

Dimensiones principales de la comunicación intercultural

Luisa Martín Rojo
Universidad Autónoma de Madrid

Los cambios económicos y tecnológicos que ha traído consigo la globalización han hecho cada vez más frecuentes y más cotidianas las situaciones en las que la comunicación se establece entre personas que no comparten la misma lengua o variedad de lengua, que son originarias de países diferentes, que coinciden, pero que pueden también diferir en valores, actitudes, usos y costumbres. Dado que nuestra vida social es eminentemente comunicativa y dado que la comunicación no siempre fluye con facilidad -no siendo extraño que en consecuencia se produzca cierto malestar en los hablantes o que surjan pequeños malentendidos o, incluso, conflictos-, estas situaciones de intercambio comunicativo a través de las culturas han despertado en las últimas dos décadas el interés de la antropología lingüística y de algunas ramas de la lingüística, como la sociolingüística y la pragmática contrastiva. Los contextos a los que se ha atendido han sido, especialmente, el mundo laboral, los negocios, la escuela, los servicios públicos, y, por supuesto también, el ámbito académico.

La comunicación intercultural es, sin embargo, un fenómeno complejo en el que interaccionan factores de distinta índole, por ello, su estudio demanda planteamientos interdisciplinarios y no reduccionistas. El objetivo de este artículo es, precisamente, mostrar esa complejidad.

1. La dimensión comunicativa

El primer aspecto que debemos atender en este estudio es la **dimensión comunicativa** o lingüística (siempre que este último término se entienda en sentido amplio). Al igual que otras prácticas sociales, las prácticas comunicativas se regulan socialmente. Es precisamente, por el papel constitutivo de otras prácticas sociales, que cada comunidad organiza sus intercambios comunicativos, de manera que se establecen normas acerca de cómo hablar, cuándo hablar, quién puede hablar, de qué y con quién (piénsense, por ejemplo, en cómo podrían realizarse sin intercambio comunicativo prácticas sociales como administrar justicia, enseñar, legislar, o practicar la medicina).

Cuando aprendemos una lengua adquirimos también estos conocimientos

(competencia comunicativa), de manera que ante una situación dada, sabemos qué es lo que normalmente se espera en ese contexto y ello nos guiará a la hora de optar por una lengua, por una variedad y unos usos determinados (así, por ejemplo, en el caso de la comunicación en el aula, es posible que nos inclinemos por la selección de temas académicos en lugar de personales, por exponerlos de una determinada manera, por dirigirnos al profesor con unas formas y no otras, por respetar su derecho a mantener el turno de palabra, etc.). Si comparamos distintas comunidades, encontraremos coincidencias en el abanico de opciones, sin embargo, también se registrarán diferencias, por ejemplo, a la hora de marcar con mayor o menor intensidad la autoridad de los hablantes o a la hora de mostrar respeto, de hacer más o menos fluida la toma de turnos, y a la hora de utilizar unas determinadas estrategias argumentativas, de persuasión y de disciplinamiento en el aula. Tal diversidad es, por tanto, un ejemplo más de la creatividad humana y una fuente de enriquecimiento de los procesos de comunicación. Sin embargo, el tratamiento que de ella se hace es muchas veces controvertido y fuente de exclusión o dominio, ya que, por lo general, se valoran y se priman unos usos y se rechazan o se malinterpretan otros. De hecho, en situaciones de contacto entre comunidades y grupos sociales, suelen imponerse las formas y los modos de la mayoría, o de aquellos grupos sociales con mayor poder y prestigio social. Basta pensar en lo que sucede hoy en los foros académicos en los que, tanto en las publicaciones de ámbito internacional como en los congresos, no sólo se ha impuesto el inglés como lengua franca, sino también los usos retóricos y la definición anglosajona de qué es y cómo deben ser los artículos y las contribuciones científicas. De manera que la riqueza que en sí supone la diversidad, si se utiliza de forma restrictiva y sesgada, puede dificultar e, incluso, bloquear el acceso de determinados colectivos a ámbitos sociales relevantes. Por ejemplo, solo los parlamentarios pueden intervenir en los debates parlamentarios, si bien varían las condiciones de acceso concretas que en los distintos países han de cumplir los individuos y grupos sociales para alcanzar esta condición. De ahí, la excepcionalidad y el acontecimiento que supuso para la vida parlamentaria mexicana el discurso de la Comandanta Zapatista Esther ante el Congreso Mexicano, que si bien intervino en la única lengua permitida en ese ámbito, el español, en lugar de en su lengua, lo hizo vestida como una mujer indígena y evocando la retórica y los conceptos a los que ha dado lugar este movimiento (véase, por ejemplo, Carbó, 2002).

