

El enfoque intercultural en Alemania: La germanística intercultural y el alemán como lengua extranjera*

Eva-Maria Willkop
C.E.L.E. - U.N.A.M.

El tema de este artículo es el enfoque intercultural en Alemania. Después de unas informaciones generales sobre el marco en el cual se desarrolló la discusión intercultural y sobre las metas globales, se presenta un breve panorama sobre las dos corrientes principales en Alemania: la germanística intercultural en el sentido estrecho, que se ocupa principalmente de la recepción y enseñanza de la literatura de habla alemana en el extranjero¹ y este sector del Alemán como Lengua Extranjera que se dedica a integrar la perspectiva intercultural en la enseñanza del idioma, principalmente en el extranjero. Además, se muestran no solamente las bases teóricas y métodos prácticos de estas dos ramas interculturales, sino también los problemas teóricos y prácticos que surgen de tal proceder.

En agosto de 1990 tuvo lugar en Tokio el VIII Congreso de la Asociación Germanista Internacional para Filología, Lingüística y Literatura (IVG), bajo el título “Encuentro con el ‘ajeno’”. Como su nombre lo indica, gran parte de las ponencias estuvo dedicada al tema de lo intercultural. Esto muestra la importancia que tiene hoy en día la discusión intercultural dentro de la germanística.

Desarrollo de la discusión intercultural

La palabra “intercultural” se usa ya desde fines de los años sesenta en las relaciones políticas y económicas. Los primeros artículos acerca de la enseñanza también datan de entonces. En la Alemania occidental, la discusión se abrió más fuertemente a partir del año 1975, con la aparición de la nueva revista “Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache”, editada por Alois Wierlacher, que hace hincapié en este sector.

¹ Cabe mencionar que existen investigaciones interculturales interesantes no necesariamente ligadas con la literatura, por ejemplo acerca de la percepción espacial.

* Este artículo es una versión revisada de una ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas que tuvo lugar en el CELE/UNAM del 15 al 17 de octubre de 1990.

Esta discusión tiene lugar tanto en las universidades (en la germanística y en las facultades de Alemán como Lengua Extranjera²) como en el Instituto Goethe y en el Intercambio Académico Alemán. Algunos factores de gran influencia en el surgimiento del enfoque intercultural fueron la discusión sobre la reintegración de la literatura en la enseñanza, la discusión sobre la selección del material sociocultural en la germanística y en la enseñanza, así como la discusión sobre la regionalización de materiales y la adaptación de métodos para la enseñanza del alemán en el extranjero.

El creciente interés por esta idea se manifiesta en un mayor número de publicaciones.² Además se fundaron dos institutos que trabajan en este área: en la universidad de Bayreuth, el instituto de “Alemán como Lengua Extranjera (Germanística Intercultural)” y, en Heidelberg, el instituto de “Alemán como Filología para Lenguas Extranjeras”. Los dos se distinguen de los demás institutos de Alemán como Lengua Extranjera por su área principal, que es la investigación de la recepción de la literatura desde una perspectiva ajena, mientras que el Alemán como Lengua Extranjera tradicionalmente se centra más bien tanto en la lingüística como en la metodología y didáctica de la enseñanza. Otro hecho importante para esta corriente fue la creación de la “Asociación de Germanística Intercultural” (GIG) en 1984.⁴

La meta global del enfoque intercultural es abrir un diálogo entre las culturas y desarrollar de esta manera una competencia que apoye el entendimiento mutuo en el contacto intercultural.⁵

Puntos fundamentales de este enfoque son:

darse cuenta que el entendimiento de lo ajeno está basado en el entendimiento de lo propio;
contemplar lo propio como algo posiblemente ajeno;
aceptar manifestaciones de la propia cultura como algo no evidente;
abrirse a otras culturas y aceptar lo otro;
detectar en la comparación las diferencias y afinidades entre la propia y la otra cultura;
entender lo ajeno, no como barrera, sino como enriquecimiento.

La pertenencia a una cultura determina la percepción y los procesos de entendimiento. Entender algo desconocido requiere de ciertos conocimientos de lo desconocido. Por esto, una base del trabajo intercultural -aparte de la exploración de

2 En 1979 se fundó el primer instituto de Alemán como Lengua Extranjera en Munich.

3 La bibliografía contiene solamente los títulos más importantes.

4 Informaciones más detalladas en las introducciones de Wierlacher (1985; 1987) o directamente con el presidente de la GIG: Prof. Dr. Alois Wierlacher, Universität Bayreuth, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik), Postfach 101 251, 8580 Bayreuth, Alemania.

5 Para una visión más detallada del marco teórico, véase sobre todo los artículos de Wierlacher y Krusche en “Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache” y los libros editados por Wierlacher.

diferencias- es la búsqueda de posibles puntos comunes. Esto implica, al mismo tiempo, un enfrentamiento con la propia cultura. Por otro lado, lo propio no es tan obvio o evidente como parece a primera vista. De muchas cosas no nos damos cuenta porque se encuentran tan internalizadas que no reflexionamos acerca de ellas. Solamente si tratamos de alejarnos un poco de nuestra cultura para verla desde una perspectiva externa podemos entender tanto la extrañeza que provoca lo nuestro en gente de otras culturas como, al mismo tiempo, aceptar más lo diferente en otras culturas. En este sentido, lo otro no es solamente una barrera, sino que se concibe como una oportunidad, como una fuente de nuevas experiencias y de desarrollo personal.

El esquema global esbozado anteriormente se acerca mucho a las ideas de la antropología cultural, con la que de hecho se asocia principalmente la Germanística Intercultural.

La Germanística Intercultural

La germanística intercultural⁶ fue provocada por un lado por la discusión acerca de la reintegración de literatura en la clase de alemán, iniciada por Harald Weinrich en Munich. Por otro lado, se manifestó un descontento con la germanística tradicional en el extranjero, que trabajaba con casi la misma selección de obras en todo el mundo, usando métodos de interpretación simplemente transplantados de la germanística en los países de habla alemana. La germanística intercultural, sobre todo Wierlacher, se opone a este tratamiento de la literatura de habla alemana y propone lo siguiente:

Por un lado, se tiene que respetar el interés específico de cada cultura en la selección de posibles textos. Por otro lado, al menos en el extranjero, la literatura alemana se tiene que concebir como literatura ajena, vista desde una perspectiva externa. Este proceder trata de definir las diferencias de lectura según la cultura, y la literatura alemana se interpreta entonces como literatura de una cultura ajena por los mismos germanistas.

