

'Passing'—and 'failing'—in Latin America: Methodological reflections on linguacultural identity

Phiona Stanley, UNSW Australia
phiona.stanley@unsw.edu.au

Published March 2016 in In R. Rinehart, E. Emerald, and A. Garcia (Eds). *Global South ethnographies: Minding the senses*. Rotterdam: Sense.

Scroll down for version in Spanish//Ver abajo: versión en español.

After Mexico, 1999 to 2000: I'm tanned, my hair is dyed black. In a Nicaraguan marketplace a stallholder addresses me. Not hearing, I ask in slangy Mexican Spanish '¿mande?' And we chat a little. She says that my *paisano*, my countryman, was here earlier. '¿Mi paisano? Oh, really? Where am I from?' I'm playful, not challenging. 'De Mexico, ¿no?' She thinks I'm Mexican. After so many years of Spanish lessons, reading novels, talking to people, and living in Latin America, I've just 'passed'. She thinks I'm Mexican! I feel a sense of triumph, a warmth spreading from the blush in my cheeks through my whole body. I don't correct her. She makes my day.

In this chapter I discuss the methodological question of researcher identity in an ethnographic research project, which problematizes the assumption, often made in immersion-type foreign language education, that, for learners, intercultural *contact* necessarily results in intercultural *competence*. Extended 'backpacker' travel and overseas internship experiences, too, have been constructed as conferring on participants a form of cultural capital that may be termed 'worldliness' (e.g. Hannam & Ateljevic 2008; Richards & Wilson 2004). However, where participants' prior assumptions, constructions of cultural 'authenticity' (MacCannell 2008), and larger-scale power imbalances are not problematized, intercultural contact may result, instead, in the reification of pre-existing stereotyping and 'Othering', perhaps layered with newfound 'understanding' (Stanley, 2013). The study to which this chapter refers therefore considers *the nature of* intercultural competence and *how it may be acquired* by language travellers, many of whom also engage in travel and internships or other volunteer work overseas. The context is European and North American, predominantly young adults, learning Spanish in Central and South America.

However, the ins and outs of what intercultural competence *is* and my findings on *how it might be acquired* are beyond the scope of this short chapter, and are the topic of the much longer text I am writing on this study (Stanley forthcoming). Instead, in this text I focus on a key issue that has occupied my methodological reflections: how my *own* [embodied?] experiences, similar to those of the participants', affect the study.

Where I've been is where I'm coming from: In search of identity

2015: I am back in Guatemala, writing this at a café table. Periodically the waiter approaches and asks, '*¿más café?*', more coffee?, with an implied 'are you *still* here?'. It is Saturday morning and the café is half filled with laughing groups of friends, a few families. At the next table two pre-school-age boys, doubtless bored by their parents' conversation, are crawling on the floor playing with plastic frogs. There's a calla lily in a vase on my table, a buzz of conversation over *nueva trova* music, and three separate screens on the walls, all muted, showing three separate Latin American football matches. I recognize and can name the calla lily, *lirio*, and I know Diego Rivera's paintings. I know who the singer is and have heard *la nueva trova* live in his hometown in Cuba. And while I don't know anything about football, I know the cities of all the teams that are playing. Even without my own table of laughing friends or the "normativity" of a husband and kids, I feel at home here.

I first came to Latin America twenty-one years ago. This is half my lifetime. (For the purposes of this short chapter I'm conflating 'Latin American' heterogeneity, although I acknowledge that great diversity exists). Since first arriving in Lima all but monoglot (English? Australian English?) and straight out of university in 1994, I have invested thousands of hours in learning, improving, and more recently, according to proficiency tests, '*perfeccionando*' my Spanish. It is not perfect, but *me defiendo*, as Spanish puts it. I can get by. This happy situation has not come about by chance. It represents twenty-one years and countless conversations with people across the American continent. It exists thanks to many Spanish-language novels and podcasts, some courses, and travels in all but six of the 21 Spanish-speaking countries. A huge part of my identity is based on Spanish language and Latin American cultures. I am not Latina by birth, and ethnically I am not considered Latina –dyed-black hair and occasional brown contact lenses aside. However, I cling to a slender thread of possible legitimacy: my paternal grandfather was given up as a baby and given the surname, my surname, of his adopted family. But there is some evidence that his birth father had Spanish origins. If this is so, he would still be only one quarter of my ancestry, the rest being resolutely Scottish. And, indeed, if culture is nurture rather than nature, as I believe it is, my entire childhood and young adulthood is similarly Scottish. I was born and brought up in Edinburgh and even now, 21 years after leaving, I still sound mostly Scottish when I speak English. But I hope that I may have some Latino heritage, albeit Spanish rather than 'proper' Latino. This would certainly help explain the extent to which Latin America has gotten under my skin.

