

Humor errante y errado. Interaccionar en sociedad no receptora

ARIADNA SAIZ MINGO
Universidad de Burgos

Resumen: *A través del análisis discursivo de 7 entrevistas a mujeres inmigradas de origen subsahariano que se encuentran en distintas fases de adquisición de la L2, trataremos de acercarnos a los potenciales detonantes de humor, a los malentendidos que lo generan y a pretendidas complicidades que pueden producir el efecto contrario. Nos centraremos en las representaciones sobre la comunicación, sus propios procesos de aprendizaje y su relación con la sociedad receptora. Asimismo, y, dentro del aspecto ceremonial que entraña toda interacción entre nativo y no nativo, comentaremos posibles situaciones que pueden ser percibidas como amenazas para su “cara” para evitar encuentros donde amenace con aparecer dicha pérdida.*

Palabras clave: *L2, errores, representaciones, mujeres africanas*

Abstract: *Through the discourse analysis of 9 interviews with immigrant women of sub-Saharan origin who are in different stages of acquisition of a L2, we will discuss potential triggers of humour, misunderstandings that can result and expected understandings that can produce the opposite intended effect. We will focus on representations about communication, the immigrants’ own learning processes and their relationship with the host society. We will also discuss the ceremonial aspect that involves any interaction between a native and non-native person, and we will comment on possible situations that can be perceived as threats to “save face” and how to avoid such encounters.*

Keywords: *L2, errors, representations, migration, African women*

“La langue qui fourche fait plus de mal que le pied qui trébuche” (A. Kourouma)¹

1. Humor errante. Interaccionar en sociedad no receptora

En resonancia con la dimensión fluida de los humores corporales de la medicina hipocrática, esto es, con lo no sólido o monolítico, abordamos aquí

¹ Proverbio africano. Mi T : *La lengua que se traba hace más daño que el pie que tropieza*

la idea del humor errante, en el sentido “itinerante” y “errado” del término. Itinerante, por el proceso de desplazamiento por el que han pasado las protagonistas del estudio: mujeres inmigradas de origen subsahariano que han detenido sus pasos en distintas ciudades españolas. Errado, por los malentendidos que se generan en las situaciones adquisitivas de la L2 en la sociedad de destino. Cuestionado, en todo caso, el código cultural (Eco, 1989: 19):

“El humor siempre es, si no metalingüístico, sí meta-semiótico: a través del lenguaje verbal o algún otro sistema de signos, pone en duda otros códigos culturales”

Basándonos en el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969) según el cual, la experiencia humana está mediada por la interpretación, ya que los seres humanos actúan sobre las cosas en función del significado que tienen para ellos, nos aproximaremos a construcciones erróneas y acertadas por parte de ambas sociedades para no ignorar representaciones que, de ser obviadas, podrían frustrar el aprendizaje de la lengua (Perlo, 2006: 97):

“El significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan”

Ahora bien, ¿qué sucede cuando el medio natural no proporciona las ocasiones de interacción deseadas? Esto es, ¿qué ocurre cuando el “actor social” en esas interacciones deja de “actuar” y el prójimo no es próximo? La perspectiva sociocultural, en su versión más interaccionista, abre un campo de investigaciones posibles alrededor del aprendizaje de lenguas que, a pesar de empezar por focalizarse en los procesos interactivos cara a cara, acaba desbordándolos. A partir de un estudio de caso longitudinal de las experiencias de aprendizaje de un grupo de mujeres inmigradas en Canadá y, siguiendo la idea de Heller (1987) de que es a través del lenguaje como una persona logra acceder—o se le niega acceder—al entramado de poder que otorga al aprendiente el poder de hablar, Peirce (1995) trata de mostrar cómo las relaciones desiguales de poder pueden limitar las oportunidades de interaccionar en L2 entre nativos y no nativos. En concreto, recurre al término de la “inversión” en lugar de “motivación”, en la línea del “capital”

invertido de Bourdieu (1977), para ilustrar la compleja relación entre aprendiente y lengua meta y su ambivalente deseo de hablar o no hablar en determinadas situaciones. En este sentido, considera que tanto las teorías más sociales (teoría de la aculturación de Schumann, 1978), como las más individualistas (filtro afectivo de Krashen, 1981), han simplificado la complejidad de las identidades del aprendiente (Peirce, 1995: 26):