Pero dejemos por un momento esta gestión y selección social de los usos comunicativos, para centrarnos en cómo se concretan estos usos lingüísticos diferenciados. Entre los aspectos que se han estudiado destacan, por ejemplo: cuán personal o impersonal se puede ser en un determinado contexto; cómo

enfaticar o cómo pasar por alto algunos aspectos; cuán directo se puede ser a la hora de relacionarse con los otros (sobre todo a la hora de mandar o sugerir); cuán explícito se puede ser al abordar cuestiones personales; cómo exteriorizar emociones; qué tono de voz, qué ritmo, qué palabras elegir; cómo utilizar los turnos de palabra o ceder la palabra, etc.

Por ello, cuando los hablantes cambian de lengua o de país, tienen que enriquecer también su saber comunicativo. De lo contrario, puede ocurrir que se enfrenten a situaciones comunicativas semejantes, pero que se regulan de forma diferente. De hecho, el desconocimiento mutuo de la forma de conversar del otro, y sobre todo, la falta de consideración de que tales diferencias existen puede dificultar la comunicación cuando interaccionan personas que no pertenecen a la misma comunidad de habla o que hablan distintas lenguas.

En ocasiones, la dificultad proviene de que al cambiar de lengua o país, las personas se enfrentan a situaciones que son nuevas por completo, y con frecuencia, además, de vital importancia y en las que el buen hacer comunicativo tienen un papel decisivo. Piénsese, por ejemplo, en la situación que afrontan los demandantes de asilo, cuando tienen que rellenar un formulario cuyo contenido está reglamentado, pero en el que se da por sentado que se ha de exponer, argumentar, justificar de una manera determinada y no de otra.

Ejemplo 1

La solicitud se formalizará mediante la cumplimentación y firma del correspondiente formulario por el solicitante, que deberá exponer de forma detallada los hechos, datos o alegaciones en que fundamente su pretensión. Junto con su solicitud deberá aportar fotocopia de su pasaporte o título de viaje, del que hará entrega si su solicitud es admitida a trámite, así como cuantos documentos de identidad personal o de otra índole estime pertinentes en apoyo de la misma. Si el solicitante no aportase ningún tipo de documentación personal deberá justificar la causa de dicha omisión. (Reglamento de Aplicación de la Ley de Asilo).

En estos casos, desconocer cuáles son las expectativas de quien va a decidir sobre la solicitud constituye una dificultad añadida. Sin duda, el hablante se preguntará cómo responder en una lengua diferente (si es que no cuenta con un traductor, los cuales con frecuencia no ha sido sensibilizado acerca de las diferencias interculturales), cómo argumentar para que una solicitud sea considerada justificada, y en este sentido, qué es posible o conveniente revelar de la vicisitudes personales (se puede aludir a la situación familiar, o sólo a los aspectos más documentados de la represión política), a qué es necesario apelar (a la solidaridad, al estatus que se tenía en el país de origen, etc.), y por

último, cómo se han de exponer todo ello (dejando lo más importante para el final o el contrario empezando por ello). Todo ello, generará dudas y se realizarán algunas elecciones que no serán tan eficaces como se quisiera.