Why explain this here? My own identity as it relates to Latin America is integral to this research. My study discusses how and whether intercultural competence is acquired through in-country Spanish-language study. For this reason, it is important to observe the *extent* to which, and *in what ways*, I myself have done this over the years. Because of this, I am telling my own story, weaving it into the book I am writing. And, as twenty-one years of engagement with Latin America are difficult to condense, I am focusing on two time periods. The first is the year that I spent living in Mexico and then travelling in Cuba, Central America, Colombia, and Ecuador, from 1999 to 2000, having all but burned out in a

soulless job in Poland just before. The second comprises two trips to Guatemala and Nicaragua, in 2013 and 2014 respectively, to conduct research. Throughout these travels I kept journals, and this chapter draws upon these accounts as well as reflections in hindsight. This is, therefore, an autoethnographic text and, as Anderson (2006) suggests and as I have described elsewhere (Stanley, 2015), I include some analysis as well as evocative writing. My aim is to convey my lived, embodied, experiences (Pelias, 2014) and to examine these experiences for their contribution to understanding intercultural competence.

Failing in Latin America

I started learning Spanish twenty-two years ago, in a weekly beginner class in Edinburgh. We learned phrases like *el lapicero está en la mesa* and *el señor trae un paraguas* [the pencil is on the table; the man is carrying an umbrella]. I remember long lists of vocabulary and lectures full of unfamiliar metalanguage. When we had a test, for which I had learned the long lists of vocabulary, the multiple-choice items included, 'which of these is correct: *Buenas días*, *Buenos días*, or *Bueno día*?' I remember thinking: wouldn't *Buenas días*, although not quite right, be close enough for a beginner to be understood? And, indeed, in many places in the Spanish-speaking world, the terminal 's' sound is elided anyway, producing a form that sounds suspiciously like '*Bueno día*'. Isn't it more useful, I remember thinking, as most of us were learning Spanish to travel, to test phrases like *¿dónde está el baño?* and *¿a qué hora sale el autobús?* [Where's the bathroom? What time does the bus leave?] In many years of using Spanish, I've rarely had cause to discuss the whereabouts of office stationery, after all. But the obsession was accuracy rather than communication. We jumped through linguistic hoops devoid of communicative salience.

Fast-forward twenty years. I'm in Quetzaltenango in the Guatemalan highlands about to start an intensive Spanish course, for which I have to take a level test. It is 2013. Although I'm rusty, I know my level is advanced. It is thirteen years since I passed the *Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera* (Council of Europe Common Framework of Reference for languages level C2), and I still read, listen to podcasts, stay in touch with my Latino friends and spend odd weeks in Spain. But it's thirteen years since I have set foot in Latin America. In the past few years I have lived in contexts far from Spanish: Poland, Qatar, China, Australia. In far-flung places I grabbed every opportunity to use my seemingly useless language skill: hiking in Mongolia with two French brothers, Spanish was our *lingua franca*. In contested southern Morocco, I stayed up late talking politics, in Spanish, with a Western Saharan separatist. And so I feel confident about this test. The receptionist brings me the paper and I smile, and thank her, then read it with dismay: '*Conjuga los siguientes verbos según las indicaciones del cuadro: pretérito, presente de subjuntivo, pasado de subjuntivo*'. [Conjugate the following verbs following the instructions in the table: preterit, present subjunctive, past subjunctive]. Of the 24 boxes in the table, I manage 13. Numerically, according to this test, I am not a valid user of Spanish. Then: '*Construye oraciones en forma negativa o afirmativa del imperativo formal o informal, usando también los pronombres de objetos directos e indirectos*'. [Construct positive and negative sentences in formal and informal imperative

using direct and indirect pronouns]. I wonder, idly, how well native speakers of any language would cope with this kind of nonsense.

