características recurrentes, las posibles contradicciones, etc., considerando el contexto personal del informante y la coherencia del discurso. El texto íntegro de esta entrevista junto a la correspondiente interpretación se encuentra en el anexo.

El segundo movimiento se basa en un análisis relacional en que se seleccionan fragmentos de la entrevista, se conecta con otras apariciones, se establecen categorías y se relaciona con la posición del sujeto en el discurso (Ballesteros 2000:45-49). En concreto, el análisis cubre tres aspectos:

- a) análisis distributivo para extraer los elementos semánticos. Se contabiliza el número de ocurrencias de las palabras clave, se crean identificaciones y asociaciones.
- b) análisis discursivo: posición del sujeto en el discurso (inclusión del sujeto; parámetros espacio-temporales; modalidad verbal; valoraciones).
- c) análisis textual: se trata de analizar el dominio del propio discurso (las insistencias, digresiones, ejemplos, las dificultades del decir).

4.5. Contexto sociocultural

Como muchos países en África subsahariana Gabón es un país multilingüe y multiétnico. Se considera que existen cerca de cincuenta lenguas en Gabón, de las cuales algunas son mayoritarias (*fang, nzebi, punu*). Las demás son habladas sobre todo en contexto rural y de modo minoritario en Libreville. En esta capital (donde se concentra alrededor del 70% de la población) se usa mayoritariamente el francés, lengua oficial recogida en la constitución de 1995. En el artículo 2 de la Constitución se define la lengua francesa como oficial de trabajo y también se especifica su papel como herramienta para promover y proteger las lenguas nacionales. No obstante, la lengua francesa y las demás lenguas vernáculas ocupan lugares opuestos en el plano práctico y social: la cultura de la escritura es enteramente en francés; la enseñanza es exclusivamente dispensada en francés; la escuela forma a francófonos y *francógrafos*. Igualmente, la lengua francesa predomina en los medios de comunicación y en la administración salvo en muy escasas excepciones. Por ello podemos hablar de una

situación de diglosia, en que la lengua francesa constituye un factor de discriminación social, como argumenta Pambou (2003:43).

La educación secundaria del sistema educativo gabonés, muy parecido al francés, se divide en el primer ciclo (*collège*) y en segundo ciclo (*lycée*) y es obligatoria de los 12 a los 16 años. La educación es gratuita, si bien hay un elevado porcentaje de fracaso escolar y muchos alumnos abandonan la escuela antes de obtener el diploma del *Baccalauréat* (Bachillerato). En los últimos años se ha realizado un estudio piloto para introducir las lenguas vernáculas en la escuela, pero ninguna otra medida se ha realizado en esta dirección (Messakimove 2009). Sin duda, se trata de una cuestión que ha alimentado un complejo debate tanto político como académico, pero ninguna solución se ha encontrado hasta el momento. El sistema educativo gabonés, al igual que el francés, da la posibilidad a los alumnos de elegir una segunda lengua extranjera a partir del tercer curso de secundaria (*quatrième*; alumnos de unos 13 años). En teoría se elige entre el español, el alemán, el italiano o el árabe; aunque en la mayoría de institutos no existen las últimas opciones (sobre todo en el interior). En la capital, es la lengua más estudiada después del inglés “ya que goza de muy buena imagen entre los alumnos” (Eyeang 1997b: 245); y, por tanto, el español es lengua habitual en la enseñanza secundaria de Gabón.

En cuanto al currículo y la enseñanza del español para la educación secundaria, los profesores de secundaria reciben una formación de dos años (CAPC para el primer ciclo y CAPES para el segundo ciclo) en la ENS. El Departamento de español cuenta con 10 docentes doctores y una lectora. Las asignaturas impartidas son historia y literatura española e hispanoamericana, junto a otras de tipo lingüístico, de didáctica y metodología y otras troncales con otras secciones (Sociología de la educación, Métodos de investigación, etc.) Una parte muy interesante de la formación es la estancia de 6 meses en la universidad de Salamanca el primer año de formación. Ahí reciben clases de lengua y didáctica y realizan unas prácticas. En esta estancia los alumnos reconocen aumentar sobre todo su nivel lingüístico más que su competencia sociocultural, como hemos constatado a través de algunos cuestionarios realizados este año. Los profesores de la ENS son en mayor parte de un perfil literario o histórico, y sólo dos de la plantilla y una profesora externa tienen formación didáctica. Entre los profesores de la ENS pueden convivir diferentes visiones de la enseñanza. Hay un importante afán de modernización, se intentan incorporar los nuevos enfoques didácticos, pero aún así, persisten creencias más conservadoras, como el uso abundante del texto como soporte esencial de la enseñanza como medio para enseñar sobre todo aspectos y funciones lingüísticas. Es importante señalar el esfuerzo de investigación que se lleva a cabo entre algunos profesores de la ENS sobre temas como las aplicaciones didácticas (Eyeang 1997a, 1997b), la contextualización (Okome-Beka 2007), el estudio de creencias (Messakimove 2009) o el estudio de la literatura (Ambassa 2007).

Lo mismo ocurre en un plano institucional y entre los responsables de redactar los currículos oficiales. Es importante señalar los esfuerzos del Ministerio de Educación y el Departamento de español en los últimos para la reforma y mejora de la enseñanza de español acorde con los nuevos enfoques didácticos. La *Lettre d'orientation* (1995) señala como objetivos lo lingüístico, lo comunicativo, lo cultural; y, apunta claramente al alumno como el centro del aprendizaje, proponiendo el análisis de las necesidades de los estudiantes y la adaptación de la enseñanza. Del mismo modo, se organizan seminarios de formación con la intención de mejorar la enseñanza de E/LE.

Sin embargo sigue predominando una serie de creencias resistentes al uso comunicativo de la lengua y a la introducción de actividades comunicativas con interacciones similares a las que se dan en la cotidianeidad, lo que crea una situación paralela a la descrita en Anaya y Llobera (2011) sobre la enseñanza de E/LE en Francia. Se fomenta un trabajo oral de la lengua pero basado tan sólo en el comentario de textos; tampoco se producen textos escritos que podríamos encontrar fuera del aula. Todo ello es reflejo de una tradición o cultura de aprendizaje bien internalizada en los docentes tanto de la ENS como de secundaria, que lleva a enseñar la lengua con una base literaria y con un soporte textual (2011:12).

4.6. Los informantes

La primera informante Raïssa es una profesora *punú* (etnia bastante numerosa en el ámbito de la educación) y tiene 36 años. Se licenció en una Maîtrise de español (con un trabajo de final de carrera sobre la civilización maya) en la universidad Omar Bongo. Seguidamente ingresó en la Escuela Normal Superior y realizó una estancia de 6 meses en la universidad Salamanca. Desde entonces ha recibido en una ocasión una beca de verano de la AECID que le ha permitido hacer un curso de lengua en Salamanca durante un mes. Desde hace 6 años ejerce como docente en la enseñanza secundaria de primer ciclo en Gabón; y también realiza algunas clases tanto en escuelas privadas.

El segundo colaborador, Herman, es *fang* (etnia mayoritaria en número de población en Gabón, normalmente etnia de la oposición, pero que siempre ha gozado de una buena presencia política, es también numerosa en la enseñanza). Tiene 30 años, cursó un año de español en la universidad de Omar Bongo, tras lo que ingresó en la ENS donde se licenció con una memoria sobre la comparación de refranes *fang* y españoles. También realizó una estancia en Salamanca de 6 meses.

El último colaborador, Barthél, tiene 50 años, completó sus estudios en Francia y en la universidad complutense de Madrid. Es de etnia *fang*, pero reconoce haber recibido una educación marcadamente francesa por parte de su familia al vivir largamente en Francia. Por su experiencia y por su colaboración activa con la ENS, la universidad y su implicación e iniciativa en las actividades alrededor de E/LE en Gabón le dan un estatus diferente al de los demás participantes.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1. Primera informante : Raïssa

La primera categoría que se analiza es la **definición de cultura** que proporciona la informante. El término cultura aparece asiduamente (40 ocurrencias para “cultura” y 20 para “cultural”) tanto para referirse a la cultura propia (habla a menudo de “gabonesa”) o la cultura “española”, o bien al concepto de cultura en general.

Al inicio de la conversación, la profesora se refiere a cultura (con una primera vacilación “yo que sé”, que como veremos es reiterante a lo largo de la entrevista) como el conjunto de costumbres de un país y da como ejemplo los bailes, la comida y la forma de hablar (4R). Más tarde en la conversación, la informante vuelve a asociar cultura con bailes típicos (habla del flamenco en 60R), gastronomía (también en 60R o en 298R), platos típicos (paella en 94R) o celebraciones o fiestas (74R). A continuación al preguntarle por otros aspectos como la historia, la profesora lo asocia en seguida con civilización y lo relaciona tímidamente con la cultura (6R). Por otro lado, en la intervención 22 se refiere a un interés particular durante su estancia en España: la arquitectura antigua (gótica y románica) y que por tanto también incluiría en la definición de cultura.

Cuando le planteamos la **relación entre la cultura y la lengua** responde que ambas cosas se relacionan pero presenta ciertas dificultades para justificar su respuesta, tal vez porque siempre ha constituido una idea asumida y evidente, pero sobre la que no ha reflexionado explícitamente. En primer lugar, apunta a la forma de hablar o el acento de las personas como algo cultural, y nos da el ejemplo del modo de hablar francés en diferentes países (12R). Seguidamente, se refiere de nuevo a las costumbres como algo necesario para comunicar, aunque ella misma se retrae y mitiga tal asociación: “costumbres es un poco fuerte no?”(18R). A continuación busca más ejemplos pero tiene dificultades para explicitarlos y pide ayuda a la entrevistadora. No obstante, en la siguiente intervención (20R), retoma su discurso y manifiesta que todo es necesario para la comunicación y apunta de nuevo a las maneras de comer y a los bailes. Asimismo, añade un elemento interesante refiriéndose sobre todo a la cultura gabonesa: los tótems, es decir, comidas prohibidas en determinadas familias. Estas prohibiciones –sobre las que hablará extensamente a lo largo de la entrevista- constituyen un parámetro “profundo” de las culturas, que no se puede conocer si no se ha vivido en el país. Esta información sería necesaria para comportarse correctamente (“hay que comportarse como se comportan los del pueblo”, 40R) en una cultura extranjera y para no tener sorpresas o conflictos (36R), como veremos en la categoría de la enseñanza de la cultura. No obstante, cuando se le plantea la información que es necesaria conocer para vivir y comunicar en España se refiere en primer lugar a la lengua (que ella ya conocía) y añade que no necesitaba tantas cosas (22R). En las siguientes intervenciones introduce un nuevo aspecto que relaciona con la cultura con cierta vacilación (“es algo cultural no?”): las invitaciones. Relata una anécdota relacionada con una invitación en España; señala que en Gabón cuando una persona invita a otra se asume que ésta lo paga todo, mientras que en España no siempre ocurre de esta manera. Esta diferencia supuso un

gran choque para ella. Así, declara que sería necesario aprender este tipo de informaciones para no sorprenderse y para no tener conflictos en las interacciones en la cultura meta (“disgustos de este tipo”, 36R).

Por tanto, vemos que la informante presenta un concepto de cultura asociado a costumbres (aunque no explicita ejemplos), a modos de vida, folklore (bailes o celebraciones) y normas sociales (los “tótems” o las invitaciones), próximos a las primeras definiciones de antropología (Tylor 1871). Por otro lado, también incluiría aspectos “profundos”, es decir, no fácilmente reconocibles y que serían necesarios aprender para comportarse adecuadamente y no tener choques o conflictos en las interacciones en la cultura extranjera. No establece una diferencia clara con civilización (se refiere fugazmente a estilos arquitectónicos) y tampoco explicitaría la cultura como parte de la comunicación. Del mismo modo, no se refiere a productos culturales como la literatura, arte, cine (siguiendo la definición de Williams, 1965), ni tampoco asocia cultura con componentes de tipo más significativo, o simbólico, según una definición de la antropología simbólica.

En cuanto a su **percepción y actitud sobre la cultura española o hispánica** no aparecen valoraciones negativas (salvo la mala experiencia de la invitación) y tiene una opinión ponderada sobre los españoles (40R). En cambio señala algunos **estereotipos entre los alumnos** con los que ella no está de acuerdo. En primer lugar comenta que los alumnos piensan que los europeos y entre ellos los españoles (que llama “blancos”) son racistas hacia los africanos (a los que se refiere como “blancos” en muchas ocasiones o “morenos” en 40R). Ella desmiente tal idea y justifica que los “españoles son como todos los hombres”: algunos con malas intenciones y otros no (40R). Asimismo, los alumnos al plantearse la necesidad de aprender la lengua y la cultura españolas preguntan a la profesora si los españoles aprenden, a su vez, la cultura gabonesa. Ante la negativa los alumnos manifiestan su sentimiento de agresión o imposición por parte de un país europeo o de los blancos, que interpretan como etnocentrismo o eurocentrismo:

54 R (...) porque los alumnos no lo saben | los alumnos no | no lo ven muy bien | primero | porque nosotros necesitamos saber todo de España | y los españoles no estudian nada de nosotros | eso | y piensan siempre que es | una forma de colonización que no se ha acabado | una forma de dictadura | o de | yo que sé | la gente se quiere imponer (...)

Otra idea tópica que poseen los alumnos alrededor de la cultura española, prácticamente asimilada a la europea, es que las familias son reducidas en España y no numerosas como en África. No obstante, la profesora explica a los alumnos que en España es posible encontrar familias numerosas (habla de la familia real y de la familia con la que vivió en España: 126R, 128R). También relacionado con las familias, la profesora contradice otra opinión de los alumnos sobre la emancipación temprana de los jóvenes. Contrariamente, la informante explica que no siempre es así, como es el caso de su familia de acogida (130R).

Así pues, los alumnos presentan una percepción de la cultura hispánica asimilada a la europea o occidental, por eso se refieren con frecuencia a los españoles como “blancos”. Además, mantienen ciertos prejuicios que refuerzan su propia identidad, como por ejemplo su idea sobre las familias africanas numerosas, pese a que esta situación va cambiando poco a poco entre algunos jóvenes de Gabón, a causa de la situación económica. Finalmente, denuncian el etnocentrismo de Occidente y lo interpretan como una discriminación, que han experimentado históricamente, como se reitera cuando la

informante habla de la delicadeza del tema de la esclavitud (322R). Otra cuestión que choca a los alumnos se relaciona con la exposición en público de momentos íntimos como los besos. Primero nos habla de las escenas eróticas de las películas españolas y a continuación de los besos en público que los alumnos pueden ver en series o películas, algo inusual entre los gaboneses. En lo que concierne a los intereses de los alumnos sobre la cultura hispana, la informante apunta de nuevo a algunos aspectos evocados en su definición de cultura: la gastronomía (de lo que destacan lo saludable de la comida, 58R), los bailes (se refiere al flamenco, 60R).

En cuanto a la **diversidad de la cultura hispana**, la informante arguye que los estudiantes son conscientes de la diversidad de la cultura hispana (86R) porque ella cita en clase todos los países de habla hispana. No obstante, sobre los parámetros propios de cada país y su tratamiento, tan sólo se refiere al tema tratado en clase sobre la celebración del día de los muertos en México, pero sin precisar el tratamiento de la diversidad (74R).

A lo largo de la entrevista se le ha planteado a la informante algunas **temáticas culturales** que nos interesaba analizar de modo más exhaustivo para poder extraer los aspectos socioculturales más diferentes en relación con la cultura meta, sobre todo a través de la reflexión del léxico. No hemos podido extraer informaciones de cada uno de los campos léxicos por motivos de límites extensión del presente trabajo y demoras de tiempo pero nos puede ser útil para obtener algunas observaciones interesantes.

El primer tema por el que se le interroga es el de la **familia**. Sobre ello nos comenta que en clase expone el vocabulario del parentesco en español a través de una foto de la familia real española (112R). La profesora declara desde el principio las dificultades para encontrar las equivalencias entre los términos de la lengua española y las lenguas gabonesas, pese a la intermediación del francés (126R) ya que en español existen más términos de clasificación del parentesco que en las lenguas gabonesas. Comenta la falta de equivalencia de *primo*, que se asimila en Gabón a *hermano*; lo mismo ocurre con *sobrino/a* (la “niña de mi hermana menor es mi hija” (126R); o bien “el hermano | de tu madre | en francés se dice tía | pero nosotros en nuestras culturas | se dice madre”. Por último, insiste en las dificultades en tratar este tema en 136R y retoma en 138R:

138 R mhm | es algo cultural | que no podemos borrar | aunque sabemos que en francés se dice tía | pero nosotros consideramos a la hermana de tu madre como tu madre | como si fuera tu madre | o el hermano de tu padre es tu padre | eso

En consecuencia, en esta interesante intervención, Raïssa manifiesta que no se trata de un problema lingüístico o de traducción, sino que conecta con algo cultural para lo que necesitaríamos un estudio más completo de la sociedad y de las relaciones de parentesco. Se trata de una clasificación de parentesco de tipo iroquesa (Delaney 2004:193), aunque reconocemos las limitaciones de este tipo de categorizaciones y somos conscientes de la necesidad de un estudio más extenso que excede los límites de este trabajo. Como señala Bestard (1998) no es suficiente preguntarse por la clasificación de parentesco y los símbolos correspondientes, sino que es importante tener en cuenta las relaciones e identidades que las originan.