En otros casos, la dificultad reside en que a un mismo uso, los hablantes pertenecientes a diferentes comunidades pueden atribuirle distinto valor, guiándose por sus conocimientos comunicativos. Así ocurre, por ejemplo: con el uso de un imperativo ("dame un cigarro", sería una forma usual entre los hablantes españoles, pero si nuestro interlocutor es británicos, esperará una forma indirectas de tipo: "can I have" a cigarette", por lo que el uso del imperativo puede ser vivido como impositivo y descortés); o con el tono de voz (el peninsular, por ejemplo, muy elevado para los oídos mexicanos, pueden fácilmente ser interpretado como autoritario o enfadado); con la distancia interpersonal (la más habitual en España, en situaciones sociales de no intimidad, será con probabilidad sentida como excesiva si nuestro interlocutor es finlandés); y lo mismo ocurre con las confianzas (aspecto muy delicado de la cortesía, por el que una pregunta cortés, por ejemplo, entre personas que sólo se conocen, acerca de si se ha disfrutado el fin de semana, puede resultar invasiva y, por tanto, descortés, si nuestro interlocutor está acostumbrado a una cortesía, como la más habitual en el norte de Europa, que marca la distancia como un forma de asegurar el respeto a la esfera personal del individuo), etc.

Estas diferencias en sí no presentan grandes problemas para los hablantes. Pero, además, tenemos que tener presente que los hablantes se guiarán por sus conocimientos comunicativos, es decir, por lo que es habitual en sus comunidades, no sólo a la hora de usar, sino también a la hora de interpretar los que otros hacen, y ello, pueden llevarles, incluso, a realizar algunas inferencias sobre la situación comunicativa, que pueden no corresponderse con la intención de su interlocutor: pro ejemplo, acerca de cuáles son sus objetivos, cuál es la intención del otro, en qué tipo de interacción se encuentran comprometidos, etc. Por lo tanto, los usos distintos y el valor diferencial que se les atribuye pueden configurarse en fuente de malentendidos entre hablantes pertenecientes a distintas comunidades. Así, una investigación precedente, dirigida por la autora, en los centros de educación de Madrid mostró cómo la elección por parte de un profesor o de los alumnos de un tono o un léxico informal en el aula, puede llevar a quienes están acostumbrados a una mayor formalidad, a interpretar que se encuentran ante una situación frívola y no una verdadera actuación docente (Martín Rojo et al. 2002).

Son numerosos los trabajos que en la década de los 80 mostraron cómo en las diferentes comunidades lingüísticas se produce una diferente regulación

de la comunicación, que da lugar a comportamientos inferenciales distintos que producen malentendidos comunicativos. Hoy este es un campo muy activo de investigación (entre otros, Wiercbicka 1991, Scollon y Scollon 2000).

Tenemos que tener presente que en la comunicación son muchos los significados que no se formulan explícitamente, pero que se dan a entender. Nuestro interlocutor tratará de recuperar estos significados implícitos, guiándose por lo que se dice, más todo sus conocimientos acerca del contexto y acerca de lo que suele ocurrir y puede esperarse en una situación equivalente. Estos procesos de inferencia tienen lugar a diferentes niveles, vinculados: a) a la gestión de la información (con lo que se distingue qué información es central y cuál es subsidiaria, por ejemplo), b) a las relaciones sociales entre los interlocutores (ya sean de distancia o proximidad; o remitan a las diferencias de poder-igualdad), c) a la propia situación comunicativa (en qué tipo de acontecimientos se encuentran inmersos los interlocutores y qué cabe esperar). En todos ellos, los supuestos culturales acerca de qué comportamientos comunicativos son esperables pueden ser fuente de confusión para los hablantes (Gumperz. y Roberts, 1979). Veamos el ejemplo 2, en el que los hablantes manejan distintos supuestos acerca de cómo, a la hora de regular el comportamiento de los alumnos en clase, se han marcan las diferencias de autoridad en clase.