Finally, there is a *destrezas integradas* section, integrated skills. It is a beautiful, succinct Cortázar text about water, with the task of writing 10-15 lines about it.

IV. Destrezas integradas: Comprensión de lectura y expresión escrita

Lee el siguiente texto. Después, escribe tu interpretación, opiniones y emociones acerca del texto. Debes escribir de 10 a 15 líneas.

Aplastamiento de las gotas (Autor: Julio Cortázar)

Yo no sé, mira, es terrible cómo llueve. Llueve todo el tiempo, afuera tupido y gris, aquí contra el balcón con goterones cuajados y duros, que hacen plaf y se aplastan como bofetadas uno detrás de otro, qué hastío. Ahora aparece una gotita en lo alto del marco de la ventana; se queda temblequeando contra el cielo que la triza en mil brillos apagados, va creciendo y se tambalea, ya va a caer y no se cae, todavía no se cae. Está prendida con todas las uñas, no quiere caerse y se la ve que se agarra con los dientes, mientras le crece la barriga; ya es una gotaza que cuelga majestuosa, y de pronto zup, ahí va, plaf, deshecha, nada, una viscosidad en el mármol.

Pero las hay que se suicidan y se entregan enseguida, brotan en el marco y ahí mismo se tiran; me parece ver la vibración del salto, sus piernitas desprendiéndose y el grito que las emborracha en esa nada del caer y aniquilarse. Tristes gotas, redondas inocentes gotas. Adiós gotas. Adiós.

The source text reads:

Figure 1: Spanish level test, integrated skills section.

Translated, this reads: "Integrated skills: Reading comprehension and written expression Read the following text. Then, write your interpretation, opinions, and emotions about the text. You should write from 10 to 15 lines. *The Crushing of the Drops (Author: Julio Cortázar).* I do not know, look, it's terrible how it rains. It rains all the time, thick and gray outside, here against the balcony, studded and hard drops. They go plop and are crushed, slapping one after another. What boredom. Now a droplet appears at the top of the window frame. It holds itself, trembling, against the sky that shatters into a thousand sparkles. It grows and staggers, and it will fall and does not fall, it is still not falling. It is holding on by its fingernails, not wanting to fall, clinging by its teeth. But its belly grows and it's already a huge drop hanging majestically. And suddenly, 'zup', there it goes, splat, it is undone, nothing, just a wetness on the marble. But they have to commit suicide, and are delivered quickly. They spring from the frame and are shot down right there. I think I see the vibration of the jump, the little legs of the raindrop letting go with a drunken shout in the nothingness of falling in which they are annihilated. Sad drops, round innocent drops. Goodbye drops. Goodbye."

Ah, compared to the grammatical whipping I've just received, this is easy, fun. The response text I produce is lexically complex and rich with imagery. Yes, it is not quite perfect. It should be *una metáfora* and not *un metáforo*, for example. I know there are lots of fossilized errors in my writing: some stray object pronouns and erroneous prepositions. And I struggle with the two different past tense forms and the damn subjunctive. But I write:

El texto de Cortázar es, para mí, un buen ejemplo de la literatura sudamericana ~~et~~ en el sentido que toma un tema superficialmente sencillo - en este caso la caída de las gotas de agua cuando entra la lluvia en el marco de la ventana - y se convierte en un metáfora que trata de la vida humana y su tristeza, su belleza, y sus emociones. Otros autores como Neruda y Gabo hacen cosas parecidas - trucos de la interpretación ó juegos de palabras - pero Cortázar muestra una sensibilidad ~~may~~ que tiene al lector pendiente en oír como terminan las gotas.