“(...) motivation is not a fixed personality trait but must be understood with reference to social relations of power that create the possibilities for language learners to speak. Even when learners have a high affective filter, it is their investment in the target language that will lead them to speak. This investment, in turn, must be understood in relation to the multiple, changing, and contradictory identities of language learners”.

Para un análisis serio de la gestión del humor en el seno del colectivo estudiado y, a pesar de su formulación comunitaria, nos parece central esta idea de la multiplicidad de identidades en continuo proceso de construcción, bajo la encubierta tutela de relaciones asimétricas de poder. Sería la idea que defiende Norton (2004: 235) y sus pedagogías críticas en plural desde Canadá:

“(...) the extent to which a language learner speaks or is silent, and writes, reads, or resists has much to do with the extent to which the learner is valued in any given institution or community. Language is thus theorized not only as a linguistic system, but also as a social practice in which experiences are organized and identities negotiated”

Asimismo y, dentro del aspecto ceremonial que entraña toda interacción entre nativo y no nativo, teniendo siempre en cuenta la competencia restringida de este último, comentaremos posibles situaciones que pueden ser percibidas como amenazas para su “cara” (Goffman, 1974). El objetivo sería evitar encuentros donde amenace con aparecer dicha pérdida. Guardar la “cara” es una condición de la interacción y la cooperación comporta la necesidad de mantener la cara del interlocutor. El que actúa reivindica una cierta actitud positiva de este último, porque se compromete, corre un riesgo que el otro está en posición de desacreditar: “El modo más seguro de prevenir el peligro (contra su propia cara) es evitar los encuentros donde amenaza con aparecer”

(Goffman, 1974:17). De ahí que, dada la naturaleza sociocultural de nuestras actividades en general, y de los procesos de mediación en particular, no podamos reducirlos a una interactividad abstracta y, menos aún en colectivos tan culturalmente variados como el inmigrado. Un enfoque sociocultural puede prevenir justamente ese peligro permitiendo la integración de las representaciones, en tanto que fenómenos socialmente distribuidos y negociados, según un modelo coherente de los procesos cognitivos y no solamente de las actividades sociales (Lantolf, 2000: 23):

“One of the major problems confronted by those passing through such a reformation process in a second culture relates to the need to construct a new narrative, which can be relied upon as a mediational means to make sense of the events in the new circumstance”

En relación con esa labor mediadora en la construcción de significados entraría en juego el docente, o el nativo intermediario en situaciones de “communication exolingue” (Lüdi, 2000), a la hora de gestionar la diversidad de errores, cómicos o no, producidos fuera y dentro del aula. Llegados a este punto, entramos en el terreno de las reparaciones o el cuestionamiento del humor como fuente y estrategia para la corrección. Esto es, identificadas las lecturas erróneas de la realidad en la que las aprendientes se ven inmersas y, quizás más grave aún, nuestra miopía como receptores, ¿desde qué posicionamiento vamos a reparar el presunto malentendido?

No ponemos en duda el valor del humor como catalizador de ansiedades e incluso como vector de aprendizaje de determinados contenidos como defienden entre otros, Garner (2006) (en Huss, 2016: 43):

“Much has been written about the positive role that humor can play in the college classroom. It can reduce classroom anxiety (Shibinski & Martin, 2010; Lems 2011) and assist students in retaining the material”.