El método de la Germanística Intercultural es la hermenéutica intercultural. La hermenéutica (Dilthey, Heidegger, Gadamer) parte del hecho de que una interpretación de un texto siempre se lleva al cabo con base en las experiencias y conocimientos personales y las condiciones socioculturales del lector. Así varían las interpretaciones, y un texto tiene más de una lectura posible (ésto se concretiza para textos literarios en la estética de la recepción). La hermenéutica intercultural, a su vez, amplía el método de interpretación por el aspecto cultural y la recepción de

⁶ El desarrollo de esta disciplina se describe en varios artículos de Wierlacher y también - aunque mezclado con comentarios polémicos - en Zimmermann 1989.

un punto de vista culturalmente diferente desde la perspectiva externa. A la posible distancia histórica se añade la distancia espacial y cultural. Esta distancia puede, según Dietrich Krusche, provocar diferentes reacciones como curiosidad, fascinación, extrañeza o rechazo, que influyen en la recepción e interpretación de un texto en el extranjero.⁷

Con el siguiente poema concreto experimentó Neuner en un grupo de alumnos con varias nacionalidades.⁸

Ej. 1 Rudolf Otto Wiemer: Numerales indefinidos

todos lo sabían
muchos lo sabían
varios lo sabían
algunos lo sabían
unos lo sabían
pocos lo sabían
nadie lo sabía

Un nativohablante del alemán interpretaría este texto con base en sus conocimientos del holocausto. Esta interpretación la escogió sólo una estudiante; otro se acercó, hablando de dictaduras militares. Los demás entendieron *lo* en el poema como una entidad más bien filosófica, como sería la sabiduría, etc. Este tipo de interpretación está perfectamente coherente con el texto, sin embargo representa una visión no alemana.

La meta de la Germanística Intercultural es mostrar que la recepción y la interpretación literarias también reflejan un contexto cultural. La inclusión de múltiples perspectivas externas es entonces el medio para ampliar las posibles interpretaciones de un texto casi *ad infinitum*.

La Germanística Intercultural tiene que enfrentar varias críticas.⁹ Un problema muy importante, que admiten también algunos partidarios, es el hecho de que lo que Krusche llama el diálogo entre los lectores en la realidad, en el extranjero, no resulta tan exitoso como esbozado en las teorías. El punto crucial es el dominio del idioma: incluso en las universidades, después de 3 o 4 años de alemán, los estudiantes de germanística (y de vez en cuando los mismos profesores) muchas veces todavía no son capaces de entender bien los textos por falta de idioma.¹⁰ Bajo estas condiciones, el entendimiento desde la perspectiva externa resulta más bien como

7 Krusche se ha dedicado intensamente a cuestiones de la recepción de una perspectiva ajena. Véase sobre todo Krusche (1980) y (1985).

8 Neuner, G. (1988) "Fremdsprachlicher Text und universelle Lebenserfahrung". En: Neuner, G. (ed.), 27 ss. Traducción EW.

9 Véase los artículos en Zimmermann 1989 y Gerighausen/Seel (1984).

10 Este punto se menciona críticamente, por ejemplo, por algunos autores en Zimmermann 1989.

un malentendimiento, que además es apoyado a menudo por la falta de informaciones sobre historia, crítica literaria y sociedad alemanas.

Otro problema puede ser que tal vez los germanistas extranjeros no se quieran ver como figuras en un experimento con interés etnológico, sino que quieren -influidos desde hace mucho tiempo por las teorías europeas- encontrar *la* interpretación del texto, *el* significado y *el* valor que tenía y tiene el texto en Alemania.

Una última crítica concierne al resultado de la interpretación multicultural: se puede preguntar si un texto interpretado bajo innumerables perspectivas realmente recibe un nuevo o más amplio potencial de sentido y qué aporta el tratamiento de textos con la hermenéutica intercultural si p.ej. no se pueden encontrar lecturas específicas para ciertas culturas, como es el hecho hasta la fecha. Pero admitiendo que esta nueva disciplina está apenas empezando, debe verse qué resultados se obtendrán de la germanística intercultural en el futuro.

El Alemán como Lengua Extranjera

Mientras que la Germanística Intercultural se ocupa sobre todo de la literatura en la carrera de germanística, en el Alemán como Lengua Extranjera se discute el enfoque intercultural con miras a la enseñanza.¹¹

En el Alemán como Lengua Extranjera, la discusión intercultural empezó poco después de las discusiones sobre la regionalización de materiales para la enseñanza del alemán en el extranjero y sobre la adaptación de métodos a la cultura meta, que se llevaron a cabo sobre todo en el Instituto Goethe (cf. Seel/Gerighausen 1986). Lo primero se refiere a la selección de materiales (por ejemplo con temas interesantes para los usuarios de la cultura meta como podrían ser literatura, filosofía e historia alemanas). Lo segundo abarca la discusión sobre el eurocentrismo en la enseñanza a través de la exportación de métodos desarrollados por alemanes en Alemania. Se cuestionó, entre otras cosas, si no tendríamos que respetar también las tradicionales formas de trabajo en un país (como la memorización en los países árabes, etc.).

Hasta la fecha, casi todos los materiales de alemán que se emplean en el extranjero están hechos solamente, o sobre todo, para el uso en Alemania misma. Existen pocos materiales regionales (como en Senegal o en Indonesia) y sólo un libro para el extranjero global con el que se trabaja en el C.E.L.E./U.N.A.M., el

11 Para mayores informaciones véase Rdsler (1987,1988) y Gerighausen/Seel (1983,1987). Excluyo aquí una rama intercultural del Alemán como Lengua extranjera que está enfocada sobre todo en los problemas que enfrentan los trabajadores extranjeros y sus familiares en Alemania (por ejemplo en instituciones); véase Oomen-Welke (1991), Redder/Rehbein (1987), Rehbein (1985) y la revista *interkulturelL*.

Sprachbrücke (“puente de lenguas”, “puente idiomático”). Entre los libros más recientes, solamente dos incluyen explícitamente la perspectiva intercultural, el mismo *Sprachbrücke* y un libro para avanzados, que se usa sobre todo en Alemania, con el nombre *Sichtwechsel* (“cambio de perspectiva”). Los demás nunca, o raras veces, toman en cuenta la posición ajena del alumno.

La interculturalidad en la clase tiene las mismas metas globales mencionadas arriba, como p.ej. el desarrollo de una competencia cultural. Un objetivo adicional es que el alumno se sienta intérprete de su propia cultura.