A continuación le inquirimos sobre el campo semántico de las **viviendas**. En primer lugar, la profesora reconoce que no trata nunca este tema en clase porque no se incluye en el programa (140R y 142R). Sobre este aspecto no revela ningún aspecto del léxico;

afirma que hay diferencias en el tipo de construcción sin entrar en detalles, pero niega que existan diferencias con el interior de las casas a causa de la modernización de las familias. La informante insiste en que en las casas, sobre todo en la ciudad, hay de todo: cocinas modernas con fogones y diferentes habitaciones como en Europa (152R). Pero no hace mención al uso de los muebles, ni de su colocación. Con esta declaración nos hace entrever un cierto orgullo por el hecho de ser moderna y poder disponer de este tipo de aparatos, pese a que hay personas que prefieran las formas tradicionales como su madre:

152 R sí | con cuatro fuegos | yo lo tengo en mi pueblo | porque ahora | soy moderna | pero antes | lo lo la | incluso hoy mismo | mi madre por ejemplo | a ella no le gusta cocinar | en la (hogu) | ella prefiere algo tradicional | fuego tradicional con | con madera | y: | prefiere cocinar ahí | pero bueno | hay cosas similares | hay cosas similares | como aquí | de la vivienda | tenemos habitaciones | tenemos de todo

Nos interesamos también por el tema de la **ropa**. En este sentido, la informante no profundiza tampoco sobre el vocabulario (más o menos se trata de las mismas prendas), pero sí comenta exhaustivamente sobre las formas de vestir, diferentes entre las dos culturas. Raïssa, en la intervención 160R, insiste en la importancia concedida en Gabón a la forma de vestir de las mujeres, que algunas imposiciones, que se van modificando también con la modernidad. Indica que las mujeres, por enseñanza de las abuelas, tenían que llevar ropa que cubriese el cuerpo: llevar mini-falda no estaba bien visto e incluso podía considerarse un insulto. La informante manifiesta que ir vestida de modo más descubierta es una forma de vestir más frecuente entre algunas etnias (por ejemplo la *myené*, los primeros en relacionarse con los europeos y por tanto más cercanos a sus costumbres) correspondiente a la formas más modernas, con más libertad, que se puede encontrar por ejemplo en España (“pero en España hay una libertad | libertad total | que tú puedes vestirse como quieras no?”). Ello se extiende a los pantalones, atuendo asociado a los hombres. No obstante la informante manifiesta un cambio y dice que pese a estas imposiciones sociales ha ido modificando su forma de vestir (“yo tengo que vestirme de manera normal”), y no como una vieja, pese a las opiniones de sus abuelos. En definitiva, Raïssa destaca la diferencia en la vestimenta entre hombres y mujeres (algo general a todas las culturas del mundo, como bien afirma Delaney, 2004:329); y sobre todo se lamenta de las imposiciones y prohibiciones asociadas con la forma de vestir de la mujer.

A continuación planteamos el tema de las **comidas familiares y las invitaciones**. Lo que la informante destaca en primer lugar es que su abuelo no le permitía comer en casa de otras personas ante el peligro de ser envenenada. Comenta que los gaboneses suelen tomar precauciones porque no se puede estar seguro de las intenciones de los demás; por eso, incluso en los bares, los camareros no pueden abrir la bebida si no es en presencia del cliente (164R). Es destacable aquí la ambivalencia producida por la alternancia del uso del pasado y del presente. En un primer momento se refiere a las enseñanzas de su abuelo en presente (162R), a continuación aparece una sola frase en pasado (“no podía comer”) y a continuación sigue con el presente o el pretérito perfecto (verbo en pasado pero que marca su conexión con el presente) y usa un estilo directo para las frases pronunciadas por su abuelo (lo que da actualidad a las palabras del anciano). Sin embargo, en 164R pasa al tiempo presente con el adverbio “ahora” y nos damos cuenta de que en la actualidad puede aceptar las invitaciones sin problemas. Esta mezcla en los tiempos del pasado y del presente refleja una cierta ambivalencia en la informante, que se mueve entre las enseñanzas anteriores y las realidades de la sociedad

moderna. Raïssa intenta construir su propia identidad con el pasado en una forma de *continuum*, negociando con los valores tradicionales (Bestard 1998:24).

A continuación añade otro aspecto anteriormente evocado: los tótems, alimentos prohibidos en determinadas familias. La informante lamenta no conocer el tótem de su familia, pese a sus continuas demandas y búsquedas (172R). Asimismo, le causó frustración no poder responder a las insistentes demandas del tribunal de su tesina sobre su propio tótem, ya que una parte de su trabajo estudiaba los tótems en la cultura maya (180R). En estas intervenciones podemos observar un cierto sentimiento de pena por no tener un tótem en su familia, aunque finalmente resuelve que su protección le viene de dios (178R), reflejo, asimismo, del sincretismo frecuente de la cultura gabonesa.

Raïssa nos da un ejemplo de tótem: el loro entre los *bachengui*, una tribu *punú*. Relata el origen de este tótem, relacionado con una historia de una mujer salvada de la muerte gracias a un loro que imita la voz de su marido (180R a 206R). De esta forma esta tribu no puede comer la carne ni hacer daño a un loro, ni pisar los excrementos ya que se trata de un animal protector.

Por otro lado, en las siguientes intervenciones se refiere a las comidas no permitidas a las mujeres, casi todas carnes, consideradas en general buenas, pero reservadas a los hombres, en una ocasión dice “por machismo” (210R). Por tanto, la informante insiste de nuevo en la idea de prohibición, sobre todo aplicada a las mujeres, algo que considera discriminatorio. Raïssa, pese a la modernidad que va tomando terreno en Gabón y que iría modificando estas costumbres (en la actualidad las mujeres no suelen tener problemas en comer cualquier carne de caza), tiene miedo de comer estas carnes y hasta el momento nunca las ha probado (218R). Estas prohibiciones a las mujeres (sin poder adentrarnos profundamente en el tema) constituirían un símbolo de la fuerza y la virilidad del hombre presentes en muchas culturas, como analiza Carol Delaney (2004). La carne reservada al hombre se relacionaría con la figura del hombre cazador (2004:294). De nuevo en estas intervenciones encontramos una mezcla del presente y del pasado. Mayoritariamente describe las prohibiciones con el presente “no se come”, “no se puede comer” (210R), pero de repente pasa al pasado (“a los hombres les gustaba”; “se reservaba sólo a los hombres”), sobre todo para referirse a los hombres, la causa de esta prohibición. Así, la informante conecta tal prohibición como algo del pasado, pero marca su persistencia en la modernidad con el uso constante del presente (252R).

En cuanto al tema de los **horarios**, la informante pone de manifiesto algunas diferencias relacionadas con las horas de inicio de las clases y de las comidas. En Gabón indica algunas horas aproximadas para las comidas (similares a las de Francia), pero que no suelen respetarse estrictamente (270R).

Con lo dicho, observamos que Raïssa establece numerosas comparaciones entre los aspectos culturales del mundo hispánico y de la diversidad cultural gabonesa de forma coherente con su visión de la interculturalidad, como veremos. En cuanto a su percepción sobre la proximidad o similitud de los elementos culturales hispanos y los de la cultura gabonesa, Raïssa tiende a subrayar las similitudes entre las dos culturas, a menudo asociadas al factor de la modernidad.

Otro tema fundamental que nos interesa analizar en este trabajo son las creencias de la informante sobre la **didáctica de la cultura**. Al plantear por primera vez el objetivo de la enseñanza de la cultura, Raïssa parece sorprendida de tal pregunta y contesta que la cultura constituye un objetivo del programa de español junto al objetivo lingüístico y comunicativo (28R). Al insistir sobre esta cuestión responde en un principio que es importante, sin lograr dar una justificación explícita, seguramente porque siempre ha asumido esta enseñanza como algo natural y evidente. Finalmente resuelve:

32 R | (joder) | pues ((risas)) | disculpa | con qué objetivo? | pero yo digo que es importante | es necesario | saberlo | es importante saberlo | porque un día | cuando se vaya a España | el que ya tiene que saber | por ejemplo | yo que sé | cuál es el e: el plato típico | yo qué sé | de España | que para que no sea sorprendido| no? | lo tenemos que enseñarlo | tenemos que enseñarlo

Asimismo, en las siguientes intervenciones añade la anécdota sobre la invitación, algo cultural que es necesario aprender para no llevarse “disgustos” (36R). Por tanto vemos que la informante asume la enseñanza de la cultura como algo impuesto por el programa y sobre lo que no ha reflexionado previamente; hasta que finalmente destaca la importancia de este tipo de elementos para poder resolver conflictos en la cultura meta y comportarse de forma adecuada.

En cuanto a la metodología, la profesora se refiere constantemente a la importancia de explicar (66 ocurrencias) e insistir (5 ocurrencias) por parte del profesor como clave de la enseñanza en general; y, en este caso, de la cultura, a menudo con la perífrasis de obligación “hay que”:

90 R hay que explicar | porque quedarse sin explicaciones | será como una huida no? | que uno no quiere explicar | o no quiere | no | hay que explicar | la importancia de la lengua | como son niños | les gustan | explicaciones

Esta idea aparece en numerosas ocasiones, casi siempre en la expresión “hay que explicar” (86R, 126R, 134R, 270R, 276R, 280R, 330R) o “hay que insistir” (100R, 102R). Por tanto el hecho de explicar constituye el principal rol del profesor, tarea que si no realiza constituye una “huida” o una renuncia de su responsabilidad. Asimismo, en la intervención 320R declara que el interés y la motivación de los alumnos dependen de “cómo lo explicas”. Cuando reconoce una dificultad en la enseñanza de un tema cultural, también especifica que “no tengo argumentos para ese tema” (298R), es decir no tiene suficiente información para explicar a los alumnos.

También es interesante la abundancia de la expresión me gustaría (16 ocurrencias) para referirse a aspectos de su práctica docente que le gustaría mejorar (144R, 289R) y, así, muestra una actitud abierta del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo solicita las explicaciones de la entrevistadora sobre aspectos de la cultura que desconoce y sobre los que le gustaría profundizar (108R, 120R).

Observamos, asimismo, una preponderancia de los verbos relacionados con el **papel del profesor** (explicar, enseñar) por encima de verbos referidos al aprendiz (aprender, comprender, etc., ver cuadro). Por tanto vemos que su visión del proceso de enseñanza/aprendizaje se orientaría hacia la figura central del profesor más que la del alumno. Asimismo aparece habitualmente el verbo “saber” (11 ocurrencias); y, en cambio, no se mencionan habilidades, capacidades o actitudes de los alumnos. En resumen, el éxito del proceso de aprendizaje-enseñanza de la cultura giraría en torno a las buenas explicaciones del docente, capaz de interesar a los alumnos (idea que aparece con frecuencia con el verbo “animar” o “atreverse”) y de hacer comprender los

contenidos, más que el hecho de desarrollar habilidades o actitudes que se relacionan con la competencia sociocultural.

La profesora habla constantemente sobre las imposiciones y las limitaciones del **programa** a los que están obligados a ceñirse. El programa les impone ciertos temas (como el de la familia real, “algo la aburre”, 106R) y no permite incluir otros temas o aspectos que les gustaría tratar:

142 R de este tema no | porque mira nosotros | nos fijamos al programa que nos dan | que así que no podemos salir | porque uno que sale | es como si: | no respe- | no respeta no? | ya que | la administración está detrás | para ver si respetamos la progresión | ahora | cuando uno sale de esta progresión | parece como: | como no respetar el programa | así que hay temas que no podemos abordar | que nos gustaría abordar sí | pero que no figuran en el programa | aunque hemos hecho propuestas | a los a los consejeros | y a los a: | a las inspectoras | que tenemos que estudiar de todo | en España | todo |

Otro aspecto que le inquieta y le desagrada relacionado con el programa es el uso exclusivo del texto en la enseñanza, que ella desdeña a favor de **lo visual** que permite una mayor comprensión entre los alumnos ya que suele motivarles más. (104R). La profesora manifiesta a lo largo de la entrevista su preferencia por los documentos audiovisuales o iconográficos más que lo textual (94R). Sin embargo lamenta la falta de recursos en Gabón que dificulta la enseñanza y que no permite explotar su preferencia en cuanto al material didáctico. Nos indica que no disponen de televisiones (por lo que nos cuenta que llevaba antes su propia televisión a clase en 94R), radios, etc.

En cuanto a los **libros de texto**, también resalta algunas deficiencias. El libro *Horizontes*, procedente de Costa de Marfil, se centra en la cultura africana, pero incluye pocos elementos culturales españoles, por lo que no satisface del todo a la profesora. La informante indica que ella utiliza otros libros que ella misma ha adquirido en España y que incluyen elementos “típicamente españoles” (312R).

Por último, se analiza la categoría de la **interculturalidad**, término que aparece en el discurso de la informante cuando se le pregunta por ello directamente. Le preguntamos si ha oído a hablar de este tema anteriormente y alude a la lectura de una memoria de CAPES (Diploma para ejercer como profesor en Gabón) de la ENS. Por tanto vemos que no ha recibido una formación específica sobre este aspecto durante su periodo de formación como docente. Cuando le pedimos que defina lo que entiende por interculturalidad responde tímidamente (se siente un tanto evaluada) y se refiere a la comparación entre culturas (368R); y, a encontrar similitudes y diferencias (376R).

A continuación señala que tal comparación se establece habitualmente entre la cultura gabonesa y la española, pero no entre las culturas o etnias de Gabón (380R). La profesora destaca la discriminación que existe entre los gaboneses que se refleja también entre los alumnos:

358 R {sí | sí} se refleja en los alumnos | que los *fang* piensan siempre que son superiores a los demás | o que los *punú* también piensan que son más inteligentes que los demás | eso | pues

360R que sí | sí | aunque no se nota | porque nosotros profesores | tenemos que: | no permitir | este tipo de cosas | sí | no permitir | pero cuando no estamos | o cuando estamos de lejos observamos | vemos que hay mucha mucho racismo | bueno racismo | que les cuesta mucho aceptar a los demás | no sé por qué | pero bueno | pero bueno | eso es | hay discriminaciones | hay discriminaciones | entre alumnos | sí || a veces entre adultos | también || porque los *fang* | que han

governado mucho este país | y son en mayoría | en la asamblea | o en el senado | piensan que son los más más más | yo que sé | los mandamás | no? | y que quieren dominar | siempre a los demás | y eso se ve muy mal e: |

En este último pasaje destaca la responsabilidad de los profesores de promover una educación en valores a favor de la igualdad. En ese sentido, la profesora nos comenta la actividad que realiza para fomentar el respeto y la comparación entre culturas de Gabón. Después del estudio de un texto sobre gastronomía española propone a sus alumnos la realización de “ponencias” sobre algún plato típico de su región de origen. Después, cada alumno lleva a clase el plato preparado y lo prueban para conocer las demás culturas. Aún así, la profesora manifiesta de nuevo las dificultades que encuentra para que todos los alumnos prueben las demás comidas (388R).

Por otro lado, la profesora denuncia la pérdida de la riqueza cultural en Gabón, hablando en términos de “muerte” de las lenguas locales y de las diferentes culturas étnicas, pese a que existe una fuerte identidad étnica entre los alumnos frente a otras etnias. Esta situación se relaciona sobre todo con la falta de concienciación entre las familias y a la poca actividad realizada en la escolarización. La profesora apela sobre todo a la responsabilidad de la familia:

348 R (...) es culpa de | los padres | ahora no se enteran muy bien de su cultura | no saben ni de lo que estoy hablando | si tú hablas con Ana | mi niña | no sabe ni lo que es un tótem | lo que tenemos prohibido en nuestra familia | o que podemos comer o que no podemos comer | no ella | te va a explicar como si fuera una francesa | todo en francés

Los padres son los encargados de transmitir el interés y el respeto hacia las demás culturas, para lo que es necesario conocer la propia cultura (354R). La informante muestra una gran concienciación sobre este tema y alude constantemente a la importancia de conservar las diferentes lenguas y culturas. Otro interés de hablar las lenguas locales es que dota a los alumnos de mayor facilidad para aprender lenguas extranjeras, como el español, como constata ella misma o en su hija (348R y 350R).