Ahora bien, el estatismo de la fotografía que se da extramuros no puede ser reproducido en el aula: la búsqueda de complicidades y guiños al lector requiere previamente de una apertura ocular que no genere el efecto contrario al deseado (la comprensión del error), o acabe por deslumbrarnos en nuestras cátedras docente-céntricas. De ahí nuestro interés en comentar los posibles bienes no compartidos y, especialmente, los detonantes de malentendidos que,

lejos de reforzar la complicidad aprendiente-profesora pueden producir un distanciamiento y rechazo (Hovelynck & Peeters, 2003) (en Hoad, Deed, Lugg, 2013: 4):

“It is important to beware of the possible negative affective consequences of disparaging comments, sarcasm, mockery, ridicule, and inappropriate, offensive, or aggressive humor. The careless use of humor in the outdoor education context may be particularly hurtful if it disempowers or marginalizes particular groups or individuals”

2. Nuestro corpus irrisorio

A través del análisis discursivo de 7 entrevistas a mujeres inmigradas de origen subsahariano que se encuentran en distintas fases de adquisición de la L2, pasamos a analizar potenciales detonantes de humor, malentendidos que lo generan y, finalmente, pretendidas complicidades que pueden producir el efecto contrario. Nos centramos en las representaciones sobre la comunicación, sus propios procesos de aprendizaje y su relación con la sociedad de destino.

En lo referente a nuestro estudio y en lo que toca a las representaciones, nos gustaría aclarar que nos centramos en ellas porque nos interesa el carácter colectivo de las mismas. Cambra (2000) aboga por un sistema descriptivo en el cual se pueda distinguir entre creencias, representaciones y saberes (CRS). El término creencias remite a la dimensión personal y trata de proposiciones relacionadas con aspectos cognitivos o emocionales, que son efímeras y fluctuantes; las representaciones, en cambio, son también proposiciones cognitivas o emocionales, pero en este caso compartidas por un grupo social, de manera que pueden constituir lo que entendemos como cultura o culturas; la noción de saberes hace referencia al conocimiento convencional, validado por la comunidad científica.

Con nuestro análisis discursivo, buscamos “conectar lo particular con las configuraciones posibles y localizar en lo particular lo que es distintivo, lo que difiere, porque esto es lo significativo.” (Palou y Fons, 2012: 4). Descendiendo así por la garganta de sus palabras testimoniales, nuestra pregunta central sería cuestionarnos qué aspectos transitan por ellas y cuáles difieren en lo que concierne a la producción y la recepción del humor.

Pasemos pues a recorrer, los bienes que no cuentan y los que descuentan, bajo los epígrafes de “bienes no compartidos” (los compartidos nos parecen obvios) y “separación de bienes”, respectivamente. Reproducimos aquellos fragmentos que incluyen una mayor hilaridad en el discurso de las entrevistadas, los que explican una ausencia total de la misma y los que, simplemente, la contradicen.

3. Humor en régimen de propiedad

3.1. Bienes no compartidos

Dentro del marco teórico sobre la no comprensión del humor por parte de culturas supuestamente alejadas y, en relación con los bienes no compartidos, se ha venido insistiendo en la dimensión humorística como uno de los estratos del iceberg cultural de más difícil acceso por parte del no nativo (Bennet, 1996). La necesidad de una alta competencia lingüística para comprender (y acceder) a esa dimensión, suele estar en la base de los argumentos al respecto. En nuestros sujetos, sin embargo, no es que la aprendiente de la L2 no pueda responder a un determinado guiño por una falta de competencia lingüística, sino que gestos de acercamiento tan triviales como un saludo pueden remitir a un imaginario cultural no compartido. En este sentido, el “humor fallido” de Bell y Attardo (2010) fracasaría por una carencia de referentes supuestamente compartidos (Zwaard: 2016, 629):

“(…) not surprisingly, then, research into responses to humor has indicated that failure to understand jokes has a greater impact on hearers than not understanding other forms of discourse or speech acts (Bell, 2013; Bell & Attardo, 2010; Sacks, 1974) since the hearer is afraid to be exposed as humorless and culturally incompetent”.