Rosler (1987,1988), uno de los autores de *Sprachbrücke*, opina que la perspectiva intercultural no debería ocupar solamente una parte en los materiales como un aspecto adicional, sino que debería ser inherente en todo lo que concierne a la enseñanza. Esta es una interpretación muy amplia del término “intercultural” porque incluye una presentación de gramática contrastiva, una selección de tipos de ejercicios apropiados para la cultura meta, así como una preparación del material que facilite la adaptación del mismo a las circunstancias, que no requiera necesariamente de mucha preparación por parte del profesor.

Parte de la interacción en la clase debería ser también la discusión abierta sobre las expectativas mutuas y las técnicas de trabajo: sobre todo un profesor recién llegado de Alemania, muy probablemente espera tanto puntualidad como mucha participación activa e independiente, etc. El alumno tal vez esté acostumbrado a otras formas de trabajo que los empleados y a un tratamiento más autoritario por parte del profesor. Si no se aclaran estos y otros puntos problemáticos, el profesor puede fallar sin saber por qué. Otro aspecto muy importante es la selección temática de los materiales y su presentación. A continuación se presentan unas reflexiones a este respecto.

En los años 70 comenzó la discusión sobre la selección de informaciones culturales para la enseñanza. La mayoría de los libros de alemán basa su selección de temas en catálogos oficiales, como por ejemplo el “nivel umbral” alemán, que contiene sobre todo temas de la vida cotidiana en Alemania.

Trabajar en el extranjero con este tipo de materiales puede provocar un descontento: los temas más usuales son ir de compras, preguntar por el camino, consultar un médico, buscar un departamento, ir de viaje, ser invitado, etc., todo esto en Alemania. Con situaciones de este tipo el alumno que aprende alemán en el extranjero no se puede identificar. En Marruecos adaptaron, en consecuencia, el material de la siguiente manera: el alumno marroquí conoce a unos alemanes a los cuales muestra su ciudad, les invita a una fiesta, etc. Son los mismos temas y el mismo vocabulario, pero el contexto es mucho más probable y auténtico.¹² En *Sprach-*

12 El material está presentado en Osterloh, K.-H. (1988) “Wiederfinden der eigenen Identität”. En: Neuner, G. (ed.), 173-192.

brücke se adoptó desde el principio la perspectiva externa: el alumno se ve ubicado en un país ficticio donde los habitantes entran en contacto con turistas alemanes.

Se subraya la importancia de la investigación de posibles situaciones de contacto entre los alumnos y la lengua meta para la elaboración de material regional o intercultural. Estas situaciones estarían dadas a través del contacto con turistas, en el mismo lugar donde los alumnos aprenden alemán, en clubes biculturales, a través de libros y cartas, solicitando una beca, etc. Normalmente no hay muchas posibilidades de contacto directo, pero el material usado podría aprovechar lo poco que hay para llegar a cierta autenticidad y ser práctico para el alumno.

Una regionalización de materiales, o al menos una concepción con la perspectiva externa, solamente a primera vista facilita la selección de materiales, porque ésta se tendría que basar en investigaciones comparativas sobre los posibles temas de interés. Sin embargo, aun sin esta base empírica se pueden ya indicar temas que muchas veces serán relevantes en el contacto del alemán con otras culturas.

Además de temas universales como espacio, tiempo, trabajo, comida, nacimiento y muerte, lo que naturalmente se va tratar son los estereotipos mutuos, como son, en el caso de México y Alemania, de un lado el machismo o la imagen del mexicano con sombrero y la botella de tequila acostado en el suelo, y del otro lado, la disciplina, el carácter frío y ambicioso de los alemanes. Los estereotipos representan un caso especial: no se recomienda luchar contra ellos, sino tematizarlos y modificarlos. Una gran parte de estereotipos y prejuicios tiene una base real y, como dice Rösler (1988), los prejuicios sirven como pre-juicios. Con informaciones socioculturales se revela un contexto en el que tales características reciben otro valor y dejan de ser barreras interculturales.

Temas típicamente interculturales - y el *Sprachbrücke* está lleno de ellos - son las costumbres u otras manifestaciones culturales muchas veces no reflexionadas, como por ejemplo saludos y otras formas del contacto social, ropa y maquillaje, gestos y otros aspectos del lenguaje corporal. Algunos temas se relacionan con las normas y los valores de la cultura, como por ejemplo la importancia de la familia versus la individualidad, la posición de la religión en una cultura, etc.

No es necesario o deseable concentrarse demasiado en temas típicamente interculturales. De casi cada tema se puede desarrollar una plática intercultural. Un tema obligatorio en cada material de enseñanza es la presentación de desconocidos y el uso de apellidos al respecto. En consecuencia, si en México se discutiera sobre la posibilidad para la mujer de llevar su apellido después de la boda, sería ya un intercambio intercultural, porque llevaría a una comparación de las estructuras sociales de las dos culturas (cf. Rösler 1988).

Ejemplos para ejercicios interculturales

En lo siguiente se presenta varios tipos de ejercicios relacionados con el trabajo intercultural en la clase. Los primeros cinco ejemplos están tomados de autores de

habla inglesa para garantizar un entendimiento, pero debe subrayarse que ejercicios parecidos se discuten también en Alemania.¹³

El método del primer ejemplo se llama “cápsula cultural” y está dirigido a estadounidenses que quieren entender mejor la cultura mexicana. Cada unidad contiene informaciones sobre los EEUU y sobre México respecto a un tema y completadas por detalles acerca de México. Parte de una unidad son también los dibujos sobre el tema y una comparación explícita y calificadora de las dos culturas (también a través de ejercicios).

Ej. 1 Cápsula cultural

“machismo”



USA

The male role follows no set stereotype in the United States. His subculture, the class in which he finds himself, his means, his education, his work or profession, and other factors determine how he acts and how he is looked upon by his children, society, and his marriage partner, or better half. Men often fall short of being the dominant partner in marriage. They show their manliness by hard work and the capacity to get ahead. Hardly ever will a man physically defend his honor or that of his family, and rarely is he terribly crestfallen when proven wrong on a point.



MEXICO

Males dominate the entire Mexican social structure. They are considered more intelligent, stronger, and more reliable than women. To live up to his image a male must play the he-man in every situation. Commanding respect is his most important single aim. Never can he tolerate being proven wrong, and always must he physically defend the honor of his family. Manliness outweighs all other aspects of prestige. A man's *machismo* must be supported by his image as a person of honor and integrity. To be a man one must be proud, self-reliant, virile, and dignified.