Ejemplo 2

Prof (en clase, de secundaria).: **nos callamos, nos callamos**, no va a haber concurso hoy, no va haber concurso. (Grabación de A. Garí y L. Miranda, 2001)

Esta forma atenuada de orden, que hemos encontrado con mucha frecuencia, sobre todo entre profesoras, responde a un patrón de cortesía en el que a la hora de regular el comportamiento del otro se marcan proximidad y cercanía, y no hay deslindamiento ("nosotros nos callamos" frente a "ustedes/vosotros") y no se enfatizan las diferencias de poder ("cállense"). La frecuencia con que se utilizan forma atenuadas, quizás paternalita de ejercer la autoridad, está, sin duda, influida por la tendencia observada en la cortesía española a no enfatizar (escamotear) las diferencias de poder entre los interlocutores y a acortar las distancias ("nosotros" frente a "ustedes"). Esta tendencia parece verse acrecentada entre las mujeres, por su todavía relativamente débil posición social. Se trataría simplemente de una forma de gestionar unas diferencias de poder que de hecho existen, como vamos a ver en el ejemplo 3.

Así, las entrevistas realizadas a niños y adolescentes de origen

ecuatoriano y también de Marruecos muestran cómo la forma de llevar las clases llega a confundirles y de ella concluyen que los profesores no están interesados en su desarrollo (Martín Rojo et al 2002). De manera que estos usos lingüísticos podrían favorecer inferencias sobre el tipo de situación comunicativa que se alejan de la clase. En el ejemplo que estudiamos estas inferencias se ven reforzadas porque la profesora ha elegido una estrategia docente muy eficaz, pero siempre difícil, el juego (concurso), ya que los alumnos han de aceptar que la finalidad de este es enseñar y aprender, y no divertirse. A esta conclusión les cuesta llegar a toda en la clase. Ahora bien, es posible que las diferencias en la regulación de la comunicación hagan todavía más difíciles a algunos alumnos, inferir dónde están los límites. En el ejemplo 3 vemos un ejemplo de cómo se desarrolla la dinámica conversacional.

Ejemplo 3

- Prof.: Vamos a ver, empieza y tu misma a leer, Irene. Léelo, bueno, Irene, siempre lee con voz muy bajita pero hoy lo va a leer un poquito más alto para que se la oiga bien. A ver, silencio religioso, ¿vale?

[Ibrahim no cesa de hacer ruido]

-Ibl.: Aaamén

-Prof.: te va a ir a jefatura por gracioso, no, no, que sí te vas a ir a jefatura, como un loco además, ahora mismo te voy a poner una falta en tu libreta por hacerte el gracioso, donde está tu libreta (Grabación de A. Garí y L. Miranda, 2001)

Este ejemplo muestra cómo los hablantes han de conocer que estas estrategias comunicativas que atenúan las diferencias de poder y acrecientan la cercanía profesor-alumno, no anulan tales diferencias, que, como vemos, al final se imponen. Y lo que podía parecer una forma "blanda" o tolerante de imponer el silencio necesario, en realidad, no lo es, a pesar que pueda parecerlo si estamos acostumbrados a formas menos coloquiales o más imperativas.

Desde el punto de vista comunicativo, este tipo de malentendidos son casi siempre superables, siempre que domine la voluntad de comunicarnos. Sin embargo, ocasionalmente, pueden requerir una intervención especializada que haga explícita la diferencia cultural y facilitar la comunicación. Sin embargo, la experiencia nos muestra que la situación suele complicarse y ello se debe a la interferencia en la dimensión comunicativa de otras dimensiones relevantes.

Las últimas investigaciones sobre comunicación intercultural muestran la incidencia que sobre estos malentendidos tiene el etnocentrismo: al tiempo que se subestiman las diferencias en la forma de conversar de las

comunidades, se asume con frecuencia que los propios comportamientos son los “normales” y “lógicos”. Y cómo estas diferencias en la forma de comunicarse reflejan valores culturales diferentes o, al menos, jerarquías de valores diferentes (por ejemplo, individualismo frente a colectivismo). Sin embargo, los hablantes pocas veces somos conscientes de ello, a menos que hayamos desarrollado una competencia comunicativa intercultural. Al contrario, la falta de entendimiento o incluso los malentendidos no suelen percibirse como el resultado de “modos de hacer” distintos, sino de “formas de ser”. Así, frecuentemente, los malentendidos interculturales son interpretados como fallos de la competencia comunicativa del otro (por lo general, de quien se encuentra en posición de minoría o de subordinación), por lo que pueden utilizarse como “evidencias” por las que se refuerzan estereotipos negativos o se justifica la exclusión social.