~~y como~~ Por supuesto, cada una termina solamente como una "viscosidad on el mármol", ó sea, parte del charco aparaciendo allí, que ya ^{son las} no ^{son} gotitas individuales con personalidades, sueños propios, e esperanzas, sino parte de una pequeña inundación sobre el suelo. Tiene un sutil matiz que trata de la condición humana - aunque solamente son gotitas de agua.

Figure 2: My response text, for the level test.

Translated, this reads: "The [Julio] Cortázar text is, for me, a good example of South American literature in the sense that it takes a superficially simple topic - in this case the falling of raindrops when the rain comes in the window frame - and converts it into a metaphor about the human condition and its sadness, its beauty, and its emotions. Other authors, like [Pablo] Neruda and Gabo [Gabriel García Márquez] do similar things - interpretive tricks or plays on words - but Cortázar demonstrates a sensibility that has the reader hanging [on a thread, waiting] to hear how the drops end up. Of course, each of them ends up simply as part of the 'wetness on the marble', that is, part of the puddle that appears there. They're no longer individual drops with personalities, their own dreams and hopes, rather they're part of the little flood on the floor. This has a subtle nuance which speaks to the human condition - although they're just drops of water."

I am aware, here, that I am playing to my strength, which is lexis gleaned from a lot of reading in Spanish. I show off with obscurities and poetic-sounding word games. Finally, I get to show what I can do. But numerically, counting my answers on the test overall, I am a failure. As before, the focus, the *obsession*, is discrete-item grammar and close-up accuracy in which the teacher, the native speaker, holds all the power and ownership of the language. Throughout the Spanish lessons that follow, I feel like one of Cortázar's drops, part of the larger puddle. Here, I am not heard. Although I speak Spanish, and as an applied linguist I also happen to 'speak' grammatical metalanguage, I still cannot 'speak' this kind of thing. I am a failure. My lexical showing off and my second-language communication are subsumed into a game in which every stray word-level problem is circled in red and addressed via a small lecture. Although I can speak reasonable Spanish, taking classes reduces me to a set of grammatical errors.

Why, then, do I continue to take Spanish classes? And, if taking classes, why do I still resist the accuracy that is, implicitly, the focus? If I say (and I do) that I want my Spanish to be perfect, why do I still feel so childish and petulant around this kind of thing? Why do I have (silent, internal) tantrums rather than appreciate well-meaning (or self-justifying?) teachers? Why do I still feel so abject, so low, when I realize that my 'street Spanish' experiences, and thus my constructed, almost-Latina identity, are being reduced to little more than errors in need of red ink?

I resist because although I integrate so well elsewhere in the Latino world –in a café, in the street, doing everyday tasks wherever I go– I have struggled to integrate, 'interculturally', with the way that Spanish seems to be *taught*. Whenever I take a Spanish class (as I've done, now, in Mexico, Spain, Guatemala, and Peru and also in the UK and Poland), I feel so very out of kilter with what the teachers seem to care about: nit-picking, flow-stopping, power-wielding, status-enhancing grammatical accuracy. This is not (only) a commentary on the quality of Spanish teachers, as the same problem seems to occur in what might be considered the 'best' Spanish language teaching, that at the *Instituto Cervantes*. Indeed, I have written about the same issue there:

Its teachers are Spanish graduates of *filología* and *lingüística aplicada*; well versed in the mysteries of the *subjuntivo*, the *pluscamperfecto*, and the *imperfecto*. They are amused at my Peruvian 'street Spanish'; one tells me I sound like I just stepped out of the Amazon. They laugh, gently, that I don't know such simple words as *abrigo*, *bufanda*, and *guantes*, but I've never needed coats, scarves and gloves in Spanish before. My teachers despair, a little, at the grammatical carnage I make of their royal language, and they bewilder me with their metalanguage and insistence on accuracy. But they cannot deny me this: when we listen in class to the original recording of Juan Rulfo's *Diles Que No Me Maten*, I, alone in our group, understand.