DETAILS

The value of *machismo* governs male behavior in almost every facet of social life. It wields its greatest influence, however, in connection with the concept of honor. A situation that might compromise one's image as a man of dignity is avoided at all costs. Honor and respect are closely associated with lack of indebtedness or obligation to those outside the family circle. For this reason, the Mexican male is reluctant to ask for a loan or a favor, no matter how badly he may need it. When he feels that circumstances require him to seek help from others, he tries to settle his indebtedness as quickly as possible. The amount a man can eat, how he holds his liquor, and his ability to defend himself physically reflect manly attributes. Often a man's virility is proven and the quality of his manhood determined simply by the number of children he is able to father, legitimate or illegitimate, and by the number of boys he has in his family.

13 Fuente de los ejemplos (todos citados en Müller 1983): 1 = Miller/Bishop (1974), 2 = Albert (1978), 3 = Snyder (1977); Müller clasifica 3 como minidrama, pero implica el trabajo particular, 4 = Seelye (1976), 5 = Otero (1977). Más ejemplos de trabajos estadounidenses - sobre todo de los años setenta - citados en Müller (1983) y Valdes (1986). Un enfoque parecido se manifiesta en GroBkopf (1987).

Este primer ejemplo muestra más bien, como *no* se debería trabajar desde una perspectiva intercultural. No sólo los textos, sino también los dibujos muestran una imagen del mexicano negativa. Obviamente, este tipo de “interculturalidad” no sirve para eliminar prejuicios, al contrario. Los siguientes dos ejemplos pertenecen al método “asimilador cultural”, que sirve para el autoaprendizaje. En cada unidad (de 70 a 100) siempre está expuesto un malentendido diferente. Siguen cuatro explicaciones posibles, entre las cuales el lector debe escoger. Finalmente hay un comentario acerca de cada respuesta.

Ej. 2 Asimilador cultural 1

On the first day of school, Marta wanted to talk with her new teacher, Miss Daley. She went up to Miss Daley during recess and in a very polite way told her that she wanted to ask her a question. Miss Daley smiled and asked what it was Marta wanted to know. Marta said that she wanted to know if Miss Daley was married, if she had any children, and where she lived. Miss Daley was surprised and embarrassed.

WHY DID MISS DALEY FEEL SURPRISED AND AMBARASSED BY MARTA 'S QUESTION?

MISS DALEY FELT SURPRISED AND EMBARRASSED BECAUSE:

Choose the best one:

1. She was not married and had no children.
Go to page 96.
2. It was a personal question.
Go to page 97.
3. Marta was too young to ask this type of questions.
Go to page 98.

You have chosen number 1 which says:

Miss Daley felt surprised and embarrassed, because she was not married and had no children.

This is not a very good answer. Choose another answer.

Go to page 95.

You have chosen number 2 which says:

Miss Daley felt surprised and embarrassed because it was a personal question.

Excellent. This is the correct answer. Miss Daley felt that the questions Marta asked were personal questions. Miss Daley was surprised and embarrassed because in American schools pupils are not supposed to ask about the personal life of their teacher. North Americans feel that it is unusual to ask personal questions to people you don't know very, very well.

We Latinos are used to asking about the family of people we hardly know, but Americans only ask about the family of people they know very, very well. Also, Americans feel that their personal life is something separate, and they don't discuss it when they are at work. For this reason, most American teachers feel that pupils should ask lots of questions about school work, but not many personal questions.

Perhaps you have also heard American people talk about how privacy is important to them. This means that Americans do not talk much about their personal life with people who are not good friends of theirs.

Go to page 99.

You have chosen number 3 which says:

Miss Daley felt surprised and embarrassed because Marta was too young to ask this type of questions.

Maybe you think this is the right answer because we Latinos think this way. But remember that Miss Daley is an American teacher. She was surprised and embarrassed for another reason. Can you figure out what that reason is?

Go to page 35.

Ej. 3 Asimilador cultural 2

42. ¿Más fotos?

El parque, Caracas, Venezuela

- Rich:** ¡ Ah!, ésta es una vista tremenda. Momentito. Quiero sacar una foto. ¿Dónde estará la cámara?
- Carlos:** Probablemente está en el coche. Pero, Rich, vamos a ver los animales.
- Rich:** Okay, voy muy rápidamente por la cámara. (Sale corriendo.)
- Mario:** Ese chico se vuelve loco sacando fotos. Debe haber sacado cien fotos esta semana.
- Carlos:** Por lo menos. Siempre se las manda en las cartas a sus amigos. Es posible que lo haga para ellos pero, ¡tantas!
- Rich:** Tengo la cámara. La encontré en el coche. Quiero sacar una foto de los jardines, aaaaahí... y una de la fuente... y una más de ustedes enfrente de la entrada... Gracias. Y...
- Carlos:** Oye, ahora al jardín zoológico, ¿eh?
- Mario:** De acuerdo. Es hora de encontramos con las chicas.
- Rich:** Allí están los monos. * ¡Qué foto más cómica será ésta!
- Mario:** ¿Otra vez? Tú siempre estás sacando fotos, chico. ¿Ya no tienes suficiente?
- Rich:** Tengo bastante, pero... solamente una más.
- Carlos:** ¡Ay, no! ¡Chico! Belita y Juana nos esperan.

Why do Carlos and Mario think that Rich should not take so many pictures?

- A. Taking many pictures is an activity that interests North Americans. Latin Americans take pictures but only a limited number. (Turn to p. 72, A)
- B. The boys will be late meeting the girls. (Turn to p. 82, B)
- C. Taking so many pictures is slowing them down and they have many other things to do. (Turn to p. 77, C)
- D. Latin Americans do not like to have pictures taken of their country. (Turn to p. 68, D)
- A. You are right! Taking many pictures is an activity that interests Americans much more than Latin Americans. Therefore, Latin Americans often cannot understand why Americans want to take so many pictures. They sometimes become impatient with the American photographer. They take pictures, of course, but many fewer than we do. They may get everyone together for one picture to remember the day, then put the camera away so that it does not interfere with other activities. Also, do you remember seeing cartoons of Americans abroad—loaded down with cameras and equipment? Now you can probably give one reason why Americans are easy to identify when on vacation.
- B. They *will* be late meeting the girls but being late is customary in Latin America. The girls really will not expect Carlos and Mario to be on time, so this is probably not the reason they do not want Rich to take any more pictures. Go back and see if you can find the real reason.
- C. Taking many pictures *is* slowing them down and they probably *do* have other things to do, but Latin Americans are often behind in schedule and would not be concerned by being detained a few minutes longer. There is another reason that Carlos and Mario want Rich to stop taking so many pictures. Go back and see if you can find it.
- D. A Latin American is proud of his country and would certainly not object to a North American taking pictures unless, of course, the American is rude, intrudes into a private place, always focuses on poverty, or is in a restricted area (like their version of Fort Knox). The subject matter of the pictures that Rich is taking is not the reason for Carlos' and Mario's concern. Try again to find the real reason that they do not want any more pictures taken.