Ante los conflictos étnicos y la pérdida de identidad la informante señala la necesidad de evitar las “disparidades”, los conflictos, y reforzar la propia identidad que les une como muestra con el uso del pronombre “nosotros”:

354 R (...) formamos parte de un mismo país | tenemos que saber | no debía tener | tantas e | disparidades no? | tantas diferencias | somos africanos | somos negros | yo que sé | gaboneses | tenemos que saber lo que comen los demás

En esta declaración afirma claramente su identidad racial presente durante la entrevista con el uso de “africanos” (7 ocurrencias) y “negros” o “morenos”, como hemos visto anteriormente, frente a “blancos” (4 ocurrencias). Además marca su identidad nacional (“mismo país”, “gaboneses”) con la referencia a Gabón (26 ocurrencias), frecuentemente junto al adverbio “aquí”, para marcar el contraste con España (39 ocurrencias); también se refiere a “este país”, “mi país”. En cuanto a la identidad étnica emplea frecuentemente la palabra “etnia” (13 ocurrencia) y alude abundantemente a los *punú*, su propia etnia, incluso en 354R afirma “yo soy *punú*”. No obstante, también se identifica con aspectos de la modernidad, como afirma “soy moderna” junto al adverbio “ahora” (152R); también cuando se refiere a las prohibiciones sobre lo que muestra una ambivalencia: por un lado critica el machismo asociado con las formas tradicionales, pero por otro lado, le gustaría tener la protección que otorga un tótem. No obstante, la

identidad nacional y étnica se disipa también por la pérdida de la conciencia cultural entre los gaboneses y de las propias lenguas, como indica al referirse a su propia hija que hablaría de sus propias costumbres como “si fuera una francesa | todo en francés” (324R), que revela el filtro de la cultura y la lengua francesa en la percepción y conocimiento de la diversidad sociocultural de Gabón.

En relación con el hablante intercultural, la informante alude sobre todo a la conciencia cultural del alumno, aunque tiene dificultades para explicitarlo (336R). No se refiere a otras habilidades o actitudes normalmente asociadas a la competencia intercultural.

En cuanto a la **caracterización del discurso**, Raïssa emplea un lenguaje claro, sencillo y directo. Normalmente responde sin tapujos, a veces con algunas vacilaciones (aparece muy frecuentemente la expresión “yo que sé” –tal vez calco del francés “je ne sais pas”). Estas vacilaciones podrían deberse al sentimiento de ser evaluada, sobre todo al principio de la entrevista, o cuando se le piden definiciones. La informante parece sentirse más cómoda hablando de sus experiencias; y no tiene inconveniente en relatar experiencias personales relacionadas con ámbitos familiares, lo que muestra también el lazo de proximidad y confianza creado con la entrevistadora. Da sin problemas su opinión, incluso sobre aspectos delicados o controvertidos. Son frecuentes las repeticiones de las mismas ideas, la progresión de la información a veces es lenta y se retoma a menudo, a veces con las mismas palabras, como un modo de clarificar e insistir en lo dicho, coherente con su principio de enseñanza (“hay que insistir”). Eso hace que las intervenciones sean largas, si bien las respuestas siempre se ciñen a la pregunta realizada sin circunloquios o grandes digresiones.

En cuanto a la implicación del sujeto, aparece a menudo la primera persona singular cuando habla de experiencias personales (“yo quería saber”, 24R, “yo no he tenido problemas”, 22R, “enseñé”, 54R, “yo no podía comer”, 162R). La alterna con la primera persona del plural, que emplea cuando se incluye en el cuerpo de profesores (“nos cuesta mucho”, 126R, 136R; “sabemos”, 138R, nos fijamos al programa, 142R, no podemos abordar, 142R, explicamos, 157R), o para referirse a los gaboneses en general (“comemos a las doce”, 270R). Las formas impersonales aparecen cuando formula principios de la enseñanza como “hay que explicar”.

En cuanto a los parámetros espacio-temporales, es destacable que a veces la informante se refiere a aspectos culturales sin referirse a un tiempo exacto, pasa del presente al pasado sin precisar o marcar una diferencia en el tiempo. Por ejemplo en 160R se refiere a las enseñanzas de los abuelos sobre los modos de vestir de las mujeres en presente, pero al final de la intervención nos damos cuenta de que es algo que ha ido cambiando con la modernización, con el uso de “ahora” frente a “antes”. También cuando habla de las prohibiciones de comer en casa de los demás mezcla presente y pasado (162R): primero comenta en presente “nos enseñan”, pero en la siguiente al final marca el contraste con el presente con el adverbio “ahora” y afirma que sí puede aceptar invitaciones en el presente.

En la modalización destaca el empleo de la perífrasis de obligación “hay que” para referirse a las labores del profesor y al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, aparecen también expresiones “me gustaría” y “me gusta” con lo que destaca la parte afectiva y menos flexible del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2. Segundo informante: Herman

En primer lugar la palabra **cultura** es una noción constantemente empleada por el informante, con 76 ocurrencias para “cultura” y 22 para el adjetivo “cultural”, para referirse al concepto de cultura en general y sobre todo a la cultura que él mismo llama “gabonesa” o de Gabón. Al principio de la entrevista se refiere a la cultura:

6H || bien de manera simple | yo diría | para mí la cultura es | un conjunto complejo de | cosas | de actitudes | de comportamientos | que permiten a un individuo | identificarse | dentro de un grupo || y al mismo tiempo reconocerse dentro de un grupo más amplio de: de | la humanidad

El informante define la cultura como algo complejo y que une una variedad de elementos, actitudes y comportamientos. En otros pasajes Herman asocia de nuevo cultura con modos de vivir, al funcionamiento de un grupo, el comportamiento, las actitudes (26H) y añade ejemplos, como la comida, la música, el baile, el flamenco, expresiones de la lengua, dichos típicos (8H), horarios, modos de comer en familia, modos de sentarse en la mesa, modos de vestir (216H), etc. En la intervención 26H insiste en que los elementos culturales (menciona platos típicos, paella, flamenco) son los que duran en el tiempo, no como los elementos históricos, o bien políticos, como el rey o el presidente de España o incluso las comunidades autónomas, como también reitera en 260H. Del mismo modo, cuando se refiere a ciertos fenómenos sociales (por ejemplo, las familias monoparentales) señala que eso no es cultura, y lo llama “actualidad” (132H). Asimismo, el informante es consciente de la necesidad de no caer en los estereotipos, como señala en 26H, y también en 260H en que señala la paella o el gazpacho como estereotipos a pesar de que lo ha asociado anteriormente con cultura.

Por otro lado, en el pasaje anterior destaca que estos elementos permiten identificar a un grupo y marcan la pertenencia a una determinada comunidad, idea similar a la que encontramos en Barth (1969). De este modo, señala desde el principio la importancia de pertenencia e identidad para la definición de una cultura determinada. A la vez las referencias o valores compartidos son universales y se desglosan en diferentes matices pero que permiten el reconocimiento en el gran grupo de la humanidad, estableciendo un interesante paralelismo con las religiones que tienen caminos diferentes para llegar a un mismo dios:

6 H y ahí entre los valores culturales tendremos los mismos elementos con | algunos matices | y son estos matices | estas pequeñas diferencias que formarán las diferencias culturales de: | entre un grupo | entre los grupos | pero fundamentalmente partimos de de: | un bloque común | de valores | los mismos valores | que defendemos de maneras diferentes | es un poquito como la religión | creemos todos en alguien que llamamos dios pero cada uno escoge su camino | para (acceder) a la cultura | así es como yo veo la cultura

El informante expresa que somos todos iguales pero diferentes, basado en la asunción de un mundo igualitario en que todos compartimos un mismo propósito de humanidad, como reitera más tarde en la entrevista:

230 H y son esas diferencias | que: | permite e: | enseñar a los alumnos que | bueno | somos | tenemos diferencias | en nuestra manera de hacer | pero al final y al cabo somos todos iguales | y lo más difícil es enseñar a los alumnos que estas diferencias no significan que uno es superior a otro | significa simplemente que los unos tienen su manera de hacer y los otros | otra manera

A lo largo de la entrevista manifiesta que cada cultura tiene sus “concepciones de las cosas” (56H, 220H), su “entendimiento” (212H) y se refiere a la cultura como algo “mental” (44H), algo adquirido, y no biológico, con el ejemplo de un musulmán que no puede comer cerdo, por razones de mentalidad y no de su estómago. Por tanto Herman posee una **visión de la cultura** basada en los modos de pensar, modos de comportamiento, actitudes y valores que comparten los miembros de una comunidad y que duran en el tiempo, sin reconocer el aspecto dinámico de la cultura. Tal concepción de la cultura se refuerza cuando se refiere a la cultura española, de la que menciona ante todo platos típicos y comportamientos de los españoles, como veremos más tarde. No obstante, la idea de concepciones “mentales” da una visión más compleja de la cultura y la conecta con la teoría simbólica de la cultura de Geertz.

El informante establece también la relación indisociable entre **cultura y lengua**, aunque no habla de ello extensamente y justifica que “una lengua es necesariamente el vehículo de una cultura”. A continuación declara que el objetivo de la enseñanza de una lengua es la comunicación (26H), puesto que “el hombre es un ser social” y necesitaría la lengua para usarla en la sociedad. En este plano de la comunicación es necesario conocer otros aspectos de la sociedad como deja claro en el siguiente pasaje:

26 H (...) para intercambiar con un español | hablar correctamente español no basta | conocer también cómo vive un español o un chino | o: | cómo funciona | cómo se comporta | puede mejorar la comunicación | además sabemos que e: | un- uno de los ámbitos más importantes de la comunicación | es la comunicación no verbal | y así que | estos signos no verbales que son elementos culturales tienen mucha importancia | son cosas que se deben enseñar (...)

El informante es consciente de que la competencia lingüística no es suficiente para la buena comunicación y que es necesario tener conocimientos sobre el comportamiento de las personas de la cultura meta. Además añade la comunicación no verbal como un aspecto sociocultural muy relevante para la comunicación y que se debe enseñar en la clase de lengua extranjera. En este pasaje también aparece la idea de intercambiar: Herman relaciona cultura y comunicación, puesto que para él la comunicación significa ante todo intercambio de culturas. Según el informante intercambiamos nuestra individualidad, lo que somos, nuestra cultura (26H), algo que más tarde denomina “interculturalidad”, como veremos con más detalle en otro apartado.

Sobre las categorías culturales planteadas al informante, analizamos en primer lugar la de **familia**. En un principio alude a una diferencia con la concepción europea de parentesco, donde existe el concepto de “hermanastro”, mientras que en Gabón (“entre nosotros”) se considera hermano (130H). En la siguiente intervención describe lo que trabaja en clase sobre la familia y apunta que primero trata la cuestión léxica, pero que no tiene que ver con la cultura y que a continuación se interesa sobre el funcionamiento de las familias en España. Sobre este aspecto, Herman alude al estereotipo que se suele tener en África sobre las familias reducidas en Europa, algo que él no comparte después de su estancia en España, donde pudo constatar que existían familias numerosas, como su familia de acogida (132H). De ahí que recalque la diferencia entre lo estudiado y la realidad. A pesar de la observación inicial del hermanastro, no concibe el léxico como aportadora de diferencias semánticas por razones socioculturales.

En cuanto al tema de las **viviendas**, también señala las semejanzas en los edificios modernos que se encuentran en todos los lugares del mundo. Señala la inexistencia de *mapán* o *matiti* (chabolas) que él no ha visto en España, pero que sí son más numerosas en

Latinoamérica, por lo que apunta a una mayor identificación de los alumnos con Latinoamérica que con España (174R). En cambio les habla de otros edificios antiguos que no existen en Gabón, como castillos, iglesias, etc. (160H), pero no incide en la dimensión cultural que pueda subyacer en este campo léxico.

En cuanto a la problemática sobre la semántica de las palabras relacionada con lo sociocultural, apunta a la necesidad de explicar en clase los matices que pueden contener algunas palabras o expresiones. Se plantea el ejemplo de tomar un café (212H), que tendría un significado distinto en Gabón donde se usa tal expresión para hablar de desayuno. Asimismo se refiere al ejemplo de ir de tapas en España, que no tendría un equivalente exacto en Gabón, aunque muchas personas comen fuera de casa en la ciudad por no poder desplazarse, pero que no tendría el mismo valor social o de ocio que posee en España (220H). Es lo mismo que ocurre con las invitaciones: en Gabón significa pagar todo y en España puede significar proponer hacer una actividad sin encargarse de los gastos (226H). El informante señala las dificultades para traducir ciertas realidades que a veces no son las mismas en los dos lugares y para ello es necesario dar explicaciones a los alumnos para que puedan hacerse una idea de tales parámetros culturales (206H) y no quedarse con una simple traducción. Subraya la mayor dificultad para buscar correspondencias de las realidades culturales de Gabón con la cultura hispana (200H). Finalmente insiste en que estos matices muestran lo particular de cada sociedad pero dentro de un orden universal en que todos somos iguales (230H), pero no destacaría la dimensión sociocultural de las palabras como base para tratar la cuestión sociocultural.

En cuanto a la visión sobre la **cultura hispánica** (1 ocurrencia), se refiere sobre todo a la cultura española (19 ocurrencias). En primer lugar reitera a lo largo de la entrevista su buena adaptación a la cultura española, habla de que no tuvo ningún problema de “aclimatación” o “adaptación” (68H, 74H) o de “acostumbramiento” a la cultura local (86H). Señala numerosos aspectos positivos; lo que más destaca es la proximidad y simplicidad de los españoles, que contrasta con la de los franceses en 66H. Sobre ello recuerda el encuentro de los estudiantes gaboneses con el rector de la universidad de Salamanca, de carácter afable y familiar (64H), que pidió que le llamaran de tú en lugar de usted, lo que le hizo constatar que lo aprendido sobre el uso del tú y usted en Gabón no es adecuado; y, señala también su buena relación con la familia que le acogió (66H). Por otro lado, habla con detalle de los aspectos que no le gustaron. El más importante es la corrida de toros, que considera como maltrato de animales (56H). Y a continuación cita una serie de platos que no le acabaron de gustar: el arroz cocido (64H), la chanfaina (65H) la sopa de fideos (70H), las judías blancas, (72H). En cambio, sí le gustaron el gazpacho, la tortilla y la ensalada de tomate con cebolla (68H).

Por otro lado nos comenta algunos aspectos que le sorprendieron o chocaron durante su estancia en España. En primer lugar se refiere a la poca relación entre los vecinos del edificio donde vivía (82H): señala que nunca recibió una visita y que la única interacción era el saludo. También recuerda cómo una mujer mayor del edificio murió y hasta dos días después nadie se dio cuenta, algo que dice que no podría ocurrir en Gabón (84H). Le sorprendió el comportamiento de los jóvenes, que él considera irrespetuoso e insolente. Recuerda a los alumnos con los que hizo sus prácticas en España (90H) y señala que tal actitud es imposible en Gabón. También evoca el comportamiento del nieto de la mujer con la que vivía, que actuaba como déspota en la familia (92H, 98H, 106H). El informante se plantea si se trata de mayor libertad (94H) y

destaca el contraste con Gabón, donde los padres son respetados, incluso cuando los hijos ya son adultos (98H). También compara el hecho de que cualquier adulto en Gabón tiene autoridad sobre un niño, algo que no pasa en España (112H).

También se comenta la visión de los alumnos sobre la cultura hispana. Normalmente los alumnos asocian la lengua española con España (32 ocurrencias) y en un primer momento piensan que es tan sólo una derivación o deformación del francés (292H). Manifiesta que lo más representativo de la cultura hispánica es el fútbol (278H). Y asimismo reconoce que los alumnos tienen poca información sobre Hispanoamérica (4 ocurrencias) o América Latina (1 ocurrencia) o América (como Hispanoamérica con 3 ocurrencias) y por tanto tienen poca conciencia de la diversidad del mundo hispánico. Aduce que los alumnos sólo tienen ideas sobre las informaciones que reciben en clase, que se relacionan sobre todo con aspectos de tipo más bien histórico o geográfico (habla de Cuba, de Che Guevara, de Fidel Castro, de Argentina con los futbolistas, de Evo Morales).

Por otro lado, los alumnos presentan una visión limitada de la cultura hispánica al mundo futbolístico (26H). El informante reconoce que los alumnos poseen bastantes estereotipos en relación con los europeos o los occidentales en general (a los que llaman “blancos”, como señala Herman), sobre las familias que se reducen a los padres, los hijos y los animales de compañía (132H, 238H); o en cuanto a la organización política, ya que simplifican que en África hay dictaduras mientras en Europa hay democracias (238H). Por ello Herman insiste en la importancia de evitar los estereotipos y de enseñar la “realidad”, y advierte de la gran diferencia entre lo que se enseña en los libros y lo vivido (132H) como veremos a continuación.