(Stanley 2014, 245-264)

This can be framed by symbolic interactionism: the misreading of signs (Blumer 1986). While the teachers, doubtless, are well intentioned in their focus on accuracy, I interpret their correction as criticism, as my failing. My implicit (and,

indeed, explicit) theory of language is that it exists *for doing things*, a tool for use rather than a perfectly starched white handkerchief to be kept in a locked box away from the tawdry, sullyng influences of the street. Perhaps these teachers also implicitly 'read' my useful, but sometimes rough, basilect, 'street Spanish' as a filthy rag, and thus the target for necessary cultivation, to be cleaned, bleached, starched, purified. They may also see my Spanish as a symbol that I have not learned *properly* (as defined by their own understandings of how their royal language *should* sound). To them, I suspect, my Spanish does not 'match' my apparent level of education. In this sense, my failure is also 'cultural'. Indeed, many of my interlocutors over the years have been uneducated, working-class people: cab drivers, wait staff, security guards. Could it be that my fluent, sometimes inaccurate 'street Spanish' that serves me so well in terms of communication does not do me justice in terms of identity? Language is the servant of these two masters, after all.

And so, in Guatemala as I write this, and about to go and enrol, again, in Spanish lessons, I resolve to stop being such a baby about this. I resolve to appreciate my teachers' well-meaning help even though it derails my confidence, reduces my fluency, causes me to lose the thread of what I am saying, and does little to help with the complexity that I realise is needed to convey all my desired meanings. Of course, I also need accuracy, I know that, and so I resolve to *submit* as much as I can. It is said that language teachers make the very worst language students and so here, now, as a long-time language teacher I resolve to behave myself, to *comportarme* like the accuracy-focused student that my teachers, implicitly, expect me to be. I want complexity, the full beauty of the language, and the ability to express my full meaning. But I will knuckle down.

Passing in Latin America

But all is not lost. I do sometimes 'pass' in Latin America, both in the sense of passing for/as Latina, which occasionally happens (as exemplified in the introductory vignette), but also in the sense of getting it right, and 'passing' the implicit test that is using Spanish, and its associated cultural skills, to achieve everyday goals. The following excerpts in this section are from my travel journals, and exemplify various ways in which I have 'passed' in Latin America:

I've been asked if I'm Spanish, Argentinean and Italian (which, based as it is on how I speak Spanish is no bad thing at all). But one guy last night, when I was asking around for a máquina [shared taxi] to la playa [the beach], [asked me] '¿Peruana?' ['Are you Peruvian?'] He said he'd had a friend from Lima and that I sounded like her. Well, well, well! [This reminds me of a] surreal conversation with a guy at the rocks [going down to the river] in Palenque [in Mexico]:

Yo: Ten cuidado. Es muy resbaloso, el superficie (sic). [Be careful. The surface is very slippery.]

Él: ¿Eres de Argentina? [Are you from Argentina?]

Travel Journal, Havana, Feb 2000

This excerpt speaks to the first type of passing, passing *for*. In the first, I describe in my journal the various times I've been assumed to be Latina (or Italian, which I conceptualise as almost the same, as Italian and Spanish are mutually intelligible at a superficial level). There's an irony, of course, that in the very

telling of the story I actually make an accuracy error: *el superficie* should be *la superficie*. Now, I know. But this does not seem to matter. My proud, pleased tone comes across clearly in the first excerpt. I am pleased to sound Latina, whether Peruvian (which is likely a question of accent, as Lima was where I first started to use Spanish communicatively) or Argentine (which is likely a question of ethnicity and a somewhat 'different' accent: I look more European than Latin American. Of course, the idea of a 'Latin' or 'European' look is a problematic concept, however the Argentine accent is, famously, distinctively different from other Latin American varieties of Spanish).

The existence of categories into which to ascribe and attempt to 'fit' individual people is also implied in the following excerpt:

Toño said, 'eres muy especial. Eres gringa, pero no eres tan molesta como los demas. Los gringos se ponen muy nerviosos muy pronto y los mexicanos nos culpamos a nosotros mismos. Pero tú no, eres tranquila.' [You're very special. You're a *gringa*, but you're not as annoyed/annoying as the others. *Gringos* get agitated really quickly and we Mexicans blame ourselves. But not you, you're calm.]