Con base en dos ejemplos no se puede generalizar. Sin embargo, puede constatarse que la concepción de las necesidades del público meta influyó en la elaboración de los materiales: mientras que el ejemplo 2 se dirige a niños latinoamericanos viviendo en los EEUU y exige implícitamente una adaptación a las costumbres de este país para evitar malentendidos interculturales, el ejemplo 3, para estadounidenses adultos, se limita a la comparación y explicación de este tipo de malentendidos.

El siguiente texto, ejemplo 4, representa un “minidrama”, técnica parecida al asimilador cultural, pero concebida para la clase. En discusiones, los alumnos analizan juntos la situación; además, en este ejemplo, la escena 2 y el principio de la 3 muestran muy bien las necesidades de evitar conclusiones precipitadas sobre costumbres de la cultura ajena.

Ej. 4 Minidrama

The Noon Meal: A German Mini-Drama

This mini-drama was prepared by M. Cohen, Judy Moses, Anke Culver, and A. Bogucka.

Characters: *Frank and Betty Harrison, Jack, their son, two German businessmen, a waiter, restaurant guests*

Scene I

It is about 1.00 p.m on a pleasant spring afternoon in Göttingen. Frank and Betty, a middle-aged couple from Chicago, have come to Göttingen to visit their son Jack who is spending the year studying chemistry in Göttingen on a Fulbright grant. They spot a restaurant, Zum Goldenen Adler, go in and wait to be seated.

FRANK: I'm starved.

Betty: I wonder how long we'll have to wait to be seated. Do you see the hostess anywhere?

Frank: No, but there are a few empty tables. We shouldn't have to wait long. (long pause)

Betty: (greatly irritated) Just look at that, will you? Those people are just going right past us and sitting down.

Frank: Well, why don't we just do the same! There's a table for four. Let's grab it before someone else does.

(Class discussion)

Scene II

Frank and Betty are seated at the table when the waiter gives them two menus on his way to serve another table. The waiter returns.

Waiter: What would you like?

Betty: (pointing to the item Wiener Schnitzel on the menu) I'd like that.

Frank: I'll have the Sauerbraten. We'll both have beer to drink.

The waiter leaves. In the meantime the restaurant has filled up and two well-dressed German businessmen come to the table.

1st Germanman (with heavy accent) Is the place still free?

The Harrisons do not understand what he has said but they smile. The men sit down and continue their animated conversation.

Betty: (with a questioning look) Frank, do you know these people?

Frank: No, I've never laid eyes on them.

Betty: It's strange. I swear these are the same two men who were standing with us in line at the airport.

The waiter brings the meal and Betty and Frank eat in an uncomfortable silence.

(Class discussion)

Scene III

Later on that day the Harrisons discuss the incident with their son as they stroll through the park.

Betty: It's peculiar. Jack, But I think we are being followed. The same two men who were behind us at the customs sat down at our table in the restaurant.

Frank: The only thing they said to us was "Mahizeit, und if I remember correctly the little high school German I had, I think it's a dirty word.

Jack: Oh, come on, both of you. This is ridiculous.

(Class discussion)

Betty: What do you mean ridiculous?

Jack: First of all, it was a coincidence that you ran into those two men again. Secondly, in Germany it is perfectly all right for any person to sit down at a table with unoccupied seats, even though there are other people already sitting at that table.

Mientras que los primeros tres ejercicios sirven más bien para un entrenamiento de adaptación a la otra cultura, este ejercicio, y también los siguientes, se presta para una sensibilización intercultural.

Ej. 5 Juego de papeles

ROLE SHEET You are two people from the land of Dandi. As Dandis, you have certain ways of doing some things. For one thing, all Dandis must always use their voices correctly. You have been brought up to NEVER raise your voice when talking to someone, unless you are angry.

A

Since everyone speaks in -such soft voices in Dandi, people talking to each other stand 12 inches (one ruler-length) apart or even closer. People who stand further than 12 inches apart while talking are considered cold and standoffish.

It is very rude for anyone from another land to ask about how things are done in Dandi.

You are about to meet two Americans who are traveling through your country. They went out on their own to find out what Dandi is like and lost all their money. Now the two Americans are stranded a long distance from their hotel. They have no money for the bus which is the only way of getting back to the hotel. (There are no trains or taxis or cars or motorcycles in Dandi.) There are no other Americans around so they will ask you for help. Their job is to get you to loan or give them enough money for bus fare back to their hotel.

As you talk to them pretend to be Dandis. Do everything as you think Dandis would. If the Americans cannot figure out the correct and proper way to ask a favor of a Dandi, then you should not give or loan them the money.

ROLE SHEET You are two Americans traveling through another land known as Dandi. You went out on your own to find out what Dandi is like. You both accidentally lost all your money. Now you are stranded 50 miles from your hotel without any bus fare. (There are no trains or taxis or cars or motorcycles in Dandi.) There are no other Americans around so you decide to ask two Dandi citizens for help. Your job is to get the two Dandis to loan or give you enough money for bus fare back to your hotel.

B

You know very little about the land of Dandi and how its people do things. In order to get the money you need you

will have to figure out what is important in the way to ask a Dandi for a favor. You probably should not come right out and ask how you should talk to a Dandi. You might make them angry. Before you go to the Dandis, you two talk about **WHAT** you are going to say and **HOW** you are going to say it to get your bus fare.

El juego de papeles es un tipo de ejercicio muy conocido en el enfoque comunicativo. El ejemplo 5 consiste en una variante que sirve para una sensibilización intercultural global. Se forman dos grupos de alumnos y cada grupo recibe instrucciones que no conoce el otro. En este juego, lo importante es la negociación bajo condiciones difíciles. El grupo de los extranjeros tiene que aprender a observar (en este caso el comportamiento no verbal) sin juzgar de antemano.

Este tipo de juego se usa en Alemania, por ejemplo, para la preparación de enviados de Relaciones Exteriores y de instituciones anexas. Dado que el esfuerzo de entender y hacerse entender se exige sólo de un grupo de participantes, el juego puede provocar fácilmente, del lado de los “extranjeros” sin informaciones una agresión muy fuerte, que lleva hasta la petición de interrumpir este juego “estúpido”. Por lo tanto, el profesor necesita un entrenamiento especial para poder manejar situaciones altamente conflictivas. Pero aunque el contacto real se desarrolle normalmente bajo condiciones más balanceadas, tal tipo de reacción muestra la importancia de sensibilizar para el choque cultural.

