

El etnotipo latinoamericano en los textos de E/LE: análisis de dos casos

Pablo Gasparini (Unicamp)

“¿Pueden un alemán o un irlandés imaginar sus vidas sin patatas?”, se pregunta uno de los textos del apartado “Más cultura” correspondiente a la Unidad 7 del libro *Aula internacional 1* de Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia, y Carmen Soriano (Difusión, 2005). El enunciado, de apariencia inocente, resulta paradigmático de cierta forma de posicionar la cuestión inter-cultural en libros de enseñanza de español como lengua extranjera. Por cierto, la celebración del “encuentro” europeo con la riqueza (en este caso “alimentar”) de América, denota cierta visión del mestizaje menos como resultado de un acto de violencia que como producto de aquello que el catalán Eduardo Subirats en un pasaje de *El continente vacío* (referido a la figura y las letras de Inca Garcilaso) denomina “la ideología del mestizaje”, es decir, citando sus palabras, “la conciliación o neutralización de la violencia, la dominación o la relación destructiva” de este proceso (SUBIRATS, 1994, p. 372).¹ De hecho, unos párrafos más adelante, el texto didáctico citado (significativamente titulado “El descubrimiento de la patata”) nos explica que “Cuando las culturas entran en contacto se ‘prestan’ costumbres, se influyen unas a otras” (*Aula 1*, p. 137).

Considerando que las comillas constituyen, entre otras funciones, una marca de distanciamiento enunciativo, me pregunto aquí: ¿De qué desea apartarse el entrecomillado del verbo “prestar”? ¿cuál es la reserva o suspicacia que debo suponer a partir de estas comillas?

Abro ahora un libro de enseñanza de español como lengua extranjera procedente de otro ámbito, los Estados Unidos (*¿Sabías que...? Beginning Spanish*,

de Bill VanPatten, James Lee y Terry Ballman; Mc Graw Hill, 2000). Allí, en una de las “lecciones” de la “Unidad tres” titulada “En la mesa”, nos encontramos con el texto “La historia escondida del tequila”, cuyos tres primeros párrafos dicen:

La historia del tequila — bebida mexicanísima desde sus orígenes — demuestra que éste sufrió persecución y prohibiciones durante el dominio español, situaciones que también contribuyeron a darle su identidad actual.

Cuando llegaron los españoles en el siglo XVI, los indígenas ya elaboraban licores mediante la fermentación del agave, conocido entonces como “mexcalli”, quizás el antepasado más lejano del tequila.

Por mucho tiempo durante la época colonial, la Corona española prohibió fabricar licores en la Nueva España. Esta restricción da evidencia de que los licores aztecas ocupaban un lugar importante en el mercado español y así la Corona intentó proteger las ventas de los vinos peninsulares. Como se puede imaginar, una consecuencia de la prohibición era estimular el mercado negro de las bebidas locales (*¿Sabías que...?*, p. 240).

A primera vista, salta la enorme diferencia de tenor discursivo entre los textos didácticos aquí mencionados. Aun contemplando una misma cuestión, lo gastronómico, el texto referido al tequila insta una discursividad histórica ausente, o quizás esquivada, en el primero de los textos citados, “El descubrimiento de la patata”. El gesto no es casual, y vuelve por ejemplo a repetirse en un texto de *Aula 2*, “Los hijos del maíz” (p. 150). A pesar de cierta evocación que este título realiza de la célebre novela del Premio Nobel de literatura Miguel Ángel Asturias (*Hombres de maíz*), el texto se distancia de cualquier tipo de problematización histórico-cultural y recae nuevamente en lo que podemos llamar la retórica del “encuentro” o tranquilo “hallazgo”: “Cuando los españoles llegaron a América, se encontraron con una planta cultivada a lo largo de casi todo el continente: el maíz”. Diferentemente del texto sobre el tequila, que reinscribe (aunque más no sea que de forma simplificada) esta bebida en el conflicto que supone el tráfico y comercio en una economía colonial, el texto sobre el maíz sacrifica la historia en aras de la información histórica: todo aquí se da sin conflicto ya que, en el fondo, no se trataría más que de otro de los “préstamos

culturales” que el libro de enseñanza de español donde este texto se inserta, propone, en definitiva, como vía interpretativa de lo cultural.

Esta tesis, que subyace en el libro como un todo, se enuncia incluso claramente en otro de los apartados de la ya mencionada sección “Más cultura”. Estamos ahora en la Unidad 10, “Momentos especiales”, donde se trata precisamente (según el índice, p. 7) de “relatar en pasado”. Es aquí — en un texto recuadrado y destacado por sobre una serie de columnas con diferentes relatos de origen americanos — que se dice:

En América Latina, la mitología de los pueblos indígenas es muy rica y variada, tanto como lo son las diferentes culturas que poblaban la región antes de la llegada de los españoles. Esta mitología se enriqueció más tarde con nuevas leyendas criollas, producto del sincretismo entre las tradiciones autóctonas y la aportación europea (*Aula 2*, p. 158).