Así, acciones tan comunes como un saludo o una nominación, que pueden parecernos fuente de complicidad al iniciar una interacción, son percibidos justamente como lo contrario. Reproducimos más abajo las palabras de Bassy, alumna nigeriana que explica su percepción en torno a la población local con la que convive ilustrándolo con el ritual de los saludos. Aquí aparece la dimensión no verbal de la lengua, en sus dimensiones proxémica y háptica.

De ese plano general sobre una cultura de contacto como es la española pasa a especificar, en su caso, con los roles hombre/mujer a la hora de saludarse y la incomodidad (y escasa gracia) que le genera:

Bass. Les gusta | les gusta: expresar con toda el cuerpo :: te cogen así:: les gustan mirar a la cara también:: en principio a mí me cuesta mucho hablando con un chico a mí no me gusta:: yo no soy de eso:: dame primero un poco de confianza:: luego ya:: Y esto del beso de los hombres aquí:: eso qué es? Y qué es eso de tocar? No tiene gracia! Dame confianza y luego ya veremos:: Y en clase |oye |no me llamas tanto con mi nombre que me vas a gastar! Llama otras!

En este sentido, Moalla (2015), en su estudio sobre la identificación y negociación del humor por parte de estudiantes tunecinos de inglés LE, hace una llamada de atención a no considerar como signo de rudeza o mala educación, comportamientos pragmáticos “desviados”, basándose, por el contrario, en la voluntad por resolverlos en clave de alineamiento y solidaridad frente a la distancia o el alejamiento (Moalla: 2015, 126):

“[Pragmatic and sociolinguistic deviations] are perceived as intercultural differences that, rather than being negatively evaluated or attributed to impoliteness or rudeness, are discussed and assessed based on the belief that every culture has its own social and cultural values that can sound meaningful if its implications are understood. (...) Holmes (2014) uses the term ‘intercultural dialogue’ to argue that intercultural communicative processes are primarily dialogic, and they involve negotiating intercultural similarities and differences”.

Además de un acto potencialmente amenazador para su “cara” (Goffman, 1974), como apuntábamos en nuestro marco teórico, ¿estaríamos aquí ante un fenómeno de acortesía a los que se refiere Lakoff (1989) ampliando el espectro de lo (des)cortés? (Kerbrat-Orecchioni, 2002: 14):

“Let us call polite those utterances that adhere to the rules of politeness whether or not they are expected in a particular discourse tipo; non-polite, behavior that does not conform to politeness rules, used where the latter is not expected; and rude, behavior that does not utilize politeness strategies where they would be expected, in such a way that the utterance can only or most plausibly be interpreted as intentionally and negatively confrontational”

Posiblemente, sí. A Bassy no le hace gracia que la nominen por su primer nombre (el que figurará en el listado de la clase). Usar hipocorísticos posiblemente tampoco. La mayoría de las personas africanas de origen subsahariano tienen varios nombres: podríamos simplificarlo en nombres étnicos, coloniales y religiosos. Pero llamar a alguien por su nombre propio (en determinados contextos y siempre que no se haya presentado el propio interlocutor), es más complejo de lo que puede parecer inicialmente. El nombre completo encierra información personal (orígenes, vínculos familiares, posición en la familia o circunstancias en el nacimiento) que no siempre hay por qué compartir con un extraño. El “desgaste” del nombre al que alude Bassy enfadada, no es cuestión de timidez para intervenir en clase. Todo lo contrario. No se han dado los requisitos previos de cortesía, ni se ha negociado con la alumna cómo prefiere que nos dirijamos a ella en el contexto, no lo olvidemos, compartido, con otras compatriotas en el aula.