Esta inquietud está constantemente presente en sus creencias sobre la **didáctica de la cultura**. En primer lugar, cuando le planteamos qué enseña como cultura en clase de español, manifiesta su inquietud y las dificultades que encuentra en la determinación de qué elementos culturales enseñar:

26 H (...) la verdad es que es muy difícil | determinar | qué cuando | quiero enseñar cultura | qué elemento tomar? | gastronomía? | cuáles son los aspectos de la gastronomía que se pueden enseñar | e: los | las actitudes | los comportamientos | de la gente | qué podemos enseñar sin caer en los estereotipos? | es pero muy muy complejo | y es por eso que en la práctica | por ejemplo en Gabón los docentes de español | de una lengua extranjera | enseñan mucha historia | mucha geografía | que dan por cultura | y es algo que todos nosotros | incluso yo mismo | hacemos | porque | en nuestro en nuestra formación | no | no nos han dado los requisitos necesarios para determinar | que bueno | ESTO es un elemento de la cultura hispánica que se puede enseñar | a los alumnos | no | nos cuesta a: | todos nosotros | determinar qué elemento | por ejemplo el flamenc- la música | qué tipo de música | debemos enseñar como elemento representativo de la cultura española | y mira | otro elemento que tiene su importancia | la cultura hay que adaptarla al contexto (...)

En este pasaje expresa la complejidad de elegir los elementos culturales, cómo éstos deben adaptarse al contexto determinado de Gabón y nos alerta sobre el peligro de caer en los estereotipos. Estas dificultades que señala el profesor se atribuyen a las deficiencias de la formación recibida en Gabón, que hace que a los profesores les resulte más fácil enseñar historia y geografía con la etiqueta de cultura:

260H diciendo que | lo primero | tenemos | todos los docentes | saben | lo que es enseñar | lengua | es decir | lengua en el sentido lingüístico | los elementos gramaticales | para que un alumno sepa escribir o | hablar español | pero los elementos culturales | aquí se plantea | el problema | qué es

enseñar cultura? | yo no lo sé | porque no he sido preparado a esto | y dentro de la enseñanza de la cultura | cuáles son los elementos culturales | que debemos enseñar? || y: | no estamos preparados a esto | así que en | en un marco general | qué hacemos? | enseñamos historia y | geografía | la vida de la familia real española | la guerra civil | la muerte de Franco | e:: | las | las comunidades autónomas | cosas así | y algunas realidades como | e: algunos estereotipos como | el gazpacho | la paella | y ya está | y esto decimos que hemos enseñado cultura | que no || porque enseñar cultura es enseñar el modo de vivir de la gente | pero no tenemos | e: | nos falta y la formación y |

Una de las deficiencias de la formación recibida es que los profesores no reciben nociones suficientes de antropología (234H). Realiza una dura y firme crítica sobre la formación al profesorado en Gabón y aduce que ni siquiera los formadores de las instituciones encargadas de preparar a los profesores de secundaria de Gabón tienen el perfil adecuado para poder ayudarles en estas dificultades (262H).

Según el informante, el profesor debe afrontarse y luchar contra tales dificultades para lograr los objetivos de la enseñanza, por lo que se refiere a la enseñanza a menudo con términos de “combate”:

240 H el esfuerzo que nosotros docentes debemos hacer | es | porque la educación | mm | no es enseñar estereotipos | no | es dar a los alumnos | conocimientos | que les permitan adentrarse | en las sociedades desconocidas | para mejor conocerlas | y dar a conocer la propia cultura | es el combate que debemos llevar | y::: | es difícil | es difícil | porque es un trabajo que se establece en: | una escala muy larga

En cuanto a la metodología empleada, Herman manifiesta que escribir una frase en la pizarra sobre un fenómeno cultural no es enseñar; por lo contrario prefiere aportarles esa realidad a clase, como por ejemplo llevarles paella o gazpacho preparados que encuentra en un supermercado de Libreville (34H) o asistir a un espectáculo de flamenco (52H). De esta forma los alumnos pueden probar y experimentar, un aspecto de la enseñanza que destaca a lo largo de la entrevista. El informante se muestra a favor de una enseñanza práctica, de la experiencia, que se conecta con la realidad, con lo vivido, más allá de lo encontrado en los libros que a veces no refleja la realidad (48H, 132H). De ahí viene su crítica a la metodología comúnmente usada en Gabón de análisis de textos (50H). Considera que “recitar” o leer textos no es el medio más adecuado para aportar un conocimiento y que en cambio una experiencia práctica, la asistencia a un espectáculo, etc., ayuda a los alumnos a hacerse una idea más clara de esa realidad:

52 H lo que es difícil | yo pienso más bien que no es el medio | idóneo || porque bueno | e:: | cuando un alumno | hasta yo mismo | e: cuando leo en un libro que los españoles | e: bail- | cantan el flamenco | yo no he aprendido nada sobre el flamenco | qué es | mientras que si tengo la oportunidad de asistir | a una representación | tendré las ideas más | más claras || más claras | tendré una idea más concreta | de lo que es |

A continuación manifiesta que esta experimentación viene seguida del debate, la discusión (36H). El informante considera que la enseñanza de la cultura es compleja (reitera el adjetivo “difícil”) pero interesante porque da la oportunidad a los alumnos de expresar su opinión (194H) y de aportar su propia cultura en el intercambio.

En lo que concierne a los objetivos de la educación en general, y así como la enseñanza de la cultura, en primer lugar el informante apunta a la concienciación y la formación de una identidad entre los alumnos, para que se pueda establecer un intercambio o una comparación, donde se introduce la noción de interculturalidad. La escolarización tiene un relevante papel para la formación de la identidad y concienciación de los alumnos:

252 H así que nuestros jóvenes | no tienen elementos de identificación | y a este nivel | debe intervenir | la escuela | a este nivel debe intervenir la escuela | para enseñar el camino | que la identidad gabonesa es | ÉSTA | y debemos hacer todo | para orientar | no dogmatizar | no | pero | orientar la la | juventud | o los alumnos | porque es la | la clase más | e:: fácil de influenciar | e:: orientarles hacia | la protección | la valoración de la cultura | propia | antes de | tomar | lo bueno | de los demás | porque los demás no lo tienen todo malo

Siguiendo con la **figura del profesor**, comenta en varias ocasiones que él enseña lo que domina (216H), lo es capaz de explicar (188H) y él es encargado de encontrar ejemplos. Por tanto el profesor es visto como gran fuente de informaciones y con la responsabilidad de tener una buena formación y preparación.

Cuando se refiere a la labor docente emplea constantemente perífrasis de obligación “hay que explicar” (212H), “hay que forzar” (290H), “hay que insistir” (292H), “tengo la obligación” (230H), con lo que refuerza la idea de responsabilidad del profesor y también una concepción de la enseñanza como principios y fórmulas que hay que seguir. También aparece con frecuencia “trato de” (188H, 190H, 220H, 228H), que refleja el empeño personal para lograr sus propósitos.

Por tanto, vemos que el informante presenta una notable consciencia y reflexión sobre su labor docente y atribuye una gran responsabilidad y potencial a la enseñanza. No obstante, manifiesta algunas de las dificultades percibidas que se relacionan con las deficiencias de la formación y la inadecuación de los materiales usados.

Asimismo, otro de los objetivos de la enseñanza serían “moldear la mente”, “concretar en la mente” de los alumnos las nociones necesarias para reforzar la identidad (220H, 205H). Uno de los roles asociados al profesor sería la de despertar la consciencia de los alumnos en relación con la propia cultura (280H) y así como el interés hacia las otras culturas. Esta idea aparece a menudo durante la entrevista, por ejemplo, cuando se refiere al uso del fútbol como pretexto (30H) o bien a la actividad de llevar platos españoles al aula (40H). Por último, el profesor se encarga de demostrarles la utilidad del aprendizaje del español, ya que a menudo los alumnos se desinteresan (276H). Para ello la distancia entre el profesor y el alumno no debe existir y se deben establecer lazos de intimidad (cuando es posible) entre ellos, como lo hace él mismo mezclándose con ellos y convirtiéndose en uno más de ellos (254H).

Por lo tanto vemos que Herman tiene una visión de la enseñanza orientada al alumno como centro, como muestra a lo largo de la entrevista. Por ejemplo, al principio de la entrevista se interroga también sobre qué enseñar si lo más representativo para los alumnos es el fútbol. Finalmente declara que intenta adaptar su enseñanza a los intereses y necesidades de los alumnos (28H) y que lo usa como pretexto para introducir nuevos elementos (30H). Así pues, reserva también un importante **rol al alumno** en cuanto a la adaptación a sus necesidades e intereses; sin embargo, tendría un papel más bien pasivo al recibir las enseñanzas y la influencia del profesor que tendría el poder de orientarlo y moldearlo. Ello se refuerza con la frecuencia de ocurrencias de enseñar y derivados (67 ocurrencias), mientras que aprender aparece escasamente (8 ocurrencias). Por tanto la enseñanza y la figura del profesor serían las responsables principales del proceso de enseñanza/aprendizaje; mientras que el alumno es visto como un ser en formación que recibe la enseñanza del profesor según sus intereses y necesidades.

En cuanto a su visión sobre el **material** usado en Gabón para la enseñanza de la cultura hispana, Herman manifiesta claramente y sin reservas su insatisfacción:

256 H bueno | e: en mi concepción personal | todos los libros que nos proponen para aprender español | ninguno es adecuado | ninguno | porque | yo | quiero enseñar un español que tome en cuenta | la realidad cultural gabonesa | yo quiero enseñar español con un libro de texto un manual | que | nos enseña la vida | visto por los españoles | tampoco existe | la mayoría de manuales que utilizamos vienen de Francia | es que los objetivos | yo no los domino | no pienso que los objetivos de la enseñanza del español en Francia | son sean los mismos que | los que nosotros gaboneses tenemos | Francia tiene sus objetivos | y ha creado libros para alcanzar estos objetivos | *Continentes* y demás | vienen de Francia | da una idea afrancesada de | del mundo hispánico | yo tengo muchos manuales | pero hasta e:: | hoy | el | trabajo mucho muchísimo en internet | la mayoría de textos que yo utilizo los encuentro en | internet | porque nos cuesta mucho | encontrar manuales que vienen de España | aquí en el mercado local | no existe | no existe | así que por lo de los manuales | tenemos que crear elementos didácticos materiales propios

260 H no | los manuales de aquí no sirven | no sirven | y yo personalmente | no no los utilizo | quizá algunos textos | pero: | no corresponden a la idea que yo tengo | del español | y te estaba

En estas intervenciones deja clara su visión sobre el material usado en Gabón en cuanto a la cultura; no se adapta a los objetivos de Gabón y muestran una visión afrancesada de España. Por eso Herman defiende la creación de material propio con la colaboración de autores gaboneses y españoles (258H), adaptado al contexto gabonés. Asimismo recurre frecuentemente a material de internet (196H, 256H).

En cuanto a la noción de **interculturalidad**, ya hemos visto que Herman apunta a ella en varias ocasiones de forma espontánea como objetivo de la educación. Relaciona la interculturalidad con el intercambio de la cultura propia con la ajena para lo que es necesaria una conciencia de la cultura y de la identidad. Por ejemplo en 44H indica que para “intercambiar debe venir con algo | y por eso tengo que saber lo que es mío | y lo que no es mío”. De esta manera “vamos comparando”, valorando lo que nos gusta o no nos gusta y lo que se pueden tomar o no de otra cultura, porque siempre se puede adaptar algo interesante de los otros que no existen en la propia cultura:

44 H (...) alumnos que bueno | cada cultura tiene cosas | interesantes | que nosotros podemos copiar | tomar lo bueno | dejar lo que no nos gusta | y así | intercambiamos con los demás | y a este nivel e: | aparece la noción de | interculturalidad | es decir | los intercambios culturales | cada uno | para intercambiar debe venir con algo | y por eso tengo que saber lo que es mío | y lo que no es mío | y cómo puede | cómo puedo hacer para que: | lo que no tengo | o lo que me falta | pueda tomarle | tomarlo | en | con los demás

En la interculturalidad Herman subraya en varias ocasiones que lo que más le interesa es encontrar los puntos comunes con las demás culturas, en coherencia con su concepto de cultura.

132 H (...) lo que: lo que yo busco | son | no las diferencias | más bien los puntos comunes | porque | para mí la diferencia no tiene interés | porque e: cada uno e: | la buscará él mismo | lo que me interesa | son los puntos com- comunes | entre | la | el funcionamiento de la familia | gabonesa | y el funcionamiento de la familia e: | e: como decir española | en el ámbito más bien tradicional

También en 184H destaca la idea de encontrar las diferencias y las semejanzas; en 220H intenta encontrar la equivalencia del hecho de ir de tapas en España con la costumbre de comer fuera en Gabón; o bien señala cómo los alumnos pueden encontrar más equivalencias con Latinoamérica (174H). Se interesa por encontrar los valores esenciales de la humanidad: el acceso a una nueva cultura nos hace descubrir y

comprender todo cuanto tenemos en común con los demás, uniendo más allá de lo local y lo particular los valores universales, como por ejemplo la relación de una madre con su hijo como nos dice en 188H. También apunta en varias ocasiones a las similitudes debidas a la modernidad, como los mismos edificios modernos (152H) o las familias monoparentales (132H).

Esta orientación hacia los valores comunes que hemos comentado se dirige también hacia una educación para una sociedad más justa e igualitaria. Las diferencias o semejanzas permiten mostrar que cada cultura tiene sus matices y que “todos somos iguales” (230H).

Una condición para establecer el intercambio es la conciencia de la **propia identidad**. A lo largo de la entrevista emplea diferentes términos para referirse a la cultura e identidad propia y que marcan un sentimiento identitario: utiliza con frecuencia el pronombre personal “nosotros” (43 ocurrencias); también marca su identidad nacional empleando “Gabón” o el gentilicio (33 ocurrencias), así como el posesivo para referirse a “mi país” o “nuestro país” (13 ocurrencias); también marca la identidad étnica con cultura o lengua “local” (10 ocurrencias). Esta identidad se forma en oposición al otro, al que se refiere a menudo con “vosotros” (12 ocurrencias); también marca el contraste entre aquí y allí (126H, 166H, 192H), y habla de occidentales (5 ocurrencias), y usa tan sólo una vez “blanco” (“como solemos decir”), o “europeo”.

No obstante, esta identidad se pierde a causa de la poca valorización y prestigio de la cultura local (8H). Comenta que las lenguas o las culturales locales no están normalizadas con su presencia en los medios de comunicación (16H); ni tampoco está presente en la enseñanza formal (18H, 20H). El resultado es que la cultura de Gabón no es conocida ni tan siquiera por la misma población del país, como ilustra con una interesante comparación: los españoles de a pie normalmente conocen a un pintor como Goya, sin embargo muy pocos gaboneses podrían conocer al pintor gabonés Jean N’bourou (10H, 284H). Del mismo modo apunta a una cierta invasión o asimilación de la cultura foránea a causa de la influencia de la cultura predominante occidental asociada con la modernidad. Habla de la influencia del cine o de las modas en la forma de vestir de los jóvenes (244H) o algunas celebraciones como la Navidad y que no corresponde “a nuestra cultura” (192H). Se pregunta si los demás países de África sufren tal influencia de lo ajeno (248H) y también se plantea si se trata de mayor libertad, modernidad o democracia (244H). Asimismo, se lamenta de la pérdida de la cultura propia en pretexto de la modernidad (192H). Argumenta la necesidad de defender, proteger y de conservar la cultura de Gabón (252H). Critica la impasibilidad de las instituciones públicas que contribuyen a la pérdida de la cultura (282H).

En cuanto al **hablante intercultural**, el informante se refiere a la conciencia y al respeto, pero no apunta a otras habilidades. Sobre la competencia intercultural de los alumnos gaboneses, el informante destaca el universo multilingüe y multicultural en los que están inmersos los gaboneses, ya que conviven entre diferentes identidades étnicas desde su nacimiento (264H). Esta realidad les hace conscientes de las diferencias étnicas, que no constituyen obstáculos para el intercambio (266H). Si los gaboneses pueden aceptar las diferencias entre ellos, también podrán hacerlo “con los que vienen de lejos” (232H). Los posibles conflictos étnicos son percibidos como cuestiones políticas (266H).

En cuanto a la **caracterización del discurso**, sobresale la densidad conceptual y la riqueza discursiva del informante. Destaca la rotundidad de sus respuestas de tono crítico sobre las instituciones educativas y los aspectos negativos de la enseñanza en Gabón, en concreto del español. Las vacilaciones se concentran en temas complejos sobre los fenómenos sociales que duda si atribuirlos a mayor libertad, modernidad, etc. No tiene problemas en reconocer sus dudas alrededor de la didáctica del componente sociocultural. Es una entrevista muy larga y aún así no encontramos muestras de cansancio en ningún momento.