Acompaña la información, como dijimos, una leyenda mexicana sobre el murciélago, otra chilota sobre el *tenten-vilú* y el *coicoi-vilú* y, por último, una leyenda guaraní sobre la yerba mate. La disposición gráfica en la que se insertan estos textos recuerda, significativamente, la de las diferentes vidrieras de un museo: se trata, de hecho, de “mostrar” la riqueza y variedad de los pueblos indígenas; pero, claro (en virtud de la des-historización — o historización acrítica — impuesta por el modelo de interpretación cultural adoptado por el libro) con clara omisión del sujeto productor de tales “leyendas”. El efecto es museológico en el peor de los sentidos: el de ver sin comprender, el de leer sin historizar, el de reducir una cultura, en fin, a lo folklórico.

Pero si estos son los riesgos de cierto modelo que entiende lo sincrético como un “préstamo” o “aportación” entre iguales, sin ver, para volver a Subirats, la violencia discursiva y material de una relación de dominación, bien vale la pena comparar el mismo con el modelo políticamente correcto del libro norteamericano.

En este sentido, el libro didáctico *¿Sabías que...?* propone, al final de cada una de sus “lecciones”, una suerte de extensión o ventana al mundo que, bajo el título de “Vistazos”, incorpora una serie de ejercicios utilizando la *Web* o el material registrado en el audio CD y video que acompañan al libro. Quiero destacar, dentro de esta sección, el apartado titulado (*Spanglish* mediante) “Los hispanos hablan”. Se trata de una serie de grabaciones donde diferentes “hispanos” (categoría fuertemente administrativa en los Estados Unidos²) incluye una serie de grabaciones donde, por lo general inmigrantes procedentes de América Latina, hablan sobre su experiencia de vida en el país del norte. En principio, la propuesta parece compatible con la evidente mayor cercanía que el libro norteamericano tiene, si lo comparamos al español, para con las culturas de América Latina. Un listado de las preguntas sobre las cuales estos “hispanos” se explayan puede darnos una idea del tenor de esta sección. Enumero algunas de ellas: “¿Al llegar a los Estados Unidos, qué hábitos de comer de los norteamericanos te llamaron la atención?” (Lección 7); “¿Qué diferencias notas entre las costumbres de los Estados Unidos y las de tu país en cuanto a los modales en la mesa?” (Lección 8); “¿Crees que hay diferencias entre el humor de tu país y el de los Estados Unidos?” (Lección 11); “¿Qué has notado en cuanto a la actitud norteamericana con respecto a la salud?” (Lección 12) e incluso: “Al llegar aquí, ¿notaste algunas diferencias entre el tratamiento de los perros en los Estados Unidos y en tu país?” (Lección 14). Como ejemplo de las respuestas de los “hispanos”, citaré, ya que en este artículo estamos concentrándonos principalmente en los aspectos referidos a los alimentos y la alimentación, la respuesta que Giuli Dussias, de Venezuela, da a la pregunta sobre los modales en la mesa:

En mi opinión, hay algunas diferencias entre la manera que nos comportamos en la mesa cuando hablamos de la familia americana y la familia venezolana. Una de las cosas que he notado es que parece que no hay ningún tipo de expresión en inglés para decir “buen provecho”, que es algo que en realidad acostumbramos mucho decir nosotros allá.

Otra de las cosas que he notado es que a veces, los norteamericanos apoyan la mano izquierda sobre la pierna y la esconden. Y cuando... generalmente cuando se come, pues, no se muestra esta mano sino que se mantiene sobre la pierna, mientras que en Venezuela, no, las dos manos tienen que ser, estar visibles. A ver, ¿qué más? Primordialmente tenemos las mismas costumbres y los mismos modales pero hay esas cosas pequeñas que varían (*¿Sabías que...?*, p. 229).