2. Dimensión psicosocial

Esta es la segunda dimensión que vamos a estudiar y a la que acabamos de referirnos, la **dimensión psicosocial**. Cuando nos comunicamos no sólo intercambiamos información, sino que también negociamos nuestras relaciones con los otros, construimos la propia identidad y la de los otros, transmitimos una imagen propia y percibimos la de nuestros interlocutores. Es difícil, por tanto, comprender lo que sucede en los procesos comunicativos sin atender a estos aspectos psicosociales.

Son, precisamente, los estereotipos que tenemos acerca de nuestros interlocutores los que pueden atenuar o exagerar la importancia de un “modo de hacer”. Por ejemplo, la interpretación del volumen y el tono de voz usual en la península no sería tan rápidamente interpretado por los hablantes latinoamericanos como un modo de imposición y dominación, de no ser por la imagen que del español ha emanado de un pasado de colonización y explotación. Como ya hemos señalado, en la interacción comunicativa, la “forma de hablar” suele ser interpretada como una “forma de ser”, por lo que los estereotipos son evocados y reconfirmados sin cesar.

Y es precisamente la voluntad de agruparse o distanciarse de otros, la que explica por qué la sintonía o la mala comunicación desempeñan un papel tan relevante a la hora de distinguir entre “nosotros” y “ellos”, diferenciado entre endo y exogrupo. En el ejemplo 4, vemos cómo esta voluntad alcanza a explicar lo que ocurre en la comunicación y, a su vez, se ve influida por ella.

Este ejemplo está tomado de la misma clase a la que ya nos hemos referido, en la que la profesora utilizaba un juego para trabajar un género textual, la descripción. El juego consistía en que cada alumno realizara una descripción anónima de sí mismo, atendiendo a aspectos físicos y de carácter, y luego

pasara esta descripción a otra persona que había de leerla en alto, mientras que los demás tenían que adivinar de quién se trataba. Algunos compañeros, como ocurre en el ejemplo siguiente, se saltan esa norma y en lugar de describirse a sí mismos, describen a un tercero, ocasión que aprovechan para meterse con él o ella.

Ejemplo 4

A-Yo tengo el pelo corto, **ojos cafeses**, orejas largas (risas), pantalones apretados

(...)

M- Es Cristian

Ir- Es Luis

Prof.: Y en qué lo has notado

Ir.: Ummm, eh, en lo de cafeses

Prof.: Muy bien, y eso qué te parece

Ir.: == que es de Perú

(:::)

Prof.: Cómo diríamos ojos color cafeses?

A.: == **Achinaos**

Ir.: == Marrones

(...)(Grabación de A. Garí y L. Miranda, 2001)

Comprobamos aquí cómo entran en juego los prejuicios y cómo son parte de la construcción de una imagen irónica, pero también negativa, del otro. En este caso, se da implícitamente un deslindamiento, entre "nosotros" y "ellos", que se pone de manifiesto en la evocación de unos rasgos físicos que se viven como diferentes y que remiten, a su vez, a estereotipos, los cuales no pueden obviarse si queremos explicar el malestar que pueda surgir entre los interlocutores. Esta proyección sobre la dinámica conversacional se ve aún más clara en el siguiente ejemplo. Se trata de una entrevista laboral, en la que un candidato, originario de Pakistán, compite con otros candidatos británicos, como los examinadores. El puesto que solicita es de bibliotecario en una Facultad.

Ejemplo 5 ^[1]

P.: Entonces, entre 1957 y el periodo en el que estuvo en Ealing, de hecho usted **no tuvo contacto con el mundo académico**?