Las respuestas son en las mayorías de casos muy largas, elaboradas, consistentes y ponderadas. Toma su tiempo para contestar, hace pausas para formular bien sus ideas; cuando pronuncia alguna respuesta contundente parece esperar la reacción de la entrevistadora (tal vez porque hemos mantenido con frecuencia intercambios sobre el mundo de E/LE en Gabón y cada uno expresa su opinión). Las respuestas se ciñen a la pregunta pero son frecuentes las digresiones. También son numerosas las anécdotas y los ejemplos. En definitiva se trata de un discurso transparente y coherente, con escasas ambivalencias (la referida al léxico).

En cuanto a la implicación del sujeto, el informante se implica claramente en el discurso, aparece el pronombre personal “yo” abundantemente que muestra también la seguridad en sus respuestas. Encontramos también el pronombre “nosotros”, sobre todo para referirse a la cultura propia y en menos ocasiones para incluirse entre los profesores; o también para referirse a lo trabajado en clase con los alumnos. Aparecen escasas fórmulas de impersonalidad.

En cuanto a los parámetros espaciotemporales, emplea frecuentemente el adverbio “aquí” (34 ocurrencias), pero nunca usa “allí”. No encontramos un uso significativo de “ahora”, “antes”, así que el informante se sitúa en el presente en la mayoría de casos.

Los recursos estilísticos no son muy abundantes, no encontramos ejemplos destacables de metáforas o comparaciones. En cuanto a la modalización, emplea en varias ocasiones la perífrasis de obligación “hay que” para referirse a las labores del profesor o a la metodología. En relación con los adjetivos podemos destacar el uso de “difícil” (20 ocurrencias), muchas veces complementario de lo “fácil” (14 ocurrencias). Aparecen algunas dificultades del decir, como sus vacilaciones a la hora de describir la relación familiar fuerte entre el nieto y su abuela (como primera mujer) o al revés.

5.3. Tercer informante: Barthél

En cuanto a la categoría de **cultura**, el informante emplea frecuentemente la palabra cultura u otros derivados (38 ocurrencias). El profesor distingue entre dos tipos de cultura. Por un lado, se refiere al concepto de cultura como las costumbres, lo cotidiano, el estilo de vida, el modo de vivir (8B). A continuación especifica algunos ejemplos como las formas de saludar o el horario de las comidas. Estos aspectos cotidianos no se encuentran en los libros y se descubren principalmente mediante el contacto con el mundo hispánico. En otras intervenciones añade otros elementos típicos de la cultura española, como la gastronomía o la tauromaquia en 12B; y también en 24E alude de

nuevo a la corrida, al flamenco o a la gastronomía como elementos clave de la cultura española. Más tarde añade también los bailes típicos o folclóricos como la jota o las sevillanas (102B). Este tipo de cultura constituye los primeros contenidos socioculturales que se enseñarían a los alumnos en un nivel elemental de español y se focalizaría en la cultura española más bien que una cultura hispánica que incluya Hispanoamérica (18B).

Por otro lado se refiere también a la civilización (7 ocurrencias) que él enseña en niveles más avanzados y que se centra en aspectos más “profundos” (14B), o más “fuertes” (12B) que lo tratado en niveles iniciales. Como ejemplo alude a la civilización maya o la época precolombina (16B). Asimismo cita la época de la movida en España como ejemplo de elemento de civilización que sólo trataría en un nivel avanzado (20B). También cuando se le plantean cuáles son para él los iconos de la cultura hispánica se refiere al arte y cita a varios pintores como Picasso (aunque señala su proyección universal que no lo haría genuinamente español), Goya, Velázquez o El Greco. Curiosamente no alude de forma explícita al elemento literario como componente de la civilización, pese a que hace referencia a varios autores españoles a lo largo de la entrevista y al ser el texto parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje como veremos en otro apartado.

Por tanto engloba en el concepto de cultura lo que se llama la “cultura en mayúsculas” (Miquel y Sans 1992), que denomina civilización; y, por otro lado, la cultura de lo cotidiano, “cultura a secas”, del mismo modo como aparece en los manuales, como él mismo argumenta en la misma intervención (20B).

En cuanto a la relación entre lengua y cultura declara que tal relación es importantísima (4B) y que ambas cosas van juntas. Cuando le pedimos que argumente esta idea resuelve que él establece tal relación en clase a través del estudio de un texto (6B). Indica que escoge un texto con un contenido lingüístico y también cultural. Además para la buena comprensión del texto es necesario comprender los aspectos culturales del documento. Por otro lado, cuando se refiere a los objetivos de la enseñanza del español cita la comunicación y lo cultural (“lo que queremos es que el peque pueda hablar | con un poco elemento cultural”, 104B). No obstante no apunta a que la cultura sea necesaria para la buena comunicación ni tampoco se refiere a la lengua como vehículo de la cultura; sino que se refiere tan sólo a la cuestión didáctica del análisis textual, para lo que se necesitan elementos culturales.

En cuanto a su visión sobre la **cultura hispánica**, el informante manifiesta constantemente su nostalgia por lo más típico y auténtico de la cultura española (por ejemplo en 50B o 246B). Cuando se le plantean algunas cuestiones culturales, Barthél arguye que se trata de elementos no típicamente españoles y que corresponden a una España moderna, más cercana a Europa que a sus formas más tradicionales. Sobre el tema de las invitaciones que suele causar malentendidos o choques entre los gaboneses que viajan a España, argumenta que es algo no propiamente español, sino general en toda Europa (216B, 218B). Asimismo cuando describe los manuales actuales apunta que ofrecen una imagen de la España actual, moderna, que es idéntica del resto de países de Europa, por lo que el profesor subraya la necesidad de incluir también “lo antiguo de España” (236B). En cambio se refiere a los horarios españoles como algo particularmente genuino de España (220B) y sobre lo que manifiesta claramente su adhesión con la expresión “me gusta”:

220 B (...) a las once | un aperitivo ya | y comer a las dos y media | o a las | y comer FUERTE | eso es | eso es auténtico español | y me gustaba así! | yo yo ya he vivido en ello | ya sé |

Esta es la España que ha vivido, que aparece en algunos manuales y por la que se decanta claramente, pese a que reconoce su desarrollo:

239B o sea que yo lo he vivido | muy bien | y tengo fotos incluso | de todo ello | simplemente tal como lo aprendemos en los manuales | sí sí | y esta España | que se ha desarrollado delante de mí así | yo ya | me la sé | sí sí |

Tal visión sobre la cultura española podría variar de la que un español tendría de su propia cultura hoy en día y podríamos considerarla parcial. Sin embargo, también introduce cierta complejidad con elementos más actuales como sería el “Waka Waka” (42B), el fenómeno deportivo-social del Barça-Madrid (44B), como temas que interesan más a los alumnos.

A lo largo de la entrevista muestra su proximidad con la cultura española, como muestra también con el lenguaje cercano y familiar. Él mismo reconoce que entre sus amigos españoles usa un registro social mucho menos formal, que no sería conveniente en Gabón. Esta percepción lo llevaría a cometer errores de registro, como muestra la denominación de “peques” a sus alumnos adolescentes, un apelativo inadecuado en un contexto similar en España. Este tipo de errores no sería inusual entre gaboneses que hablan español, por ejemplo con el uso frecuente de “facu” en lugar de facultad o universidad, que hemos constatado incluso en profesores de universidad.

Sobre la visión de los alumnos sobre la cultura hispánica, hace poca referencia a ello y explica que depende del profesor. No alude a estereotipos sobre los españoles o ideas que puedan presentar los alumnos. En lo que concierne a la diversidad del mundo hispánico, reconoce abiertamente que los estudiantes son poco conscientes de tal diversidad y que suelen confundir las informaciones. Vemos asimismo que sus clases se focalizan más en la parte cultural de España, mientras que Hispanoamérica se relegaría a la temática que señala como civilización.

Aparecen numerosos temas culturales interesantes que por razones de espacio no podemos profundizar. Mencionamos brevemente algunos aspectos que parecen especialmente relevantes. Por ejemplo se discute largamente en la entrevista sobre las **denominaciones** de los animales de Gabón en francés: por ejemplo, un animal se llama zorro pese a que no existe ese animal en Gabón; también la palabra paloma para hablar de otros pájaros tropicales. Esta falta de correspondencia conceptual demuestra el empobrecimiento que supone etiquetar la realidad con la lengua francesa no enraizada en este contexto; y, por otro lado es una muestra de los diferentes estratos culturales de una sociedad plurilingüe pero con una cultura de aprendizaje monolingüe. Esta situación puede suponer una serie de problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera como el español. También es interesante el ejemplo que comenta el informante sobre el hecho de **tomar café**, que equivale en Gabón al desayuno. Se trata de una expresión extranjera que se emplea para un acto cotidiano en que ni siquiera se toma café (en realidad una bebida no especialmente tomada por los gaboneses).

En cuanto a sus creencias de la **práctica didáctica de la cultura** es destacable el lugar central que ocupa el texto (23 ocurrencias) o el documento (6 ocurrencias) en sus clases. Al inicio de la entrevista declara que el texto es un pretexto y que sirve para trabajar los

aspectos sintáctico-gramaticales y lo sociocultural (6B). A lo largo de la conversación hace referencia a algunos de los textos con los que trabaja en clase. El primero del que habla es un texto de Azorín (6B). Para la comprensión de este texto es necesario comprender los aspectos políticos y económicos que giran en torno al fenómeno del latifundismo, que tomaría, según el informante, una vertiente cultural ya que refleja un tema de esa época. A partir de este texto el profesor trata un tema cultural, y por tanto es a través del texto que se enseña la cultura. Barthél añade que se trata un tema sólo si aparece en un texto. Por ejemplo en 18B declara que en los niveles iniciales no se estudian temas sobre Hispanoamérica, excepto si aparece en un texto; también en 218B y 220B declara que no es posible tratar un tema específico a no ser que aparezca en un documento escrito que “incite” a ello. Por otro lado, el texto permite establecer comparaciones entre las etapas políticas, como por ejemplo textos de la época franquista con situaciones políticas en Gabón (72B). Al final de la entrevista también se refiere a otro texto de la época de Franco y que le sirve para inculcar a los alumnos la idea del respeto en la pareja (304B).

El texto sería el medio para lograr los objetivos de la enseñanza, que el informante identifica como que el alumno “hable” con un “poco de elemento cultural” (104B). El elemento cultural es percibido más bien como **conocimientos o saberes**, ya que se asocia a cultura verbos como “conocer” o “saber” (70B). No se hace referencia a habilidades o actitudes socioculturales. Asimismo, otro objetivo de la enseñanza de la cultura consistiría en el establecimiento de comparaciones entre la cultura española y la gabonesa, idea que menciona en un par de ocasiones y que veremos en detalle en el apartado de interculturalidad.

Otra cuestión destacable en torno al texto es la alusión al **programa**, palabra que aparece sólo en una ocasión (74B) pero que constituye, no obstante, referencia obligada de la enseñanza. Por ejemplo en 20B comenta que el tema de la movida son otros aspectos “aparte | son cosas que no entran”, aunque no menciona la palabra “programa”. Cuando se refiere al contenido cultural de los niveles iniciales comenta que se focaliza en la cultura española más que hispanoamericana, dejando entrever que es así como figura en el programa de español en Gabón. Asimismo dice tratar el tema de la política española porque está en el programa (74B). No obstante, no se percibe una actitud negativa hacia tal programa, sino que se toma como algo natural, se ajusta a él cómodamente, y no supone ninguna carga o imposición, como perciben los otros informantes.

En cuanto a la cuestión metodológica, es necesario hacer una buena selección de los textos -labor del profesor, como veremos a continuación-. El docente se encarga de tomar textos en que el vocabulario no presente dificultades de traducción o bien contenga vocabulario no adecuado (128B). Otro aspecto interesante es que para la comprensión del texto es necesario meterse en la piel de los protagonistas, como si se tratara de un juego de rol o un teatro, siendo el profesor un actor que vibra en el texto:

84 B Minerva | tú no puedes hablar de este texto “No vivimos morimos” | sin entrar en la piel de los protagonistas | lo ves un poco? | y yo sé vibrar | en cuanto a todo ello | bien | entonces para ellos | los los peques | soy un poco de (revolucionario) | no | que yo soy un simple | un comediante no? | un actor

Siguiendo con el **papel del profesor**, vemos que se trata de una palabra que aparece constantemente sobre todo con el diminutivo “profe” (33 ocurrencias). Las palabras

frecuentemente asociadas con profesor es “hablar” (89 ocurrencias) con el sentido de “tratar”, “explicar” un tema; asimismo aparece junto a “explicar” (5 elementos), “insistir” (4 elementos). Por tanto se observa una relación del profesor con verbos de acción, por lo que concede la gran responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje al profesor, más que al alumno, como veremos.

Una labor fundamental del profesor es escoger y “enfocar” (8B) los textos que puedan motivar a los alumnos. Asimismo nos describe lo que el informante denomina como una “astucia” o “estrategia” propia que consiste en escoger los textos más atractivos para los alumnos según la hora del día. Los textos que escoge para las últimas horas tratan de temas que motivan o atraen a los alumnos como el fútbol (56B) o alude también a temas algo prohibido o tabúes sexuales (“les encanta todo lo que está por debajo del cinturón”, 58B). No obstante, también señala la importancia de no asfixiar o agobiar a los estudiantes con el exceso de textos porque acaban por desmotivarse y desinteresarse por el español (232B). Por tanto una función fundamental del profesor sería motivar e interesar a los alumnos, idea que aparece constantemente a lo largo de la entrevista y que infunde el gran poder del docente, al que concede una gran importancia:

92 B (...) ellos te dirán eso | profe | que:: | yo les he interesado y motivado mucho | y para que el muchacho esté interesado a la cultura española o hispánica | me parece que el profe | el docente | tiene: | un trabajo importante | hablar siempre de ello | (...)

El colaborador se identifica totalmente con este perfil de profesor que logra motivar a los alumnos. Por eso se ve reflejado en una investigación didáctica realizada en Gabón que describía el ideal de profesor:

96 B (...) autenti- | o sea el ideal de un profe | tutor de español | y yo | leyendo | el documento | yo | me veía | en esa de-desc-descripción | se lo propuse a mi mujer | y yo le dije | cómo ves tú eso? | y me dijo | eres tú

98 B (...) bien | y dijo | yo quiero hacer la misma pregunta | que ha hecho el profesor Bithoga | es el ideal de profe tutor de español | dijo que | sí sí | ves un poco? | así es como yo lo veo el profesor de español | es el que interesa al peque | de que hablar español | es el que | en el patio en el recreo (...)

En estas intervenciones vemos asimismo la gran seguridad que muestra Barthél ante su labor docente, implicándose constantemente con el pronombre personal “yo” explícito en casi todas las intervenciones que describe su trabajo. El profesor tiene el gran poder educativo de influir en los alumnos (302B). El docente posee el “arma” (304B) de la enseñanza para lograr modificar estereotipos o actitudes y comportamientos negativos, como el que describe en 300B sobre los ecuatoguineanos -discriminados en Gabón- y por tanto fomentar nuevas actitudes y comportamientos de respeto. Por esa razón insiste vehementemente en la gran importancia del trabajo del profesor:

304 B sí | exactamente | y el profe tiene una tarea importantísima | o sea que en ese | aspecto | decir | corregir | tú das las () | utilizando | que su arma | es decir | la enseñanza | sí sí sí | Minerva sí | es importantísimo

Con esta arma el profesor puede hacer reflexionar a los alumnos, cambiar ciertas actitudes o comportamientos como nos relata en la intervención 304B en que intenta fomentar el respeto en la pareja, algo que encuentra a faltar en Gabón. Por tanto, concede al profesor la gran responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y una misión social muy importante de fomentar actitudes de respeto.

Por otro lado, en cuanto al **papel del alumno**, vemos una actitud paternalista hacia el discente, con el empleo constante del diminutivo afectuoso “peque” (38 ocurrencias) más que “alumno” (5 elementos), como alguien frágil y fácilmente influenciado por el profesor. El “peque” no aparece junto a verbos de acción, tan sólo aparece relacionado con el verbo “aprender” en una ocasión; sino que se posiciona más bien como destinatario de las acciones del profesor (“para el peque”, “al peque”, etc.). La alusión constante al “peque” muestra la inquietud del profesor hacia el alumno, al que concede un lugar privilegiado, y al que se debe interesar y motivar. El papel principal del alumno es comprender los textos -algo que depende de ellos- y sacar comparaciones con su propia realidad (70B). El establecimiento de conexiones entre ambas culturas constituye la principal prueba de tal comprensión: “no? o sea ves un poco | y eso demuestra que están al tanto | que entienden bien” (68B). Por tanto los alumnos están “vivos” (56B) en clase, tienen un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero bajo la influencia constante del profesor. La enseñanza se orienta al alumno, se dirige constantemente la mirada hacia el “peque”, pero no existe una negociación entre profesor y alumno o un rol activo en otros aspectos del proceso y su tarea consiste básicamente en comprender y establecer conexiones entre las dos culturas.