Dejando al margen los nombres propios y, entrando ya en el ámbito de los comunes, esto es, de la adquisición del léxico en L2, no podemos obviar la arbitrariedad del signo lingüístico como base de malentendidos, en nuestro caso, vitales. Más allá de significantes que remiten a realidades distintas para miembros de comunidades de habla diferentes, la acción mediadora del interpretante peirceano debería ser tenida en cuenta cuando abordamos imaginarios no compartidos. Así ocurre en la siguiente secuencia, donde Tika, una alumna marfileña, introduce la anécdota de su primera compra conflictiva en España no exenta de risas: un claro ejemplo de cómo se llega al malentendido por no cumplirse las expectativas sobre un referente para nada universal como puede ser el pan:

Tik. Yo quería PAN! Y yo le digo::: pero él dice qué quiere? La barra? El este? Y yo digo PAN! ((risas)) Con sal sin sal, la torta, la barra:: C'est quoi ça?? Y yo:: no sé CUÁL ES! Pour moi le pain c'est LE PAIN! Voilà!

En otras ocasiones, es la parcelación de la realidad, encarnada en una parte del cuerpo, la que hace al referente no ser compartido. Un ejemplo sería la anécdota, cómica en la enunciación de Eli, pero investida de gravedad vital por el contexto médico en que se produce, sobre los problemas de comunicación. Sin embargo, el dramatismo no parece durarle mucho a la entrevistada quien, con su ya clásica ironía, da cuenta de la solución al

problema a través del recurso a su hermana quien se transforma en su lengua, entendida en la acepción física de la palabra:

Ada. Y en el médico?

Eli. J'y vais avec ma soeur |c'est elle qui sens ((risas)) | La TRADUCTRICE!

Ada. D'accord tenéis malentendidos en el médico::?

Eli. Oy | oy | oy! Le tank! Le TANK! ((risas)) Para mí la pierna es todo:: no tiene el pie:: mi hermana dice tobillo y muestra::

Ada. OK | si hace falta la lengua: es tu hermana

Eli. La langue qui m'accompagne::

3.2. Separación de bienes

Separamos bienes porque del discurso de las entrevistadas se desprende esa escisión. No son ya, simplemente, bienes situados en compartimentos estancos, sino que, en los casos que presentamos más abajo, la división aparece exenta de cualquier rastro de humor marcando un punto de inflexión en el tono cómico recogido previamente. Aspectos paraverbales como la rapidez de habla o el tono, pero también elementos léxicos como las palabrotas o descalificaciones erróneamente entendidas recorren sus principales conflictos comunicativos.

Es el caso de Ami, senegalesa que comenta su percepción el habla de los españoles ilustrándolo con un ejemplo sobre la variante andaluza y los malentendidos generados en sus primeros momentos en esa comunidad. Prevalece un tono serio no exento de una cierta tristeza que emerge tanto de sus palabras como de su lenguaje no verbal (presencia de silencios, ritmo decelerado y, en general, pocas risas):

Ami. NO | los españoles HABLAN muy RÁPIDO! Cuando vení AQUÍ voy en el mercado | compro algo | en el Dani (AC) | y la chica que trabaja| siempre me dice qué má? | no sé lo que dice QUEMÁ? QUÉMÁ? yo pienso:: Qué quema? Alors que qué má es qué más? Tu te rends compte? Yo la miro así con miedo:::

O el de Anna, profesora de danza senegalesa, que contrasta el caso del español con el habla de los “senegaleses” (sin especificar lengua wolof o serer), a la que califica de “más dura” y de “eufórica” en la discusión. Introduce la percepción de los locales sobre dicha manera de hablar,

interpretada por ellos ellos como una pelea. La seriedad, una vez más, hace acto de presencia:

Anna. Una cosa del idioma::| el TONO | Los senegaleses tenemos una manera de hablar MÁS DURA! | Y:: cuando estamos discutiendo:: somos más EUFÓRICAS:: Aquí:: en España | es como dormido:: muy serio:: Y la gente no nos conoce | hablo con mi hermana | y la gente nos mira:: Os peleáis? | NO::! No estamos discutiendo! | Es que os veo hablar de esta manera::