R.: No realicé trabajo académico. Ustedes deben tener en cuenta que durante quince años trabajé en fábricas, y lejos del trabajo académico. Seguí el **mismo** curso, aprobé **los mismos** exámenes que otros estudiantes ¿verdad? que acaban de licenciarse en este país. Ellos aprobaron **el mismo** examen. Yo aprobé **el mismo** examen. Cuatro exámenes escritos de tres horas cada uno, y hice **el mismo** curso.

P.: Por qué, en esa época, no pensó en seguir un curso de biblioteconomía

antes?

R.: Bueno, no tuve oportunidad. No había ninguna oportunidad.

P.: ¿Por qué no, Sr. Sandu?

R.: Bueno, quizá por los **prejuicios**, tal vez... Siempre que intentaba conseguir un trabajo que no fuera manual, me respondían "lo siento, pero no". No sé. (tomado de Gumperz. y Roberts, 1979)

La insistencia, por parte de los examinadores, en el alejamiento del señor Sandu del ámbito académico, es interpretada por él como un señalamiento de un rasgo desacreditador y negativo para su selección. Mientras que, para él, este es, precisamente, el rasgo que mayor valor del confiere: haber salido adelante, a pesar de las dificultades derivadas de la migración, que le han llevado a trabajar en una fábrica durante el día y estudiar por la noche. De ahí su respuesta, en la que insiste en que él ha recibido la misma formación. De tal insistencia puede inferirse que, a pesar de tener idéntica formación, no está recibiendo idéntico trato. Así, en su última intervención hace referencia explícita a la existencia de prejuicios, como posible explicación de por qué ha vivido una situación de exclusión social, en un ámbito laboral equivalente al que ahora quiere acceder. Sus examinadores interpretan ambos elementos como acusaciones veladas de racismo, y la interacción deriva en conflicto.

De manera que, esta dimensión psicosocial no sólo puede explicar los orígenes de ciertos conflictos en la comunicación, sino que, dependiendo de cómo se maneje, puede acrecentar las diferencias y tener consecuencias sociales, además de comunicativas, para los individuos.

3. Dimensión social

La dimensión psicosocial nos conduce inevitablemente a la **dimensión social**, la tercera que queremos considerar. Esta dimensión se refiere a la asimetría social, especialmente en cuanto a las diferencias de estatus y poder entre los interlocutores.

Estas diferencias hacen que los distintos modos de comunicarse se conviertan en mecanismos de diferenciación y exclusión social dado que ciertos hablantes están legitimados socialmente para imponer sus formas sobre otras. Más allá de que los hablantes mantengan estereotipos y de que usen la comunicación para afiliarse o separarse, lo que es relevante, en este contexto, es que esas diferencias sirven para legitimar el poder de ciertos grupos de hablantes y la exclusión social de otros (la noción de mercado lingüístico de Bourdieu, y las aplicaciones que de ella se han hecho, explican este proceso).

De hecho, las situaciones de comunicación intercultural que mejor conocemos son aquellas presididas por la asimetría y las diferencias de poder.

Por ello, los cambios en los patrones comunicativos asociados a los fenómenos migratorios han sido objeto de estudio prioritario de este campo de investigación.

Si nos situamos en el nivel macrosocial, rara vez encontramos políticas coherentes de transformación de nuestras sociedades, en las que se observan las consecuencias del cada día mayor desnivel económico entre el norte y el sur, y en las que ha aumentado la movilidad y en las que, por otro lado, se trata de sacar partido de esta movilidad tratando de obtener mano de obra barata. A pesar de ello, y a pesar de la incorporación de trabajadores extranjeros, no se observan políticas transformadoras que tengan por objetivo la integración de la diversidad cultural, lingüística y religiosa. Por lo general y, en parte, como resultado de las tensiones sociales, de las reivindicaciones y del compromiso social, por parte de los colectivos de migrantes y de las fuerzas políticas y movimientos sociales que demandan la universalidad de los derechos fundamentales, encontramos actuaciones parciales y la creación de servicios dirigidos específicamente a los inmigrantes y no al conjunto de la sociedad. Este tipo de políticas incide únicamente sobre el colectivo inmigrante que debe con su esfuerzo incorporarse a los usos y formas de la mayoría.