En cuanto a la **interculturalidad**, Barthél alude a la comparación entre culturas como propósito esencial de la enseñanza y como objetivo de conocer la cultura propia:

68 B sí | por ejemplo | yo te decía hace poco no? | que || lo que nosotros hacemos no? | esto | por ejemplo | utilizar elementos propios de España | o de de la | parte hispanohablante no? | y para que descubran | su propio:: | país | o su propia cultura | esto me interesa mucho | porque | están muy (m) al tanto | porque siempre sacan conclusiones | que tú no quieres oír | y que quieres también no? | porque ellos dicen siempre en francés no? | ah! *c'est comme chez nous!* | y yo les digo | *si c'est vous que le dites* | ((risas de la entrevistadora)) | no? o sea ves un poco | y eso demuestra que están al tanto | que entienden bien | ellos suelen hacer esas similitudes no? | esas comparaciones

La posibilidad de reflejarse en otra cultura les incita a establecer comparaciones y por tanto descubrir la propia cultura. En la siguiente intervención insiste en la importancia de hacer comparaciones y reflexionar sobre lo propio, algo que le causó un problema en la época del partido único en Gabón y que resultó ser un malentendido (70B y 72B). Cuando le planteamos el concepto de interculturalidad reitera la misma idea y se refiere a ello como la asociación de dos culturas (252B). Primero se refiere a la comparación política –entre el franquismo y la época del partido único-, pero en la siguiente intervención rectifica que la verdadera interculturalidad se relaciona con elementos de la cultura propia –las costumbres y modos de vida- o de la civilización.

A continuación da como ejemplos la gastronomía o los horarios y después se refiere a la costumbre habitual hace unos años en España de que las chicas debían volver a casa antes de las 10. Según él esto es muy diferente en Gabón, no existe una costumbre parecida y cada familia establece normas diferentes; además indica que si una chica gabonesa fuera a España se impondría de una costumbre de tal tipo.

A lo largo de la entrevista establece conexiones, similitudes y diferencias entre ambas culturas. Como ya hemos mencionado se refiere a menudo a las similitudes entre el franquismo y la época del partido único. También se refiere a las diferencias entre la familia numerosa gabonesa y la española (188B), pero matiza en que la familia en

España también actúa de forma solidaria ante un problema (290B). También se refiere a la relación diferente en un matrimonio gabonés respecto al español (304B). Compara la invitación europea con la gabonesa, *a priori* muy diferente, aunque señala que los gaboneses han encontrado una fórmula similar a lo que se hace en España de pagar una vez cada uno (212B). Es también curioso que asume completamente la correspondencia entre el sistema educativo de Gabón (calcado al francés con el español) y el español del sistema anterior a la reforma (8B,10B), otra muestra de este proceso de traducción que se intenta establecer entre las dos culturas si bien en una ocasión reconoce la imposibilidad de traducirlo todo.

En cuanto a la interculturalidad entre las diversas etnias en Gabón, el informante manifiesta a lo largo de la entrevista la falta de respeto, la rivalidad existente entre las etnias; y, por otro lado, la poca valorización de la propia cultura. En 274B y en 280B señala el factor político como causa de esa rivalidad entre etnias.

Un ejemplo de esa falta de interés mutuo es que los *fang* no dejan jugar al *tsogo* –un juego típico de esta etnia- a otras personas de otras etnias, que tampoco se interesan por él (278B), seguramente porque se utiliza la lengua *fang* para jugar a este juego. Así pues se trataría de cuestión lingüística y cultural que marca la relación estrecha entre lengua y cultura.

280 B y los *bapunú* ellos mismos no se interesan | por qué? | porque para ellos | la mejor etnia es la mía | la cultura mía es la mejor | el *fang* igual! | tú ves un poco? | y la política (ha empezado) mucho esto | y sin embargo existe un ministerio de educación popular | de qué hablan? | de otras cosas | de cosas que no tiene que ver con lo esencial | es esto | o sea que cada uno piensa que su cultura es la mejor | el número uno | y se ve incluso en la vida cotidiana | todo gabonés quiere ser el primero | tú ves? | o sea que con el coche | uno siempre quiere | pasarle al otro | espérate hombre!
|

En esta intervención muestra la rivalidad entre culturas y la búsqueda de ser el mejor, sin respetar a los demás, como también se constata en la conducción de los gaboneses. Eso lleva a que en Gabón se pierda la tolerancia, el respeto a los demás, que el informante considera como esencial, como insiste en las últimas intervenciones de la entrevista (306B hasta 312B). Del mismo modo ello se refleja en los alumnos que reciben influencia de lo exterior, y que se prestan al libertinaje:

268 B o sea que este ejemplo no puede tener un impacto en el niño gabonés | porque muchos niños gaboneses ahora ni respetan lo propio | lo propio gabonés | ni lo que viene del exterior | no no | o sea que copian mucho más de lo que viene del exterior | que ahora se presta mucho más al libertinaje | no tendrá un impacto

En este caso el profesor puede actuar e inculcar comportamientos de respeto entre los alumnos, como ya hemos mencionado anteriormente.

En cuanto a la noción de propia **identidad** el informante alude en varias ocasiones a su educación francesa recibida entre su familia (190B), eso justifica algunas lagunas en su conocimiento de la cultura local o su poco dominio de la lengua *fang*. También muestra su cercanía a la cultura española, manifestando su nostalgia, o valorando algunos parámetros. No obstante, se incluye en la cultura gabonesa empleando el pronombre personal “nosotros” (11 elementos), frente a un solo “vosotros” (referido en realidad a una etnia gabonesa), tal vez porque no considera a la entrevistadora como extranjera y a menudo recuerda la proximidad entre los dos (“te considero parienta”, por ejemplo en

90B). También aparece con frecuencia al final de la entrevista “mi pueblo”, sobre todo cuando adopta una actitud compasiva al reconocer algunos aspectos negativos, lo que marca de nuevo su identidad dentro de esta comunidad:

308 B ((da una palmada y afirma con la cabeza)) | es mi pueblo | que se le va a hacer |

310 B no no no | hay cosas preciosísimas | mi pueblo | pero lo mínimo | lo esencial | lo básico | no lo tenemos | y por qué | el problema de Gabón son los hombres | es decir | que no respetan | los elementos esenciales básicos | de la vida

312 B es el problema de mi pueblo | por eso cuando uno viene aquí | e:: muy bien | se o sea que | se interesa a lo suyo | entonces esto | pasa de ello |

Podríamos decir que el informante marca una identidad múltiple, reivindica su educación francesa, pero también recuerda su proximidad a la cultura española, y por último marca su inclusión en la cultura de Gabón.

En cuanto al **discurso** del informante sobresale el tono familiar, la seguridad de sus respuestas y la presencia abundante de ejemplos y anécdotas. Se trata de un discurso muy vehemente (algunos superlativos), con gestos constantes, cambios entonación, o el uso frecuente de su cuerpo para facilitar la comunicación y reflejo, seguramente, de su modo de dar clase, y que conecta con su idea de profesor como actor (84B). Las respuestas son largas cuando explica anécdotas o da ejemplos; a veces se desvía de la pregunta y responde con apariencia de no haber comprendido la pregunta (pasa en dos ocasiones) tal vez por su voluntad o prisa en expresarse, sin comprobar la comprensión de la pregunta (sólo pide aclaración en una ocasión, 64B). Es frecuente la expresión “¿ves un poco?” (galicismo de “tu vois un peu?”) para comprobar la comprensión del interlocutor. Suele dar largas explicaciones y clarificaciones de su discurso con expresiones como “es decir”, “o sea”. Utilizaría un lenguaje familiar poco adecuado en este contexto (“uso constante de “peque”), una expresión sorprendente que reflejaría un error de adecuación pero también una voluntad de familiaridad con la entrevistadora.

En el discurso del profesor destaca sobre todo la implicación del sujeto con la presencia continua del pronombre personal “yo” (214 ocurrencias) asumiendo totalmente su discurso y sus ideas que construye con vehemencia y seguridad. También aparece con frecuencia el pronombre “tú”, como marca de impersonalidad o bien implicando a la entrevistadora en el discurso, creando una proximidad. Hay pocas expresiones de impersonalidad y no encontramos ningún ejemplo de distanciamiento del sujeto. Del mismo modo, no encontramos ninguna vacilación en sus respuestas, aunque es abundante la fórmula de duda “¿no?” al final de muchas frases, que se puede considerar más bien una muletilla que una muestra de vacilación.

En cuanto a los parámetros espacio-temporales, destaca la abundancia de “ahora” (33 ocurrencias), frente a 10 de “antes” para contrastar el pasado con el presente. En cambio no hace hincapié entre aquí y allí.

6. RESULTADOS

En este apartado se recopilan los constructos más relevantes que se obtienen del análisis de las entrevistas sobre la concepción de la cultura y de su enseñanza a partir de las palabras clave pronunciadas por los informantes. Se analizan las formulaciones de declaraciones de los informantes con el uso de metáforas, los símiles, las dificultades del decir, etc. El segundo cuadro refleja algunos temas evocados por los informantes sobre aspectos socioculturales y su constelación de significados.

1. Constructos sobre concepción de la cultura y su enseñanza

CONSTRUCTO		RAÏSSA	HERMAN	BARTHÉL
Concepto de cultura	Asocia cultura con costumbre, modos de vida, folklore y normas sociales para evitar choques o malentendidos. Señala la conexión entre lengua y cultura pero encuentra dificultades para argumentarlo.	Relaciona cultura con actitudes, comportamientos y modos de vivir que identifican a un grupo y que a la vez lo incluyen en la humanidad. Apunta a la parte cognitiva de la cultura. “concretar en su mente (del alumno) el significado de las cosas (208B) También menciona elementos culturales necesarios para la comunicación. Apunta al peligro de los estereotipos. Señala la relación indisoluble entre lengua y cultura y da algunos ejemplos.	Define cultura como costumbres, modos y estilos de vida, lo cotidiano, elementos que se relacionan con la comunicación (saludar) junto a elementos típicos o folclóricos; y, por otro lado, alude a civilización, que se relaciona especialmente con la historia. Apunta a la relación entre cultura y lengua. La relación entre lengua y cultura se establece a través del texto.	
Percepción cultura hispánica	Es positiva. Se asocia a la cultura europea u occidental. Señala los estereotipos sobre la cultura europea y el etnocentrismo que perciben los alumnos.	Señala aspectos positivos y negativos y también aspectos que le sorprendieron. Destaca su buena adaptación. Manifiesta las ideas limitadas de los alumnos y los numerosos estereotipos asociados a los europeos.	Se adhiere personalmente a una cultura española de tipo más tradicional, que contrasta con la España moderna “ eso es auténtico español y me gustaba así! yo yo ya he vivido en ello ya sé ”(220B) Los elementos hispanoamericanos intervienen sólo en la parte de civilización.	
Didáctica de la cultura	El objetivo de la cultura es evitar conflictos o malentendidos. Denuncia las limitaciones del programa y el uso exclusivo de lo textual. Señala las limitaciones del programa; las deficiencias de los manuales. Manifiesta preferencia por lo audiovisual. “porque un día cuando se vaya a España el que ya tiene que saber por ejemplo yo que sé cuál es el e: el plato típico yo qué sé de España que para que no sea sorprendido no?” (32R)	Manifiesta las dificultades de enseñar la cultura por su complejidad y por la deficiencia de la formación recibida, por lo que la enseñanza se convierte en un combate. Se muestra partidario por un aprendizaje con el contacto directo con la cultura, a través de asistencia a espectáculos, o con uso de material más variado que lo textual. También denuncia las insuficiencias de los manuales usados en Gabón.	La cultura se enseña a través del texto, central del proceso de aprendizaje. En primer lugar se enseña la cultura básica de lo cotidiano; y en un nivel avanzado elementos de civilización. Los objetivos de la enseñanza del español es la comunicación con un poco de elementos socioculturales. Es importante la selección de los textos y meterse en la piel de los protagonistas para poder comprender.	
Papel del Profesor	El profesor transmite la cultura. Se encarga de explicar, motivar e interesar a los alumnos.	El profesor se encarga de aportar las informaciones culturales que debe conocer o dominar. Tiene también la responsabilidad de concienciar y formar la identidad de los alumnos; también de interesar y motivarles.	Manifiesta el gran potencial del profesor, que tiene el poder de influir en los alumnos. También se encarga de motivar e interesarles. <i>el profe tiene una tarea importantísima utilizando que su arma es decir la enseñanza (304B)</i>	
Papel del alumno	No papel destacado, alude a la importancia de la conciencia de la propia cultura. No especial adaptación a gustos o necesidades de los alumnos.	Es central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero tiene un papel más bien pasivo. <i>(lo más interesante para mí) es lo que a ellos les parece más interesante más necesario (28H)</i>	Recibe mucha atención del profesor, se encarga de comprender y de comparar entre las culturas, pero la responsabilidad principal recae en el profesor.	
Educación	Define interculturalidad como comparación entre culturas, que se establece entre cultura gabonesa y la	La interculturalidad es encontrar principalmente las semejanzas y también las diferencias entre culturas.	La enseñanza tiene como propósito esencial la comparación entre culturas y el conocimiento de la cultura propia.	

intercultural	<p>hispanica; pero no entre las culturas gabonesas. Manifiesta preocupación por la pérdida de la cultura y las lenguas locales.</p> <p><i>“formamos parte de un mismo país / tenemos que saber / no debía tener / tantas e / disparidades no? / tantas diferencias / somos africanos / somos negros / yo que sé / gaboneses / tenemos que saber lo que comen los demás”</i> (354R)</p>	<p>La enseñanza de la cultura es necesaria para la formación de la identidad del alumno y participar en un diálogo intercultural. Denuncia la falta de valorización de la cultura gabonesa y la falta de voluntad política para fomentar la cultura. Destaca la conciencia intercultural entre los alumnos.</p>	<p>Establece numerosas comparaciones entre España y Gabón sobre todo a nivel político.</p> <p>Lamenta la falta de respeto entre etnias y la falta de valorización de la cultura propia. Se señala la importancia la educación en valores y en la diversidad.</p>
---------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Algunos temas que reflejan el sistema conceptual sociocultural de los informantes

Los constructos recogidos en el primer cuadro se materializan en temas específicos, relacionados con experiencias directas que hemos detectado en el corpus analizado y que se detallan en el esquema siguiente.

TEMA	RAISSA	HERMAN	BARTHEL
Familia	Apunta a las diferencias del vocabulario parentesco que reflejan diferentes relaciones. Alude a estereotipo familias reducidas en Europa.	Señala las diferentes realidades entre cultura gabonesa, donde no existe la noción de “hermanastro”. Se refiere al estereotipo de las familias reducidas en España. Se refiere a los modelos de familia similares en ambos lugares a causa de la modernidad. Habla de la relación más fuerte entre abuelo/a y nieto/a. Comenta la autoridad de una persona mayor sobre otra más joven.	Señala las diferencias entre familias numerosas en África y reducidas en Europa, pero subraya la unión de las familias en España.
Viviendas	Son similares a causa de la modernidad.	Señala semejanzas por la modernidad. Indica la correspondencia mayor con Latinoamérica donde existen las chabolas. También destaca la existencia de edificios históricos que no se encuentran en Gabón.	No aparece este tema.
Ropa	Habla de imposiciones sobre las formas de vestir a las mujeres. Algunas etnias más modernas que otras en las formas de vestir.	No aparece este tema	Señala las nuevas formas de vestir entre los gaboneses, sobre todo las chicas, que atribuye a la modernidad o al libertinaje.
Comidas e invitaciones	Apunta a las prohibiciones (tótems) en las comidas, lo que no permitía aceptar invitaciones. Señala las diferencias con las formas de invitar en España y Gabón, algo que le causó un conflicto.	Las invitaciones son diferentes en Gabón. También reflexiona sobre el distinto valor de comer fuera entre España y Gabón.	Las invitaciones son diferentes a priori, pero los gaboneses han encontrado nuevas fórmulas similares a las de España o Europa.
Horarios	Diferentes entre España y Gabón, aunque hay mucha flexibilidad.	No aparece este tema.	Subraya la diferencia en horarios entre Gabón y España. Manifiesta su preferencia por los españoles.
Denominaciones de	Confusión de algunos animales como pantera/leopardo	No aparece este tema.	Animales con diferentes nombres, como la paloma o el zorro.

animales			
El café	No aparece este tema	Significa comer algo, aunque no forzosamente café.	Constituye un desayuno o una comida ligera en el espacio doméstico.
Estereotipos	Paella, flamenco.	Paella, flamenco, gazpacho, toros. Fútbol.	Paella. Fútbol.
Tradición versus modernidad	Se mueve entre ambas, polaridad entre la continuidad y la oposición.	Marca oposición. La modernidad lleva a la sociedad de la globalización con las mismas innovaciones internacionales.	Lo tradicional se asocia con lo auténtico en la cultura hispánica.
Cambio cultural de los jóvenes	Los alumnos gaboneses se sorprenden ante la libertad de los jóvenes en España.	Muestra su choque ante el comportamiento consentido y sin límites de los jóvenes en España.	Supone una perversión de las costumbres. Forma de vestir de los jóvenes símbolo de libertinaje.
<i>Hotspots</i>	Filtro de la cultura francesa.	El vocabulario como reflejo o no de las realidades socioculturales.	Visión reductora de la cultura española: 'lo tradicional' vs. 'lo moderno', en paralelo a lo 'auténtico' vs. 'no genuino'.