Se pueden también usar de manera moderada materiales en el idioma de los alumnos. Un ejemplo para esto: un tema no suficientemente tratado o investigado son las diferencias en la expresión oral o verbal que causan problemas en el contacto intercultural porque no son percibidos tan claramente como manifestaciones culturales. El siguiente ejemplo está tomado de un texto más largo, en el que se describe una interacción entre un estudiante mexicano y su profesor de literatura alemán, quien había rechazado un trabajo semestral del alumno por no ser científico.¹⁴ Se desarrolla una discusión sobre el trabajo en la que el estudiante se muestra inteligente y capaz, lo cual irrita al profesor, que reacciona de la siguiente manera:

Ej. 6: Jorge Arturo Ojeda: Cartas Alemanas

- Deme usted el trabajo de nuevo. Lo releeré y la próxima semana ... - me pidió amistosamente el maestro Sch.
- No - respondí -si a usted le parece bueno la próxima semana, pensaré que usted está haciendo una obra de caridad, y si le parece de nuevo imposible de juzgar, entonces, para qué se lo lleva otra vez?
- He pensado que usted hacía trampa, que alguien le había escrito el trabajo ... - exclamó con atrevimiento.
- Se hace eso en Alemania? - pregunté ofendido.
- Lo invito a tomar una cerveza, una copa de vino... • me dijo agitado.
- No, gracias, para qué? - dije temeroso ante tanta cordialidad. Me han explicado después que esto es típico alemán: la severidad incomprensiva y brutal seguida por un estado inseguro, sentimental y conmovido.
- Es ameno su trabajo, podría ser un ensayo?

14 Fuente de los ejemplos: 7 = **Deutsch aktiv**, 8 = **Sprachbrücke**, 9 = **Sichtwechsel**. Los textos de ej. 10 están publicados en Krusche, D. (1987): **Aufschluß**, Bonn, 62, 69 y 71. (Traducción E.W., en caso de 9 relativamente libre.)

- Si, podría ser un ensayo - respondí.
- Pues estamos contra el “ensayismo”, dijo resuelto.

El profesor y su alumno, durante toda la conversación, no habían encontrado criterios comunes para juzgar el trabajo hasta que al profesor, ya muy desesperado, se le ocurre una clasificación, a primera vista interpretada igual por los dos, con la que él se puede retirar a un juicio pseudo objetivo que le libera, que le permite tener razón.

Este texto en su totalidad tiene una alta carga sociocultural sobre las dos culturas y podría tomarse como impulso para una discusión sobre posibles puntos problemáticos en la interacción profesor-alumno/estudiante también en la clase. Además, es un ejemplo para posibles diálogos en los que el alumno aprenda a expresar y, en caso dado, defender verbalmente su posición como extranjero con otros valores culturales. Los siguientes ejemplos están tomados de libros de texto o de otros materiales para la enseñanza del alemán.¹⁵ Se presentan primero algunos ejemplos para un posible tratamiento de estereotipos. Después se tratarán temas que en muchas culturas están clasificados como tabú.

a) Estereotipos

El ejemplo 7 muestra un conjunto de estereotipos sobre los alemanes en general. Ya en las fotos agrupados alrededor de este poema concreto están representados estereotipos de varias partes del mundo. Por medio de un cassette que enfatiza la entonación, el alumno aprenderá el significado de las interjecciones y puede, en consecuencia, por ejemplo tratar de encontrar oraciones adecuadas para cada expresión. De esta manera, se recibe una colección tanto de informaciones verdaderas como de estereotipos que manejan los alumnos. Por ello, el ejercicio se puede aplicar para la propia y hasta para otras culturas a fin de comparar y determinar lo ficticio y lo verdadero.

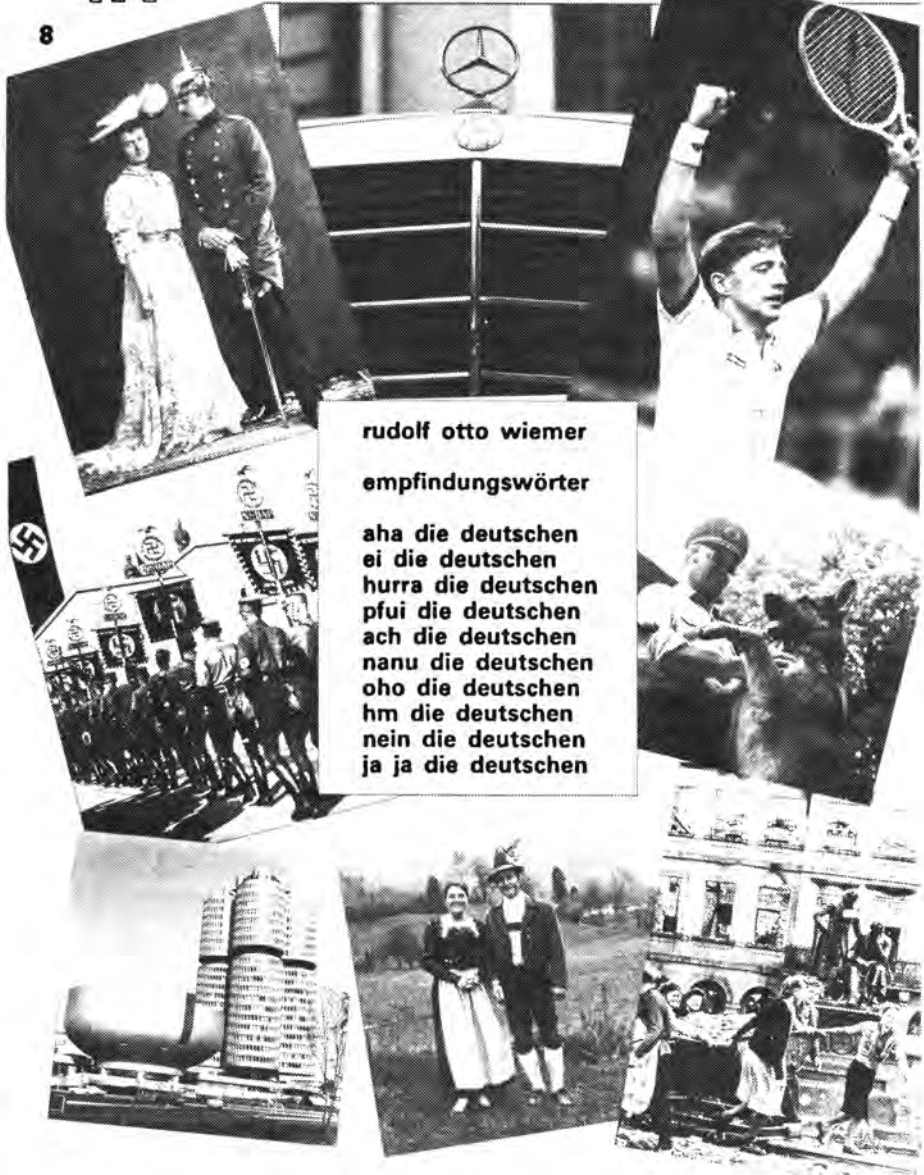
15 Una descripción de varios estilos culturales da Galtung, J. (1985) “Struktur, Kultur und intellektueller Stil”. En: Wierlacher, A. (ed.), 151-193.