Resulta sorprendente como se rescata en esta respuesta la mirada extrañada que (por apelar a un teórico de lo cultural) Vilém Flusser convierte en privilegio de aquel que goza de cierta distancia respecto a una cultura.³ Se diría, incluso, que las preguntas realizadas por el texto didáctico a los “hispanos” buscan suscitar ese extrañamiento, esa mirada del “otro” revertida sobre la propia cultura lo cual genera, dependiendo del tema tratado, cierta sorpresa y humor. Sin embargo, quien formula estas preguntas que procuran romper (para decirlo en términos flusserianos) “el hábito” de la propia cultura, es el propio texto didáctico que, en rigor, está presuponiendo la diferencia y el efecto de distanciamiento buscado. Algunas de las preguntas con las cuales los “hispanos” son interpelados presuponen, por cierto, la diferencia. Así la lección 6 le pregunta a los hispanos “¿Te gusta el tamaño de tu familia?”, pregunta donde escuchamos la emergencia de un orden discursivo preocupado por la demografía, preocupación ajena quizás a la población inmigrante latinoamericana en los Estados Unidos que es, como sabemos, una de las de mayor crecimiento; un hecho que no se circunscribe tan sólo a la entrada masiva de esta población al territorio norteamericano sino también a su mayor tasa de natalidad respecto, por ejemplo, a aquella que las estadísticas les gusta rubricar y clasificar como “blancos no hispánicos”.

¿Presuponer una diferencia no es anularla? ¿No es ceder a lo que Homi Bhabha llama en *The location of culture*, la conformación colonial de un “otro” enteramente “aprensible y visible”, es decir, ceder a la construcción de un “alteridad” que procura, precisamente, controlar lo que se presenta como una amenaza a “una visión establecida de las cosas”?⁴

Respetuosamente, fiel a cierta política de corrección, en este texto didáctico “el subalterno habla”, siempre claro que su habla confirme la diferencia establecida con anterioridad; una diferencia que — siguiendo a Abdelmalek Sayad (1998, p. 54) — reafirma cierta percepción ideológica y geopolítica, aquella que divide el mundo en países productores de turistas (grosso modo, los industrializados) y países productores de emigrantes (el tercer mundo y, en él, América Latina). Por cierto, y esto vale para los dos libros aquí tratados, difícilmente encontremos turistas latinoamericanos de paseo por los Estados Unidos o Europa, territorios estos contruidos casi exclusivamente como ansiados objetos de inmigración. Se diría así que la corrección política del libro didáctico estadounidense termina funcionando de manera similar a la celebración acrítica del mestizaje realizada por el libro español, capaz de introducir hasta un “correcto” texto de Nicomedes Santa Cruz (*Aula 2*, p. 142) pero incapaz de indagar el origen violento de tal mestizaje y prefiriendo historizar y aproximarse, en todo caso, a países o zonas culturales más cercanos a la racionalidad capitalista urbana (las consabidas páginas sobre Buenos Aires, sus personajes y arquitectura) que, según puede verse, a lo que se le presenta como la conflictiva comprensión de las culturas indígenas (reducidas, como decíamos antes, a lo meramente folklórico).

De esta manera, aunque notemos en el libro norteamericano una mayor “predisposición” hacia América Latina, tanto en el plano cuantitativo (en los dos volúmenes de *Aula internacional* el 63 % de las páginas dedicadas a cultura se refieren a España mientras que el 79 % de estas páginas se refieren, en el libro norteamericano, a América Latina) y también, en cierta forma, en lo cualitativo (una perspectiva más aguda sobre la conformación cultural, producto tal vez, como señalaría Octavio Paz en “Alrededores de la literatura hispanoamericana”, de un trazo cultural común a las dos Américas: el inglés en Estados Unidos, como el español en Hispanoamérica, es una lengua conflictivamente transplantada) observamos en ambos

la misma ansiedad de definición de lo latinoamericano; definición que cae invariablemente en lo que Bres en *Figures de l'interculturalité* entiende por un etnotipo, esto es, el establecimiento de relaciones fijas entre lo considerado propio y ajeno a través de la cosificación de los lugares de enunciación. Se diría que los libros de enseñanza de español instauran un problema ya superado por la literatura latinoamericana: cómo decir lo latinoamericano. En 1926, desde cierto hoy criticable idealismo, el americanista dominicano Pedro Henríquez Ureña afirmaba que “tenemos derecho a todos los beneficios de la cultura occidental” (HENRÍQUEZ UREÑA, 1989, p. 42) y en 1953, desde otra problemática y perspectiva, el escritor argentino Jorge Luis Borges, declara: “Nuestra tradición es toda la cultura occidental” (BORGES, 1989, p. 272); afirmaciones estas universalistas y de transacción con el otro que parecen ajenas a la didáctica cultural de los libros de E/LE.

Cabe todavía otra salvedad, esta vez de orden pragmático. Mientras que el libro norteamericano se halla confinado al circuito de la enseñanza de español en las universidades norteamericanas, el libro español es tomado como libro de curso en Brasil incluso por importantes institutos internacionales de enseñanza de la lengua. Esto quizás se deba a que estos institutos prioricen las innovaciones en lo que respecta a las metodologías de enseñanza de español en detrimento de los valores y lecturas culturales que estos libros viabilizan en sus textos. Esto puede constituir un parámetro de elección, pero entonces nos estamos mintiendo cuando afirmamos, como afirman todos estos libros e institutos, que es imposible aprender una lengua sin aprender su cultura.