Si comparamos los resultados de los informantes podemos identificar algunas similitudes y coincidencias pero también algunos puntos en desacuerdo.

En primer lugar los tres informantes presentan visiones de la cultura similares con algunos matices. Relacionan la cultura con modos de vida, costumbres, pautas de comportamiento conectados con la comunicación y con elementos típicos o folclóricos; por lo que presentan un concepto de cultura muy próximo a las primeras definiciones de la cultura de la antropología, con aspectos costumbristas y folclóricos. No obstante apuntan a algunos aspectos sociopragmáticos, pero no de forma nítida. Los tres relacionan la lengua con la cultura de modo convencional: tal conexión la declaran como algo evidente, si bien, no justifican su opinión ni hacen especial hincapié en tal relación. Raissa alude a algunos elementos de tal relación, se refiere a la necesidad de enseñar cultura para actuar de forma adecuada y evitar conflictos; Barthél establece la relación de modo convencional a través del texto; y, por último, Herman ilustra consistentemente tal relación indisoluble con el ejemplo de la comunicación no verbal.

La cultura hispánica se asocia en primer lugar a la española y es percibida de forma positiva. Se refieren a la cultura hispánica a menudo asimilándola a la europea, aunque son conscientes de tal diferencia y explicitan cuando se trata de la cultura europea o la española. Barthél alude frecuentemente a esta diferencia rechazando la situaciones sociales de la actualidad española y que no corresponde a la auténtica cultura española. Este aspecto frecuente entre hispanistas, contradice el intento de desarrollar una formación cultural que favorezca la comprensión de lo que ocurre en las sociedades de habla española en la actualidad. Los tres se preocupan por la imagen estereotipada de la cultura europea que presentan los alumnos. Herman es el más consciente del peligro de caer en estereotipos, y aún así, los tres informantes aluden a clichés sobre la cultura hispánica, muy frecuentes en la versión francesa de la cultura española.

En cuanto a la enseñanza de la cultura, es donde hay más variedad entre los informantes. Los tres informantes coinciden en destacar la importancia de la enseñanza de la cultura, aunque no logran establecer los objetivos de tal enseñanza de forma nítida. Raissa resuelve que se enseña cultura con el afán de evitar problemas con la cultura

meta; Herman destaca la complejidad de tal enseñanza, la dificultad de seleccionar los contenidos, la evaluación, etc., por lo que normalmente se recurre al estudio más simple de datos históricos o geográficos; Barthél no explicita los objetivos de la enseñanza de la cultura. Los dos primeros informantes se lamentan de las limitaciones del programa y de las insuficiencias de los manuales; también rechazan lo textual como material exclusivo y prefieren lo audiovisual o la experiencia directa con la nueva cultura, como explicita Herman. Asimismo, aluden a algunas actividades específicas para trabajar lo cultural, sin demostrar una gran variedad. Por lo contrario, Barthél no tiene problemas con el programa y reconoce el texto como único material de sus clases y el comentario de texto como única actividad. Raïssa tampoco trata ciertos temas socioculturales porque no se incluyen en el programa.

El rol del profesor es fundamental en los tres casos. Se reconoce el rol esencial de transmitir las informaciones culturales, de motivación e interés de los alumnos. Barthél destaca ante todo la influencia que ejerce del profesor en los alumnos, que debe aprovecharse para transmitir una serie de valores de respeto y de interculturalidad, que echa en falta en Gabón y entre los alumnos. Herman también hace hincapié en la responsabilidad del profesor de concienciar y desarrollar la identidad de los alumnos, valorando la cultura propia. El alumno es una figura central, pero su rol es menos activo que el del profesor. Barthél destaca la responsabilidad del alumno de comprender y establecer comparaciones.

Los tres informantes coinciden en la definición de interculturalidad como comparación entre culturas. Herman y Barthél se refieren al objetivo intercultural de forma explícita, con el afán de aumentar la conciencia de lo propio y poder establecer un diálogo intercultural. Los tres se muestran inquietos por la pérdida de las culturas y lenguas locales, y por la falta de identidad y de respeto mutuo. Raïssa manifiesta sobre todo el desconocimiento de los jóvenes de las lenguas y culturas locales, la falta de interés y de respeto hacia las demás etnias y la rivalidad entre ellas. Del mismo modo, Barthél se lamenta por la falta de respeto mutuo entre gaboneses. Ello se contradice con lo que afirma Herman sobre el universo plurilingüe y pluricultural de los alumnos y la convivencia pacífica entre etnias, que se confunde con problemas políticos; por último, hace hincapié en la pérdida de la cultura autóctona debida a la impasibilidad de las instituciones para conservar y fomentar las culturas gabonesas imponiendo el filtro de la lengua francesa sin fomentar la presencia de las lenguas propias en una educación plurilingüe.

7. DISCUSIÓN Y COMENTARIOS

"A good ethnographer will never claim to have found sufficient or even adequate clues to knowledge about the people studied. Every insight generates further questions, and every question suggests further avenues for exploration."

Van Lier

DISCUSIÓN GENERAL

Tras presentar el análisis de los datos y sus resultados se hace necesario volver a los fundamentos teóricos para establecer una espiral de comprensión (Lacey, citado por Woods 1986: 135) que dé cuenta del sistema de creencias de los profesores de Gabón sobre el concepto de cultura, la cultura hispánica y su enseñanza. Los resultados presentados en el apartado anterior corresponden al objetivo propuesto de explorar desde una perspectiva émica y holística el pensamiento de tres profesores de español en Gabón sobre su labor docente como profesores de cultura española. Es importante hacer hincapié en la gran cantidad de información y datos que se genera a partir de las entrevistas. Por tanto, nos hemos visto ante la necesidad de poner límites a esta complejidad de datos, que es reflejo de la complejidad del aula (Cambra 2003).

El pensamiento de los profesores constituye un entramado de factores psicológicos, culturales, sociales y afectivos, todos ellos multidimensionales e interdependientes (Borg 2006). Se constata la complejidad de la naturaleza de las creencias con la variedad de factores que pueden influir en su formación y evolución, como experiencias personales (se aprecia un abundante material anecdótico en los tres informantes, Pajares 1992), reflexiones sobre la sociedad, elaboraciones personales, etc. y que por tanto no constituyen simples estereotipos (Llobera y Ramos, 2010).

Para hacer frente a esta complejidad individual y social la etnografía nos permite profundizar en los hechos cotidianos en sus diferentes capas de significación y reconstruir el sentido de las interacciones desde el punto de vista de los informantes. También nos permite interpretar los valores y significaciones subyacentes, teniendo en cuenta las dimensiones expresivas, emocionales, afectivas y sociales (Cambra 2003). De ahí que hayamos escogido la investigación etnográfica como la más adecuada para ser fieles a esta complejidad. A través de la etnografía educativa hemos intentado trazar un retrato rico y riguroso del sistema de creencias de los informantes desde un punto de vista émico.

Sobre el instrumento de investigación, la entrevista semiestructurada -siguiendo la clasificación de de Goetz y Lecompte- nos permite generar datos interesantes (Kvale 1988). En ellas hemos incluido diferentes tipologías de preguntas, que se enumeran en Cohen y Manion (1989 y 2007).

CONCEPTO DE CULTURA Y VISIÓN DE LA CULTURA HISPÁNICA

En lo que se refiere al concepto de cultura que poseen los profesores, nos hallamos ante definiciones bastante cercanas a las primeras definiciones de la antropología asociada con costumbres y modos de vida (Tyler). En cambio Herman manifiesta ideas más

complejas. Alude al universo mental de los alumnos y a la necesidad de modificarlo, por lo que se aproxima a la teoría de los esquemas. Asimismo, su visión de lo particular como representante de lo universal que concuerda con la teoría de Geertz (1975).

En cuanto a la relación entre lengua y cultura los tres informantes reconocen tal relación aunque no argumentan consistentemente en qué parámetros se interrelacionan. Herman es el que explicita más claramente la relación entre lengua y comunicación declarando la comunicación como algo social para lo que es necesario más que lo lingüístico. Raïssa apunta a la necesidad de tener conocimientos “profundos” sobre la cultura extranjera para comportarse adecuadamente y no experimentar conflictos o choques.

Se percibe una reflexión y una actitud ponderada en cuanto a la cultura hispánica. Se asocia en primer lugar a la española y es percibida de forma positiva. Señalan la adaptación a la cultura española durante su estancia en España, incluso Barthél manifiesta su nostalgia y su afinidad hacia ésta, mientras que Raïssa, por su lado, recuerda un episodio negativo al llegar a España. Se refieren a la cultura hispánica a menudo asimilándola a la europea, aunque son conscientes de tal diferencia y explicitan cuando se trata de la cultura europea o española. Barthél es el que más subraya este aspecto, y resalta a menudo la diferencia, rechazando lo asociado a lo europeo y que se relacionan con la España “moderna” y no lo considera lo auténtico español. Los tres informantes son conscientes de la imagen estereotipada de la cultura europea que manifiestan los alumnos y que ellos intentan modificar. De acuerdo con la teoría de Byram sobre el contacto directo con la cultura meta, la estancia en el extranjero lleva al desarrollo personal (muestran una actitud ponderada sobre la cultura hispánica y una mayor conciencia de la identidad personal y de la cultura autóctona) y a una armonía de los grupos. Así, también es coherente con la teoría de Coleman (1998) sobre los beneficios de la residencia en el extranjero. No obstante los informantes manifiestan a la vez algunos clichés asociados con la cultura hispánica. Los tres aluden al flamenco y a la paella, como cultura española, elementos muy presentes en la versión francesa de la cultura española. Asimismo, pensamos que la visión de Barthél de una España congelada en los años 70 y 80 necesitaría de una mayor complejidad.

TEMAS CULTURALES A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LA SEMÁNTICA

A través del estudio del léxico hemos intentando analizar algunos parámetros culturales y la percepción de los informantes de la lejanía o proximidad o coincidencia entre ambas culturas. Algunos aspectos aparecen espontáneamente en la entrevista y otros los planteamos explícitamente. Es muy interesante el concepto de familia y el vocabulario sobre parentesco. Sobre este tema los informantes reconocen las diferencias en las relaciones de parentesco, con conceptos inexistentes en el sistema de Gabón (como la noción de hermanastro, primo, sobrino, etc.). Es interesante como Herman nos advierte de que se trata de una cuestión de simple léxico, y que la relación de afecto entre por ejemplo una madre y su hijo es universal. Esta reflexión nos alerta de que para la comprensión de las relaciones de parentesco y de la genealogía es necesario adentrarse en los factores socioculturales y que una simple traducción no refleja la dimensión social. Otro dato que aparece en la conversación con Herman es la relación más fuerte entre abuelo/a y el nieto/a –especialmente en la etnia *fang-*, un aspecto específico que contiene el campo semántico de la familia. En cambio no existe una fórmula para especificar los *hermanos*, de los *primos* o incluso de amigos o personas que han convivido de forma próxima (también llamados hermanos/as), lo que puede crear

dificultades de comprensión para un extranjero en Gabón, ante lo cual se aprovecha el filtro de la lengua francesa para paliar este hándicap.

Las connotaciones socioculturales también están presentes en el acto de invitar, que funciona de modo diferente en Gabón, por lo que puede conllevar errores sociopragmáticos por una atribución errónea de representaciones (Iglesias 2010). También el hecho de invitar a café no implica en Gabón tomar esta bebida sino que se trata del desayuno o de una comida ligera en un espacio doméstico y por tanto no tiene carácter de un encuentro social en el exterior. Tampoco comer fuera de casa tendría un valor de encuentro social en Gabón, sino que se come muy a menudo fuera por el bajo precio de la comida en la calle y por razones prácticas. Otro ejemplo interesante son las denominaciones de animales, alimentos, objetos con nombres franceses que no corresponderían a su nombre científico (paloma para identificar cualquier pájaro comestible o pepino para designar una amplia variedad de verduras), que refleja la compleja traducción que supone describir una realidad con una lengua no enraizada en el contexto. De ahí que el campo semántico de objetos y animales no corresponden a los mapas semánticos franceses ni españoles por lo que puede producir malentendidos.

El análisis de los aspectos socioculturales que parecen alejados o próximos puede ayudar a discernir los contenidos relevantes en el currículo del español como lengua extranjera. Más investigaciones basadas en los malentendidos y los choques culturales pueden ser útiles.

SUPERPOSICIÓN DE ESTRUCTURAS CULTURALES: CONSTRUCTO DE HABITUS

Sobre este alejamiento o proximidad de los aspectos socioculturales los informantes se plantean si se relacionan con factores sociales, ligados con los parámetros de la modernidad, más bien que una cuestión cultural. Los informantes presentan una posición ambigua ante la dualidad entre lo moderno y lo tradicional. Por un lado, Raissa muestra una cierta visión negativa sobre la tradición (machismo, imposiciones en las formas de vestir, prohibiciones de comer ciertas carnes) a las que alude como situaciones pasadas pero a la vez muy próximas ya que reconoce y dice ajustarse a ella (ejemplo sigue sin comer carne de ciertos animales). Se percibe un cierto orgullo por ser ahora moderna (se viste como una mujer joven, puede aceptar invitaciones, tiene electrodomésticos en casa); no obstante, por otro lado, también defiende firmemente la necesidad de conservar las lenguas y culturas locales, de modo que manifiesta una ambivalencia entre las enseñanzas anteriores y las realidades de la modernidad. Otra muestra clara de su polaridad es sus creencias arraigadas en su cultura como los tótems pero a la vez su creencia en dios –relacionado con sus aspiraciones de modernidad.

Herman se plantea constantemente la dualidad entre modernidad y tradición; y señala la modernidad como el factor de los fenómenos sociales comunes entre Gabón y España. Señala la crisis de poder tradicional desde la colonización y un orden actual en el cual las instituciones no hacen nada por conservar las culturas autóctonas. Sobre algunos aspectos que detecta en España se plantea si es una cuestión cultural o bien social por una mayor libertad relacionada con la modernidad. Del mismo modo, Barthél se posiciona ante una España congelada y una España de las innovaciones similares a Europa.

No obstante, consideramos que no existe una oposición entre lo moderno y lo tradicional, sino que cada cultura y cada época histórica construye su propia continuidad con el pasado (Bestard 1998:24). Pero sí que refleja un sistema de creencias, representaciones y niveles conceptuales muy rico y complejo que cada informante va negociando de un modo individual. Encontramos diferentes capas superpuestas que se suplantán o se complementan. Por un lado, hacen suya la cultura francesa de la colonización, única en la escolarización y muy habitual en las interacciones comunicativas cotidianas; por otro lado su propia cultura -ella misma variada, multiforme y compleja-, con la necesidad de fomentar una identidad personal y cultural que no es estudiada suficientemente ni se usa en la educación. En esta constelación se añade la cultura extranjera, en este caso la española, que constituye un tercer punto de vista, a veces asimilada a la europea y con una serie de clichés. Entre estas perspectivas los alumnos deberían encontrar la tercera vía de la que habla Kramsch (1993) que aquí sería una cuarta vía.

La definición de cultura de la antropología simbólica con su análisis denso de Geertz (1975) o el concepto de *habitus* de Bourdieu (1985) nos parecen útiles para entender el sistema de conceptos y percepciones de estos profesores. Sobre todo el constructo de *habitus* (que refleja tanto los procesos cognitivos como prácticos) nos permite reflejar la riqueza y complejidad de la maquinaria interna de la mente que procesa las estructuras y parámetros que se superponen en los informantes y a través de los cuales se filtra la acción práctica.