Ej. 7 Los alemanes

4A

8

Ja ja, die Deutschen!



**rudolf otto wiemer
empfindungswörter**

**aha die deutschen
ei die deutschen
hurra die deutschen
pfui die deutschen
ach die deutschen
nanu die deutschen
oho die deutschen
hm die deutschen
nein die deutschen
ja ja die deutschen**

Ej. 8 Soledad



Mientras que el ejemplo 7 es un ejercicio para una sensibilización global, el ejemplo 8¹⁶ trata tres estereotipos sobre Alemania muy vigentes, que son el aislamiento, la importancia del perro y la codicia de los alemanes. Con base en este cómic, el profesor podría hablar sobre las bases reales que tiene esta perspectiva de afuera dando informaciones históricas y actuales sobre la estructura social de Alemania, la posición de la familia y el individualismo que revelan relaciones más profundas.

b) *Temas tabú: sexualidad y política*

Muchos profesores evitan meterse en temas tabú como son la sexualidad y, según la cultura, la política. Sin embargo, estos temas normalmente le interesan mucho al alumno, aunque tal vez no quiera hablar francamente mostrando su propia opinión o experiencia. Los siguientes ejemplos muestran un camino para un posible tratamiento intercultural de temas tabú en la clase.

Ej. 9 Discusión: besar

Los soldados estadounidenses que estaban estacionados durante la Segunda Guerra Mundial en Inglaterra muchas veces tenían problemas con sus novias inglesas y al revés: las inglesas consideraban a los estadounidenses demasiado impetuosos, y a los estadounidenses las inglesas no les parecían muy morales. La explicación para esta contradicción se encuentra en el siguiente esquema:

16 Traducción aproximada: “En todos lados gente sola!!!” - “Viejos, sin trabajo, marginados de esta sociedad ...” - Ya no ven sentido en su vida, simplemente!!!” - “Pues, se tiene que hacer algo al respecto.”

El tratamiento intercultural directamente relacionado con la realidad de los alumnos debería ser, en el caso de temas tabú, opcional y a la decisión de la clase. También una comparación entre dos culturas ajenas puede provocar un proceso de sensibilización.

Con esta selección de ejemplos se trató dar una pequeña ayuda para el tratamiento de temas interculturales en el salón de clase. A continuación se mencionan algunos puntos problemáticos que se deben tener en mente al emplear materiales interculturales.

Puntos críticos de enfoque intercultural

Hay cuatro factores problemáticos que acompañan el enfoque intercultural: 1) el posible eurocentrismo, 2) la asimetría cultural, 3) el papel del profesor y 4) el alumno.

1) Una crítica frecuentemente expresada se refiere al eurocentrismo, que a pesar de todo se encuentra también en el enfoque intercultural. Lo obviamente eurocentristico de los materiales para el enfoque comunicativo era que exigían una adaptación del alumno a una realidad alemana que, además, tal vez nunca viviría. Aunque si se evita en un enfoque intercultural el trabajo con materiales como la cápsula cultural sobre “Machismo”, se exporta otra vez una teoría desarrollada en Europa que los europeos consideran muy útil también para no-europeos. Este método de comparación crítica tal vez no sea aceptado en todas las culturas. En la selección de métodos, entonces, no existe el intercambio o el diálogo intercultural entre Alemania y otros países (cf. Wasmuth 1990, Zimmermann 1989).

2) El enfoque intercultural quiere abrir un diálogo entre las culturas. Pero es un hecho que normalmente entre ellas no existe política y económicamente una relación de iguales. Entonces, el diálogo resulta asimétrico (cf. Zimmermann 1989). Dado que esto no se puede evitar totalmente, al menos se tendría que tematizar explícitamente. Si no, el trabajo intercultural corre el riesgo de ayudar a esconder las barreras políticas y económicas verdaderas, reduciendo la discusión a un mero remiendo de malentendidos interculturales (cf. Seel/Gerighausen 1984).

Un riesgo al respecto, que se toma muy poco en consideración, es el hecho de que casi no hay comparación neutral, es decir, sin evaluación. Se podría abusar de un trabajo intercultural, sin ser esto algo deseado, como instrumento de una política de difusión cultural ofensiva.

3) El papel del profesor es tal vez el punto más crítico en el enfoque intercultural. ¿Cómo el profesor puede manejar una evaluación negativa que puede surgir de una comparación? En el peor de los casos, el material intercultural podría servir a un profesor para manipular ideológicamente a sus alumnos. El enfoque intercultural requiere, sin embargo, de un profesor abierto tanto a la otra cultura como a posibles críticas de su identidad, de su país etc., que resultan fácilmente del diálogo

intercultural. El enfoque intercultural exige, aún más que otros métodos, un profesor muy comunicativo. Igualmente, el material intercultural, por ser más demandante en su meta, requiere una más intensa preparación.

Establecer un verdadero y auténtico diálogo entre las culturas no es una tarea fácil si uno no cuenta con alumnos de diferentes nacionalidades que se podrían informar mutuamente. En clases homogéneas, un profesor alemán recién llegado a la otra cultura tiene mayor facilidad, porque a sus alumnos les gusta informarle sobre su país: sienten que sus propios conocimientos y experiencias son algo válido.

Más problemática puede considerarse la situación para el profesor que pertenece a la misma cultura que sus alumnos. ¿Cómo puede este maestro manejar lo que le piden los alumnos? Muchas veces, el profesor en el extranjero tiene una preparación no adecuada para este enfoque y conoce Alemania solamente a través de sus propias clases de alemán. ¿Cómo se puede enfrentar a una discusión intercultural, a un diálogo en el que él mismo tendría que ser mediador, interlocutor y experto en la cultura alemana? Con los materiales no interculturales la tarea del profesor resulta más fácil: el profesor se puede limitar al libro si le falta una preparación amplia.