En otras ocasiones, son los falsos amigos fosilizados y surgidos en interacción con otras aprendientes, lusófonas en el fragmento reproducido, los responsables del malentendido:

Anne. Y las brasileñas Mon Dieu! Se creen que hablan español pero es otra cosa! Una compañera me preguntó Estás soñña? Mi hermana me dijo que me había llamado sosa y no volví a sentarme con ella! También decían que el profesor era ESPANTOSO! Y a mí me gustaba mucho porque se le notaba la vocación

Ese último adjetivo, “espantoso”, entendido como digno de espanto y no de admiración (significado real en portugués), nos lleva al ámbito de uno de los elementos léxicos que más hilaridad suele provocar en el aula de L2, el de las palabrotas. Ahora bien, no es el caso de Anna, quien, preguntada por algún malentendido comunicativo de manera amplia, circunscribe el problema a la contradictoria expresión en castellano “de puta madre”. Su explicación no gira en torno a un previsible pudor sino a razones más profundas. Reproduciendo el discurso directo de invitados y anfitriones, aparece como una interlocutora que no se deja convencer por explicaciones pragmáticas. Destaca la “facilidad” de entrada de las palabras malsonantes en español. Por oposición al caso del wolof, lengua en la que sería inconcebible tanta permeabilidad:

Anna. Unos amigos:: ESTO ESTÁ DE PUTA MADRE | ME ESTÁ INSULTANDO! Encima que hago la comida y dicen no |es algo BUENO! Cómo va a ser bueno puta madre? Es algo que NUNCA he entendido:: Y tienen mucha FACILIDAD de decir TACOS! En wolof no puedes decir QUÉ LOCA ESTÁS! Es MUY agresivo! No le digas loca! | Digo | dilo en wolof | qué fuerte no?

4. Divorcios

¿Cuál es la razón para que, después de más de 10 años de estancia en el país de destino, no sean corregidos errores tan simples como los léxicos del primer apartado o los falsos amigos español-portugués del segundo? Posiblemente estaríamos aquí ante una falta de interacción real con los miembros de la sociedad receptora a la que aludíamos en nuestro marco teórico.

Muy diferente nos parece el caso de los errores pragmáticos. Errores que no se suelen corregir en el aula y, mucho menos en los contextos de adquisición no formal, dando lugar no ya a una separación sino a un divorcio con la comunidad de habla de destino. La errónea construcción con un verbo de cambio que, nos consta, provoca la risa del nativo (y en la base de no pocos sketches “cómicos” televisivos), no puede ser más significativo al respecto:

Alle. Ahora tiene examen nacionalidad | en Septiembre| mi marido hace examen | yo no| es mu::y pronto y MU::Y CARO! Yo paso mucho nervio | porque mucha cosa y poco tiempo |no te dan tiempo! Cuando hago prueba siempre me quedo blanca | me quedo TOTALMENTE BLANCA!

Lo que nos parece verdaderamente descortés (y nada cooperativo, en el sentido leecheriano del término), es ser permisivos con determinado tipo de errores que van más allá de lo lingüístico, entrando en la dimensión pantanosa del humor unilateral al que alude el título de este artículo. *Me quedo blanca* no es agramatical en castellano (podría ser consecuencia de un susto). Pero, en el contexto reproducido más arriba, además de serlo, desprende una necesidad de desambiguación que merece ser corregida. Entrarían aquí en juego actitudes negativas hacia comunidades racializadas, perpetuadas y fosilizadas, a expensas de la risa del nativo.