Como consecuencia de ello, las interacciones interculturales que encontramos se producen en contextos institucionales, en los que los profesionales dan un servicio a un usuario que ha de contar con una serie de conocimientos: expectativas apropiadas de lo que cabe esperar de estas interacciones, conocimiento de la forma de llevarlas a cabo, de las normas y de la lengua de la mayoría. En estos contextos, las interacciones son siempre asimétricas, pero esta asimetría puede incrementarse notablemente, y ello se refleja y reproduce en la comunicación. Además, si estas interacciones culminan con la exclusión, con la negación del acceso a servicios o beneficios, estas suelen "justificarse" o legitimarse culpando a la víctima, y en ello los modos de hacer y o la falta de competencia social del solicitante. Es en este tipo de instancias donde la actuación del mediador-traductor intercultural puede ser fundamental para facilitar la comunicación e integración.

Ejemplo 6

(lugar: centro de ayuda al inmigrante)

Vol.: ¿vamos a ver tú me entiendes a mí el español?

Us.: sí

Vol.: bueno, ¿tú estás empadronado en Majadahonda?

Us.: sí

Vol.: bueno, pues me vas a hacer un favor

Us.: hhh (asiente)

Vol.: vais a empezar a decir que la correspondencia os la envíen a vuestra casa a vuestro domicilio porque aquí al final esto de recibir las cartas lo

vamos a quitar porque a veces no venís a por las cartas se pierden +

Us. las tenemos aquí antes, ¿sabes?

Vol.: lo sé de toda la vida esto ha esta aquí (...)

Us.: antes aquí

Vol.: bueno tú me estás entendiendo lo que yo =te digo=

Us.: =sí, sí=

Vol.: esto no es una norma mía eso me han dich=

Us.: =xxx= pasa por aquí, ¿sabes?

Vol.: que hagáis el favor de avisar que os escriban a vuestras casas, lo mismo en el banco que en la seguridad social que en el trabajo que los amigos y que la familia, porque la gente al final no venís a recogerlas. Se pierden muchas oportunidades de trabajo porque la gente no viene a recoger las cartas y entonces ...a **los españoles** nos escriben a nuestra casa pues a **vosotros** os tienen que escribir a vuestra casa también, ¿de acuerdo? (ejemplo grabado por G. La Madrid y A. Gómez, 2001, para el proyecto C-ORAL-ROM^[2]).

En este ejemplo, vemos cómo además de la dificultad derivada del idioma, se utiliza el "argumento de la igualdad" ("como los españoles") y se obvia la diferencia; una diferencia social, en este caso: a pesar de que estos trabajadores puedan estar empadronados (gracias al apoyo y la residencia de otros ya instalados), ese no es necesariamente su lugar de residencia, ya que pueden tratarse de recién llegados y cambiar de vivienda con frecuencia. La idea de que para "integrar", no hay que hacer distinciones, hay que tratar igual, se encuentra muy afianzada, a pesar de que ello supone competir sobre la base de las condiciones y valores de la mayoría, dándose una desigualdad de hecho.

Este ejemplo refleja cómo la persona que atiende el servicio no se pone en el lugar del otro, quizás por desconocimiento. No recoge, por tanto, que conviene, por tanto, tener un lugar par recibir la correspondencia, entre la que se encuentran cartas oficiales para la tramitación de la tarjeta de residencia y ofertas de trabajo. Pero en esta dinámica conversacional no sólo vemos que esta situación se obvia, sino que la diferencia lingüística y comunicativa (la insistencia del usuario que no se va, y repite que antes sí, en una estrategia propia de quien ocupa la posición del débil), revierte sobre la indefensión social. Sólo la presencia de un mediador, o de un traductor-mediador, podría en este caso evitar que los problemas que puedan surgir en una dimensión, en especial la comunicativa, reviertan sobre la psicosocial, incrementando los prejuicios, y sobre la dimensión social, incrementando las posibilidades de exclusión social.