4) En lo que concierne al alumno, un punto fundamental es el aspecto comunicativo ya mencionado: aunque a primera vista la mayoría de los ejercicios interculturales tenga como objetivo únicamente la sensibilización, comparación y la descripción, los alumnos se pueden sentir obligados a reflexionar y hablar críticamente sobre su propia cultura sin quererlo verdaderamente si, por ejemplo, lo mismo hace el profesor extranjero con su cultura o si a éste le gusta el sentido crítico de sus alumnos. Este resultado podría ser peligroso para la autodefinición de los alumnos. Además, la crítica abierta en muchas culturas no es permitida e implica, en el peor de los casos, sanciones reales para el alumno.

Cabe también mencionar el problema de que un método concentrado demasiado en la discusión intercultural descuida el aspecto de mera curiosidad en los alumnos, que a menudo simplemente quieren gozar un mundo ajeno, jugar con algo que no sea suyo y olvidar por un momento la realidad que les rodea. Una permanente confrontación con la propia cultura podría provocar aburrimiento y hasta rechazo.

Conclusión

Para terminar, hay que mencionar tres sectores en los que se podría lograr un mejoramiento del trabajo intercultural.

1 Habíamos dicho que todavía hace falta investigación comparativa de base realizada por grupos mixtos de las dos culturas. En lo que concierne a la cultura meta, esta investigación debe incluir la descripción del sistema escolar, la preparación, la formación, el modo de trabajo y la situación económica de los profesores y de los

alumnos, la relevancia que tiene el alemán en un país dado y el prestigio de las lenguas extranjeras en general, así como la motivación de los alumnos, entre otros aspectos. Se deben investigar los conocimientos mutuos adquiridos a través de los medios de comunicación, del contacto turístico, etc. como base previa de expectativas.¹⁷ Sólo así la perspectiva intercultural puede abarcar toda la enseñanza. Debe subrayarse también la necesidad de la elaboración de los materiales interculturales en colaboración con nativohablantes, para evitar un nuevo eurocentrismo.

2 Otra necesidad muy importante es la formación de profesores aptos para el diálogo intercultural. El enfoque exige tanto del profesor que no es suficiente proporcionarle el material sin mayor ayuda. En el caso del idioma alemán, los profesores (nativohablantes o no) podrían recibir una instrucción práctica a través de una institución como el Instituto Goethe.

3 Se tendrían que revisar los materiales interculturales respecto a lo que el profesor debería saber sobre una de las dos culturas. Tomando en cuenta las condiciones poco favorables en muchos países, tendría que proporcionarse al profesor material adicional necesario que le permita reducir su tiempo de preparación sin perder la calidad de su clase.

Por el momento, el enfoque intercultural está de moda, por lo menos en Alemania. Esto conlleva el riesgo de ser aplicado -como todo lo anterior- en muchas ocasiones sin mayor reflexión o preparación. La meta del enfoque intercultural es, como se ha mencionado arriba, el desarrollo de una competencia en dos culturas, una capacidad que apoye el entendimiento y la tolerancia en el contacto entre ambas culturas. Esta meta seguramente no es fácil de lograr e implica todavía mucho trabajo, pero la perspectiva intercultural parece tan interesante e importante para la enseñanza de lenguas que este esfuerzo vale la pena.

17 Una recomendación parecida se hizo para los materiales regionales.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERT, R.D. (1978) *Understanding North Americans: A Guide For Latino Pupils*, ms. Champaign-Urbana, ILL.
- CASSE, P. (1981) *Training for the Cross-Cultural Mind*, Washington.
- GERIGHAUSEN, J./SEEL, P. (1984) "Der fremde Lerner und die fremde Sprache". En: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10,126-162.
- GROSSKOPF, S. (1987) "Erfahrungen mit interkulturellen Lernsituationen zwischen Angst, Aggression und Lust". En: Gerighausen, P./Seel, P. (eds.) *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*, Munich, 134-161.
- KNAPP, K./ENNINGER, W./KNAPP-POTTHOF, A. (eds.) (1987) *Analyzing Intercultural Communication*, Berlin.
- KRUSCHE, D. (1980) "Die Kategorie der Fremde". En: Wierlacher, A. (ed.) *Fremdsprache Deutsch* 1, Munich, 47-57.
- KRUSCHE, D. (1985) *Literatur und Fremde*, Munich.
- MILLER, J.D./BISHOP, R.H. (1974): *USA-Mexico. Culture Capsules*, ms. Culture Contrast Comp.
- MÜLLER, B.-D. (1980): "Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme". En: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6,102-119.
- MÜLLER, B.-D. (1983) "Probleme des Fremdverstehens. 'Interkulturelle Kommunikation' in der Konzeption von DaF-Unterricht". En: Gerighausen, P./Seel, P. (eds.) *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*, Munich, 262-347.
- NEUNER, G. (ed.) (1988) *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Munich.
- OOMEN-WELKE, I. (ed.) (1991) *Deutschdidaktik interkulturell (= Der Deutschunterricht 11/1991)*.
- REDDER, A./REHBEIN, J. (eds.) (1987) *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation (= OBST 38)*.
- REHBEIN, J. (ed.) (1985) *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen.
- ROBINSON, G. (1985) *Crosscultural Understanding*, New York.
- RÖSLER, D. (1987) "Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutschals-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe". En: *Zielsprache Deutsch* 1, 23-29.
- RÖSLER, D. (1988) "Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache". En: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 221-237.
- SEEL, P./GERIGHAUSEN, P. (eds.) (1986) *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen*, München.
- SEEL, P.C. (1983) "Sprache und Kultur. Fragen zum Fremdsprachenunterricht in der 'dritten Welt': Bedingungen und Grenzen einer 'Interkulturellen Kommunikation'". En: Gerighausen, P./Seel, P. (eds.) *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*, Munich, 9-13.
- SEELYE, H.N. (1976) *Teaching Culture. Strategies For Foreign Language Educators*, Skokie, ILL.
- SNYDER, B. (1977) *Encuentros culturales, cross cultural minidramas*, Skokie, ILL.
- VALDES, J. (ed.) (1986) *Culture Bound*, Cambridge.
- WASMUTH, W. (1990): "Probleme der Erfahrung und Vermittlung von Fremdheit - Interkulturelle Germanistik in Indonesien". En: *Zielsprache Deutsch* 4,42-46.
- WIERLACHER, A. (ed.) (1985) *Das Fremde und das Eigene*, Munich.
- WIERLACHER, A. (ed.) (1987) *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, Munich.
- WIERLACHER, A. (ed.) (1990): *Hermeneutik der Fremde*, Munich.
- ZIMMERMANN, P. (ed.) (1989) *Interkulturelle Germanistik - Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt/M.