5. La solución no siempre es el humor. Propuestas de reconciliación

En lo que concierne al humor como detonante de interacción e interpretación de la realidad que circunda al aprendiente, la enseñanza-aprendizaje de L2 no puede privarse de una dimensión afectiva. Lo que no debería ser nunca es ni

un freno ni una compensación del contrato pedagógico (Bougherra 2007: 367):

“Il ne s’agit pas de divertir, de distraire après un travail «sérieux» (grammaire, conjugaison, analyse) mais de mettre le rire au service d’une éducation à la perception sémiolinguistique du quotidien. Les justifications didactiques à la constitution de l’humour en objet à enseigner relèvent du simple constat: la seule maîtrise des composantes fonctionnelles de la langue conduit à la lisière de la communication, à l’exclusion de la connivence culturelle”

Concordamos con Arnold (2006), en que el establecimiento de una comunidad de confianza es básico si queremos utilizarlo como dinámica de corrección en el aula (Arnold 2006: 412):

“La prise de risque imposée n’est plus perçue comme telle et permet la production langagière seulement si une communauté de confiance a été établie et l’anxiété réduite «notamment par l’intermédiaire de l’attitude du professeur et de l’atmosphère que celui-ci crée dans la classe”

¿Cómo integrar entonces el humor en la reparación del error sin incurrir en potenciales amenazas ni banalizarlo? En nuestro corpus hemos encontrado dos ejemplos significativos. Bien, recoger el error, valorarlo y transformarlo en el discurso del nativo, como en la poética creación que provocó Aixa:

Aixa. Siempre me ayudaron |no todos! Pero sí | nunca se reían no:: un amigo que siempre me decía: no se dice así| se dice así Aixa! Una vez en el Tejar | en el mercao ahí:: pedí 3 kilos de TERNURA!! ((risas)) Ay mi madre! Y un día el carnicero:: pone el precio:: así:: | a tanto la ternura:: ((risas))!!

Bien, a modo de estrategia de reparación, integrando el término correcto en el siguiente turno de la interacción, como sucede con Rafaela, la más veterana de las entrevistadas, en una interferencia del catalán:

Raf. Todo el día estoy aquí |

Ada. Vale::

Raf. No tengo día libre |para irme en la periquería: para haser trensas | para ser guapa:: ((risas))

Ada. Peluquería::?

Raf. Sí | que no vendo periquito

Errores poéticos o creativos que no pasarán inadvertidos para el aprendiente que es capaz de leer la situación, identificarla y extraer de la anécdota un aprendizaje significativo.

6. Conclusión

El humor puede ser fruto de una actitud pragmática arriesgada pero también encerrar un acto de amenaza potencial. Las palabrotas no hacen gracia por un falso pudor del alumnado ni los errores pragmáticos son anecdóticos en el ritual del saludo. Merecen el tratamiento serio que no se da en la sociedad receptora y del que no puede inhibirse la micro-sociedad del aula.

El humor puede ser parte de la solución o incidente en sí mismo. El alumnado inmigrado suele ser descrito en términos de carencias. Superada la falsa creencia de su interés en la L2 como una herramienta meramente resolutive con la que abrir solo determinadas puertas (sin opción al portón de una plena competencia comunicativa), tendríamos que ser más rigurosos en la calidad del *input* aportado al aula. Esto es, no privemos a este público de un humor serio bajo el manido argumento de la falta de competencia lingüística para comprenderlo. Quizás hayamos desviado demasiado el rumbo hacia la comprensión. Una comprensión de un contexto que hemos hecho exclusivo de determinadas comunidades de habla. Los contextos comunicativos no son patrimonio de ningún hablante, aunque los textos creados en su seno así lo pretendan.

Desde un punto de vista performativo, el humor demanda reacción y, si no se produce, tal vez habrá que cuestionarse desde qué posición lo estamos emitiendo. Gracias a él, nos distanciamos y nos reconocemos. Entendamos así el humor errático en L2 como vaivén, como melodía de ida y vuelta, en ese espejo combado que es el aula para que no nos devuelva una imagen tan distorsionada como la que se está reflejando actualmente fuera de ella. Una posible línea de investigación en el ámbito estudiado sería cuestionarnos hasta qué punto el humor desplaza a los seres errantes.