4. El papel de la educación

Lo visto hasta ahora nos muestra cómo únicamente desplegando un panorama complejo y multidimensional podemos acercarnos a los procesos comunicativos interculturales y reflexionar sobre cómo podemos intervenir en

ellos. Se evitan así simplificaciones que sólo reparan en las asimetrías sociales o sólo en las diferencias culturales. Un marco complejo como este puede contribuir a que, en situaciones concretas, se evite que las diferencias en la manera de conversar o en los usos lingüísticos incrementen las distancias sociales y justifiquen los procesos de exclusión social.

La posibilidad de intervenir nos muestra la centralidad que en relación a todos estos aspectos desempeña la educación. En primer lugar, y como se señalaba en algunos de los ejemplos dados, la lengua y los usos lingüísticos pueden actuar como **cierre social**, frenando el acceso a los servicios y a la educación. Si trasladamos esta cuestión a la escuela, comprobamos cómo los materiales docentes presentan, sus contenidos y actividades, no son idénticos en los diferentes países y sistemas educativos. Los profesores no somos siempre conscientes de que los contenidos, las actividades, la retórica y los usos conversacionales son convencionales, y de que en otra lengua y cultura pueden ser diferentes. Atender a estos aspectos, incorporar nuevos contenidos a los currículos y nuevas estrategias pedagógicas, es el camino a seguir para desarrollar modelos educativos integradores e interculturales.

La educación puede desempeñar, por tanto, en este ámbito un papel relevante. La intervención en la educación puede crear un espacio en el que los hablantes sean conscientes de las diferencias y de que les resulten enriquecedoras, desarrollando así una competencia comunicativa intercultural. Por ello, hoy se observa una tendencia general a aplicar una perspectiva comunicativa, atenta a las diferencias culturales, en la educación (véase, por ejemplo, Aikman 1999, Aitken 2000). Con ello, la educación también sensibilizar y preparar a los futuros profesionales a ejercer en un contexto social que ya no está presidido por la homogeneidad.

Referencias citadas

- Aikman, S. (1999) *Intercultural communication and literacy: an ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Aitken, M. (2000) *Directives and indirectness: the semantics and pragmatics of instructional discourse*. Frederiksberg: Institut for Fransk, Italiensk og Russisk Handelshøjskolen i København.
- Corpus español C-ORAL-ROM, Laboratorio de Lingüística Informática de la UAM ([http:// www.lllf.uam.es/proyectos/](http://www.lllf.uam.es/proyectos/)).
- Garí, A. y Miranda, L. (2001) . "Comunicación intercultural en el aula". Trabajo de doctorado.
- Gómez, A., y LA Madrid, G. (2001) "Comunicación intercultural en servicios públicos". Trabajo de doctorado.
- Gumperz, J. y C. Roberts (1979) *Crosstalk. A study of cross-cultural communication*. The National Centre for Industrial Training y BBC Continuing Education Department.
- Martín Rojo L. *et al.* (2002) *¿Asimilar o integrar? Dilemas de las políticas educativas ante los procesos migratorios* (en prensa).
- Scollon W. y Scollon, R. (2000) *Intercultural communication a discourse approach*. Oxford: Backwell.
- Ventola, E. & Mauranan, A. (eds.). (1996) *Academic writing: intercultural and textual issues*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Wiercbicka, A. (1991) *Cross-cultural pragmatics*. Amsterdam: Mouton de Gruyter.

[1] Ejemplo tomado de Gumperz y traducido por Rachel Whittaker y Luisa Martín Rojo.

[2] Este ejemplo del corpus español de C-ORAL-ROM, que está recopilando en el Laboratorio de Lingüística Informática de la UAM ([http:// www.lllf.uam.es/proyectos/](http://www.lllf.uam.es/proyectos/)). Este hábeas estará disponible al público en 2004.