Así, entre “Vistazos” y “Más cultura”, debemos, por lo visto, seguir esperando al que el hoy tan mentado lugar de la cultura, el tan afamado *location of culture*, encuentre en lo que atañe a la enseñanza del español en Brasil, su lugar: un lugar propio que respete las expectativas brasileñas y que no signifique consumir, en un país al fin y al cabo latinoamericano, los etnotipos latinoamericanos elaborados

desde afuera. Mientras tanto, continuemos preguntándonos: “¿Puede vivir un italiano sin *spaghetti* a la boloñesa o con *pizza* sin tomate? ¿Y un suizo sin chocolate? ¿Y la comida rápida de todo el planeta sin *ketchup* y patatas fritas?” (*Aula 1*, p. 137).

Referencias

BERNARDO, Gustavo; FINGER, Anke; GULDIN, Rainer. *Vilém Flusser: uma introdução*. São Paulo: AnnaBlume, 2008.

BHABBA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Glauco de Lima Reis e Gláucia Renta Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 1989. tomo 1. p. 267-274.

BRES, J.; DETRIE, C.; SIBLOT, P. *Figures de l'interculturalité*. Montpellier: Praxiling, 1996.

CORPAS, Jaime *et al.* *Aula internacional 1 y aula internacional 2*. Barcelona: Difusión, 2005.

FLUSSER, Vilém. *Bodenlos. Uma autobiografia filosófica*. São Paulo: AnnaBlume, 2007.

HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. *La utopía de América*. Caracas: Ayacucho, 1989.

PAZ, Octavio. *Obras completas*. México D. F., FCE, 1991. tomo 3. p. 49-57.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998.

SUBIRATS, Eduardo. *El continente vacío: la conquista del Nuevo Mundo y la conciencia moderna*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik, 1994.

VANPATTEN, Hill; LEE, James; BALLMAN, Terry. *¿Sabías que...? Beginning Spanish*. 3nd ed. Boston: Mc Graw Hill, 2000.

Notas

¹ Así, discurrendo sobre la cuestión cultural en el Inca Garcilaso, Subirats afirma que: “Una cosa es la argumentación filológica, poética, y programática o utópica, con sus dimensiones de crítica y resistencia, y también de recuperación del pasado. Otra cosa es la simultánea legitimación de un poder armonizador, sintético, conciliador, y la personal instalación en él. Una cosa es la mezcla real de símbolos, formas, concepciones del mundo o conocimientos, el diálogo en fin entre culturas contrincantes y conflictivas al mismo tiempo, y otra cosa es la conciliación o neutralización de la violencia, la dominación o la relación destructiva que se desarrolla entre ellas. Una cosa es el mestizaje real de América Latina y otra cosa es la ideología política del mestizaje y sus efectos hipnóticos” (SUBIRATS, 1994, p. 372).

² Recordemos que, a fines estadísticos, y tal como lo hace el último censo estadounidense, la administración de este país dirime entre “blancos no hispanicos”, “hispanicos”, “afro-americanos” y “asiaticos”, entre otras categorías.

³ Para la teoría cultural de Flusser, ver, principalmente, “Habitar a casa na apatridade (Pátria e mistério — Habitação e hábito)” en su libro *Bodenlos. Uma autobiografia filosófica* (2007). Para la lectura de Flusser dentro de la problemática de los estudios culturales, ver: FINGER, Anke. “Vilém Flusser e os estudos culturais”. In: BERNARDO, Gustavo; FINGER, Anke; GULDIN, Rainer. *Vilém Flusser: uma introdução* (2008).

⁴ Sobre esta problemática, ver especialmente (citamos de la traducción en portugués) el capítulo 3 “O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo”, p. 105-128, de la edición citada en bibliografía. La lectura de la emergencia “controlada” del otro como forma de conjurar su singularidad, surge en Bhabba a partir de su lectura de *Orientalismo* de Said, especialmente del trecho que dice: “Algo patentemente estrangeiro e distante adquire, por alguma razão, um estatuto de maior — em vez de menor — familiaridade. Tende-se a parar de julgar as coisas seja como completamente novas ou como completamente conhecidas; uma nova categoria mediana emerge, uma categoria que permite que se vejam coisas novas, coisas vistas pela primeira vez, como versões de uma coisa previamente conhecida. Em essência, essa categoria não é tanto um modo de receber informação nova como um método de

controlar o que parece ser uma ameaça a alguma visão estabelecida das coisas..." (SAID *apud* BHABBA, 2005, p. 114).