El humor precisa de participación, si vemos que no fluye, no erremos el camino. Tal vez nos estamos adentrando en terrenos complejos y buscando complicidades docente-céntricas que terminan siendo más etnocéntricas que los estereotipos que pretendemos desmontar. En este sentido, hacemos un llamamiento a no trasvasar a otras sociedades, conceptos ampliamente

cuestionados en Occidente, más aún si cabe en el pantanoso terreno del humor. Una toma de conciencia, en definitiva, de la dimensión comunicativa, simbólica y, por ende, identitaria, de los imaginarios con los que llega a clase el alumnado para que nos tomemos en serio, sin autocensuras acomodaticias ni condescendientes, la potencialidad del humor también con este colectivo.

Referencias bibliográficas

- Arnold, Jane (2006): “Comment les facteurs affectifs influencent-ils l’apprentissage d’une langue étrangère?” *Études de linguistique appliquée*, n° 4 (144), págs. 407-425.
- Bell, Nancy y Attardo, Salvatore (2010). “Failed humor: Issues in non-native speakers’ appreciation and understanding of humor”. *Intercultural Pragmatics*, n° 7, págs. 423-447.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Bougherra, Tayeb (2007): “Humour et didactique des langues: pour le développement d’une compétence esthético-ludico-référentielle”. *Études de linguistique appliquée*, n 3 (147), pp. 365-382.
- Cambra, Margarida., et alii. (2000): “Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral”. *Cultura y Educación*, n° 17/18, págs. 25-40.
- Eco, Umberto (1989): *Los marcos de la "libertad" cómica*. ¡Carnaval! México. FCE.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis*. New York. Harper and Row.
- Hoad, Colin & deed, Craig & Lugg, Alison (2013). “The Potential of Humor as a Trigger for Emotional Engagement in Outdoor Education”. *Journal of Experiential Education*, n° 36, pág 37-50. <https://www.researchgate.net/publication/258150178> [15/09/2019].
- Huss, John & Eastep, Shannon (2016): “The attitudes of university faculty toward humor as a pedagogical tool: Can we take a joke?” *Journal of Inquiry & Action in Education*, n 8(1), págs. 39-65.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2002): “Politesse en deçà des Pyrénées, impolitesse au-delà: retour sur la question de l’universalité de la (théorie de la) politesse», *Marges linguistiques*, n° 8, págs. 12-19.
- Kourouma, Ahmadou (2003): *Le grand livre des proverbes africains*. Paris. Presses du Châtelet.
- Lantolf, James (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York. Oxford University Press.
- Lüdi, Georges (2000): “La notion de contact de langues en didactique: synthèse”, *Notions en questions*, n 4, pp. 179-189.

- Moalla, Asma (2015): "Heteroglossic Engagement in humor in Intercultural"
https://www.researchgate.net/publication/320016079_Heteroglossic_Engagement_in_humor_in_Intercultural_Communication [03/09/2019].
- Norton, Bonny & Toheey, Kelleen (2004): *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Palou, Juli y Fons, Montserrat (2012): "Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües". *Comunicació en Histórias de Vida em Educação*. Oporto.
- Peirce, Bonny Norton (1995): "Social Identity, Investment, and Language Learning". *Tesol Quarterly*, vol. 9, n 1, pp. 9 □31.
- Perlo, Claudia (2006): "Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización". *Invenio*, vol. 9, n 16, pp. 89-107.
- Rémon, Joséphine (2013): "Humour et apprentissage des langues: une typologie de sequences pédagogiques", Paris. Lidil.
- Zwaard, Rose & Bannink, Anne. (2016): "Non-occurrence of Negotiation of Meaning in Task-Based Synchronous Computer Mediated Communication". *The Modern Language Journal*, n 100, págs. 625 640.