Los informantes muestran un sistema de creencias con un cierto grado de apertura, sobre todo en los dos primeros informantes, que hacen pensar en un estado de cambio. También los *hostpots* señalados reflejan un posible estado de transición. Raïssa muestra una disposición abierta pero un poco indecisa, Herman señala conscientemente la necesidad de un cambio crítico y reflexivo, en cambio Barthél mantiene una postura más anclada en la valoración de la tradición y parece menos abierto al cambio.

No obstante, es necesario seguir madurando este análisis. De momento, el análisis de los aspectos socioculturales y su anclaje en la constelación de estratos culturales excede el alcance de nuestra investigación y de la metodología utilizada. Más investigación es necesaria en este sentido.

DIDÁCTICA DE LA CULTURA Y DE LA INTERCULTURALIDAD

Encontramos posiciones diversificadas sobre la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad. Raïssa da muestras de una reflexión crítica sobre su propio trabajo como profesora, y juzga algunos aspectos del programa que podrían modificarse o mejorarse. Indica algunas actividades propias, pero no hay muestras de una innovación profunda. Lo que más le interesa es trabajar con documentos audiovisuales (para lo que no hay los recursos suficientes en Gabón), y abandonar la parte textual, que no le parece interesante para los alumnos. Por tanto tiene un afán de mejora –solicita informaciones a la entrevistadora-, muestra madurez profesional y una actitud abierta, pero a la vez, una parte de su enseñanza se basa en lo prescrito por el programa o por las prácticas habituales y asumidas en el contexto. Herman muestra una gran reflexión sobre los debates teóricos en torno a la enseñanza y un verdadero deseo de cambio, innovación y mejora que lo lleva a notables críticas del sistema y de los problemas educativos en Gabón. Intenta trabajar con actividades alternativas a lo habitual, lleva material a clase,

fomenta el debate y la reflexión entre los alumnos. Herman alude al proceso cognitivo que lleva a cabo el alumno en el aprendizaje de una lengua, reflexión que no aparece en los otros informantes. Barthél por su parte ha alcanzado una gran seguridad profesional a lo largo de su carrera y tiene firmes convicciones sobre lo que significa la educación, cómo se enseña, cuáles son los objetivos de la educación. Destaca sobre todo la importancia de motivar a los alumnos y el potencial del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No tiene una actitud crítica sobre el programa de español, sobre las condiciones de enseñanza y se muestra totalmente cómodo ante su práctica docente en este contexto. No hay una variedad de actividades (uso exclusivo del texto), ni una búsqueda de innovación.

En cuanto al material literario como recurso para el estudio de la cultura, ninguno de los informantes aprovecha el texto literario para la comprensión de una cultura extranjera. Barthél es el informante que más uso hace de los textos literarios (alude constantemente a textos con los que trabaja en clase). Se refiere a los contenidos culturales de los textos, pero no explicita el potencial cultural que puede suponer. Asimismo, los dos primeros informantes señalan su preferencia por una alternativa al texto y apuntan a lo audiovisual, asociado a lo moderno. Así vemos que se establece una oposición entre lo textual, asociado a lo curricular, a las prácticas habituales generales, y una tendencia hacia la innovación y lo moderno asociado a lo visual. Ambos mundos conviven y se constata la permanencia de lo textual.

El profesor constituye una figura central para los tres informantes. Señalan la responsabilidad del profesor de transmitir la cultura española. Es también el encargado de modificar y contribuir en la formación de identidad, de acuerdo con la visión de profesor como mediador intercultural. Por último, según los informantes, el profesor evita actitudes de rechazo o malentendidos y fomentan la conciencia del alumno de su propia cultura.

Aluden al peligro de los estereotipos y prejuicios (sobre todo Herman), y los tres intentan combatir los tópicos de los alumnos de la cultura hispánica en sus clases, en acorde con las teorías de la interculturalidad de la necesidad de desmitificar estereotipos, fomentar una actitud crítica y reflexiva sobre la complejidad de las culturas extranjeras.

Los dos primeros informantes realizan una crítica explícita de los manuales empleados en Gabón, mientras que Barthél no alude a ellos y dice usar su propio material. Nuevas investigaciones deberían analizar la adecuación de tales manuales, y las posibilidades de incluir una realidad próxima como la de Guinea Ecuatorial, como se argumenta en Caro (2011).

En cuanto a la interculturalidad los tres informantes señalan la necesidad de conocer lo propio para poder establecer comparaciones con la cultura extranjera. De modo similar a la teoría de los esquemas, Barthél habla de hacer comparaciones entre culturas y sacar conclusiones, es decir, nuevas significaciones que son relevantes para los alumnos. Los informantes hablan de la necesidad de introducir conocimientos que faciliten la comunicación y eviten actitudes de rechazo o malentendidos. En cambio, no aparecen características del hablante intercultural (habilidades y actitudes) que se mencionan en el MCRE o el Currículo del Instituto Cervantes y hacen poca alusión a actividades para desarrollar estos aspectos. Sólo se refieren a algunas actividades como ponencias, debates, o las explicaciones del profesor para mejorar el diálogo intercultural.

En relación con la vitalidad de las culturas autóctonas, Herman se preocupa por la incidencia negativa de las instituciones y sobre la actitud impasible ante la pérdida de la cultura propia. Raïssa lo atribuye a una falta de concienciación de las familias para valorar y transmitir la cultura local. En cuanto al intercambio intercultural entre los mismos gaboneses, Raïssa y Barthél argumentan una falta de respeto y de interés hacia las demás etnias y se señalan situaciones de discriminación. En cambio no coinciden con Herman, quien sostiene que hay una convivencia pacífica entre gaboneses y que las desigualdades procederían de las intenciones políticas. El interés mostrado por manifestaciones culturales mayas (Raïssa) o por figuras como Evo Morales (Herman) no les ha permitido relacionar la postergación de las lenguas indias -habladas por sectores significativas de sus sociedades y que sin embargo tienen una escasa presencia en la escuela y ninguna en los medios de comunicación como la televisión, redes sociales, internet, etc.- con la relegación que sufren sus propias lenguas en relación a la lengua oficial del estado.

8. CONCLUSIONES

Los profesores entrevistados manifiestan una visión de cultura relacionada con aspectos concretos de los modos de vida y prácticas cotidianas o celebraciones. Aluden a tópicos de la cultura hispánica, filtrados por una visión afrancesada de la misma. Identifican la cultura hispánica con aspectos diferenciados de la cultura europea; por lo tanto la formación a sus alumnos tiene que servir para desmontarles tópicos sobre esta cultura europea, y hacer énfasis en que el español es ligeramente diferente. Constatan la falta de conocimiento de sus alumnos y una persistencia de estereotipos que intentan combatir. No obstante, conviven algunas reflexiones de los informantes que muestran que es un tema más complejo que la simple transmisión de conocimientos. Así, son conscientes del papel de la cultura en el aprendizaje de una lengua, en cambio tienen dificultades para articular tal relación y la selección adecuada de los contenidos socioculturales. Los dos primeros informantes manifiestan una posición abierta y de reflexión sobre su propia acción docente, mientras que el tercer informante muestra una plena satisfacción con su propia práctica.

Manifiestan algunos temas socioculturales específicos como más alejados. Algunas similitudes se deben a las innovaciones de la modernidad, como las semejanzas en las casas y los electrodomésticos. Los horarios se perciben diferentes; las estructuras de las comidas también cambian; no todas las etiquetas familiares tienen correspondencia y se tienen que hacer esfuerzos para explicar la falta de coincidencia. Algunas relaciones familiares tampoco tienen correspondencia, como la relación entre abuelo/a y nieto/a como mujer y marido o viceversa. También encontramos diferentes denominaciones a los animales comestibles.

Sobre los aspectos socioculturales que deben aprender los alumnos y sobre la metodología muestran opiniones diversas. La agenda oculta de lo que se debe incluir como aspectos socioculturales se refiere sobre todo a aspectos cotidianos, elementos superficiales entroncados en la tradición española (Barthél) y frecuentemente asociados a clichés.

El profesor es el encargado de transmitir este tipo de elementos, pero se lamentan de que los libros de texto no incluyan suficiente información cultural sobre España. También creen que deberían hacer más énfasis en las aulas, pero no lo hacen por limitaciones del programa o por falta de tiempo; y Herman señala la falta de formación adecuada. Es necesario un currículo más preciso que les permita articular los aspectos socioculturales en la enseñanza de la lengua y una formación dirigida al desarrollo de estrategias del profesor. La figura del profesor es central, y se sitúa como principal motor del desarrollo de la educación intercultural como puente entre las dos culturas.

Sobre la educación intercultural, ven ventajas para poder reflexionar en su cultura propia y poderla conservar. Destacan sobre todo la importancia de desarrollar la conciencia de los alumnos de su propia cultura para una mejor percepción de la cultura extranjera y participar en un diálogo intercultural. No aluden a otras capacidades o actitudes.

Estas entrevistas constituyen un fundamento que prevé un estudio más extenso con entrevistas a más informantes con el afán de conocer mejor las percepciones de los

profesores de español sobre cómo se enfrentan a su labor docente. Asimismo, se prevé un trabajo longitudinal, de seguimiento, con la observación de clases de estos mismos informantes.

Sólo el estudio de las creencias y de las prácticas puede llevarnos a la comprensión de lo que pasa en el aula y a la propuesta de innovaciones para mejorar la práctica de la enseñanza de la cultura. A partir de ahí se podrán adoptar o adaptar diferentes modelos teóricos de enseñanza tomando las consideraciones de la antropología, la sociología y la psicología.

La revisión exhaustiva de las creencias de los profesores se destaca como factor muy relevante para la necesaria revisión de la formación del profesorado (Ballesteros 2000). La formación en Gabón debería tener en cuenta las creencias de los docentes para adecuar el programa de formación y hacerlo más congruente con sus representaciones, dando las herramientas necesarias para la reflexión y la innovación. La formación del profesorado también debe brindar destrezas, habilidades y actitudes reflexivas para enfrentarse a situaciones que no responden a patrones (Widdowson 1987, citado en Sercu), aumentando su conocimiento y su sentido crítico de la situación.

Asimismo, las consecuencias que se extraen de este estudio es que la formación de profesores debería introducir una visión más actual del concepto de cultura que tenga en cuenta la complejidad de los aspectos socioculturales y de su relación con la lengua y la comunicación para que no se trate de algo anecdótico (Barthél) o estereotipado. También debería aumentar la complejidad de la diversidad de la cultura hispánica. Más avances deberían hacerse hacia una educación intercultural, sobre todo en cuanto a la dotación de más herramientas y estrategias para que los profesores sean capaces de introducir innovaciones, como actividades específicamente interculturales para el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales, que vayan más allá del simple comentario de texto o la explotación de un documento iconográfico. Es importante que los profesores sean conscientes de la infinidad de posibilidades metodológicas para el mismo objetivo intercultural.

Entroncado con un principio de protección de la diversidad, la defensa de las variedades culturales existentes en la sociedad gabonesa que si no se protegen perderán sus raíces más próxima debe ser una prioridad. Los potenciales y los ideales de la interculturalidad pueden constituir un paradigma válido en este sentido en Gabón, siempre si va acompañado de una adaptación y una adecuación. La competencia intercultural se sitúa como uno de los propósitos imprescindibles de la educación actual. El enfoque intercultural se consolida como proyecto educativo que tiene como ideales el respeto, la comprensión y la interdependencia entre grupos sociales. Se asienta como nuevo paradigma ante la diversidad cultural, más cercana al diálogo y a la negociación que otras propuestas (por ejemplo la multiculturalidad). Así, la investigación es necesaria para la comprensión y para una acción consecuente. Deben crearse nuevas propuestas didácticas encaminadas hacia realidades culturales más próximas y una visión plural de la sociedad española.

Pensamos que el aprendizaje de una cultura nueva debería darse en un acercamiento mutuo, algo poco frecuente entre los países de África, ya que en Europa no se aprenden lenguas africanas. De ahí que los alumnos y profesores de Gabón perciban un eurocentrismo, lo que puede resultar en posibles conflictos de representaciones entre las dos culturas. Hay que señalar las dificultades de aproximación a la cultura gabonesa

cuando se interpone la lengua y la cultura francesa, que constituye un filtro y el factor principal de la aculturación que preocupa a los informantes.

El análisis y los resultados obtenidos nos hacen conscientes de que es necesaria una profundización más incisiva de los datos, que no ha sido posible debido a la premura de tiempo y a los límites de extensión. Son necesarias unas interpretaciones más profundas contrastando con los informantes lo que se deduce de sus declaraciones. Y por supuesto nos parece importante continuar incidiendo en este contexto extremadamente complejo donde conviven varias etnias subyacentes con las diferencias veladas y unificadas por una lengua europea y con un sistema educativo calcado del francés. Eso exigiría un esfuerzo más sostenido con un análisis más incisivo y extenso de los datos. Es un primer paso en la reflexión y comprensión de lo que significa enseñar y aprender una cultura extranjera en Gabón. También espero que sea el estímulo de más investigaciones.

9. BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni, R. (2008) *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Ambassa, C. 2006 “Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de E/EL.”, *Red ELE*.

Anaya, V., Llobera, M. 2011. “La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de elaborar los currículos oficiales”. *Revista de Educación*, 356.

Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Ballesteros, C. et al 2001. “El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma”. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Ed. A. Camps. Barcelona: Graó.

Barth, F. (ed). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura económica.

Bestard, J. (1998). *Parentesco y modernidad*. Barcelona : Paidós.

Borg, S. 2003. “Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe and do”. *Language teaching*, 31.

Borg, S. (2006) *Teacher cognition and Language Education. Research and Practice*. Londres: Continuum.

Byram, M. (1998). *Culture et éducation en langue étrangère*. París : Didier.

Byram, M, Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Cambra, M. et al 2000. “Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral”. *Cultura y educación*, 17/18: 25-40.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

Caro, M. (2010). *Creencias de tres alumnos mauritanos ante una situación de cambio pedagógico*. Disponible en RedELE: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/MinervaCaro.shtml> (última consulta: 4 de septiembre de 2011)

Caro, M. 2011. “La interculturalidad: nuevos retos educativos en Gabón”. Artículo de próxima aparición en la revista Kilombo, Universidad Omar Bongo.

- Castro, M. y Pueyo, S. 2003. "El aula, mosaico de culturas", *Carabela*, 54: 51-71.
- Cohen, L., Mansion, L. y Morrison, K. (2007) *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Consejo de Europa.
- Delaney, C. (2004). *Investigating culture. An experiential introduction to Anthropology*. Blackwell Publishers.
- Duranti, A. (1997). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Eyeang, E. (1997). *L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*. Université Stendhal-Grenoble III : Presses universitaires Septentrion.
- Eyeang, É., 1997b. "Enseñar y aprender español en un grupo grande de enseñanza de secundaria en Gabón", *Aula*, 9: 253-267. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Iglesias, I. 2003. "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas" en *Carabela. La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*, 54: 5-28. Madrid: SGEL.
- Iglesias, I. 2010. "El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes." I Congreso internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. y Sullivan, P. 1996. "Appropriate pedagogy", *ELT Journal*, 50 (3): 199-212.
- Kramsch, C. 2001. "El privilegio del hablante intercultural" en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Ed. Byram M. y Fleming, M. Madrid: Cambridge University Press.

Kramersch, C. 2008. “Voix et contrevoix: l’expression de soi à travers la langue de l’autre », en *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, París : Edition de archives contemporaines.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Llobera, M. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid : Edelsa.

Llobera, M. y Ramos, C. 2010. “Me gustó porque era una enseñanza vida...”: Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso.” *Porta linguarum*, 14.

Messakimove, S. (2009). *Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español*. Memoria de Máster, Instituto Cervantes. (memoria inédita)

Miquel, L. y Sans, N. 1992. “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” *Cable*, 9: 15-21. (reeditado en RedELE (2004) http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml (última consulta: 4 de septiembre de 2011)

Oberg, K. 1960. “Culture Shock: adjustment to a new cultural environment”, *Practical Anthropology*, 7:177-182.

Okome-Beka, V. 2007. “Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l’espagnol langue étrangère au Gabon », *Annales de l’Université Omar Bongo*, 13 : 129-156. Libreville.

Oliveras, A. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Pambou, J. (2003). *Les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon: étude didactique*. Tesis doctoral. Université Aix-Marseille 1.

Pajares, F. 1992. “Teachers’ beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct”, *Review of Educational Research*, 62: 307-332.

Porcher, L. (1986) *La civilisation*. París: Clé international.

Ramos, C. 2007. *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Asele: colección monografías nº10.

Sercu, L. 1998. “Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural” en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Ed. Byram, M. y Fleming, M. Cambridge University Press

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Zarate, G. (1993). *Répresentations de l'étranger et didactique des langues*. París : Didier.