Travel Journal, Mexico City, Nov 1999

This excerpt is similar to the first in that I am still 'passing', but this time it is acknowledged that I am (ethnically?) a different category. And yet, according to Toño (who was part of my circle of friends in Mexico City), I am 'tranquila' *even though* I am a gringa. This is a somewhat barbed compliment, based as it is on the Mexican stereotype of the angry, shouting *gringo*, and it is interesting that Toño tempers it somewhat by implicitly blaming Mexicans themselves for 'blaming themselves'. This discourse, then, is a complex web of othering even as it seemingly includes this '*gringa*'. (There is also the question of whether Scots are actually *gringos*. Strictly speaking, perhaps we are not. However, this is not a distinction that is often made, at least not in my speech communities, in Latin America and particularly in Mexico. As an English-speaking White person, I am almost always attributed the '*gringa*' label, and indeed, I have also come to appropriate it.) Additionally, it exemplifies an important point that runs throughout all these implied and voiced discourses of '*Gringoness*' and '*Latinidad*': these categories are constructed as irreducibly different, binary and opposing. Indeed, even in the discourse of 'passing' that I am using in this chapter, there is an implied line to be crossed as one 'passes'. In this sense I am still conforming to this discourse of difference.

In the next excerpt, my tone is more complicit, and explicit, with my stated project of *trying to pass*, in this case as Cuban:

It's OK for foreigners to take state omnibuses [*la guagua*]. But foreigners are meant to take tour buses/sightseeing buses/[private] taxis. Officially, foreigners can't take '*máquinas*' (old, 1950s US cars packed full of Cubans. [They] cost 50 US cents [and are] much more reliable and regular than the buses). The driver [that I spoke to] said, 'of course, it's because the state makes nothing from tourists then'. The answer: speak fast Spanish to the drivers, check out the destinations, then keep your trap shut. Instant Cuban citizenship!

Travel Journal, Havana, Feb 2000

In 2000, city transport in Havana's *guaguas* was frustratingly slow and inconvenient, and so rather than given in to the tour buses that would separate me from the local connections that I craved, I tried to pass as Cuban, and therefore as eligible to travel in the *máquinas*. Sometimes this 'worked', in the sense that I got to ride in these vintage cars (which also felt much more excitingly and authentically 'Cuban'). With hindsight, I suspect this was as much a function of the drivers not particularly caring rather than thinking I was Cuban.

It is notable, also, that in none of these excerpts, and nowhere else in my journal, are any examples of where a person from Place A mistakes me for someone *from Place A itself*. If I am mis/taken for Latina, it is always as a Latina from *Place B*, which seems to me to be 'close enough'. This speaks to the problematic homogenisation in which I engage throughout my journal, in which I tend to conflate the myriad cultures of Latin America in to a problematic *translatinidad* (Lewis 2009).

In the final excerpt, I write about my explicit learning of how to engage cross culturally (and perhaps also how to avoid being the shouting, stereotypical *gringo*). The story takes place in a laundry at which I had dropped off my clothes that morning:

I went to pick it up [my laundry] – the nice woman [said], 'it's not ready'. [And I said], 'oh but my *sábanas* [sheets], and I don't even have clean underwear for the morning!' [This is a] Mexican way to complain, confidences and 'what will I do?' I'm learning. She says, 'OK, come back in an hour'. 8pm and I go back ... 'it's not quite ready, come in'. 15 minutes, chat, chat, chat. International sisterhood stuff. She's doing washing and drying and babysitting at the same time. [She says,] 'we women can do several things at once, not like men!' And she says, 'oh and when they're ill [they say:] 'bring me soup. Where are you going? Don't leave me!'

Travel Journal, Mexico City, Oct 1999

This excerpt is again complex, as it describes the intersectionality of identity in which my shared 'sisterhood' with the laundry woman seemingly trumped the binary of our *gringa/latina* difference. But I also explain candidly, in the excerpt, my learning of a behaviour that is culturally 'appropriate' to the context. Whereas in some places and contexts, complaining might produce the desired result (getting my laundry done on time), I had realised that in Mexico it was more efficient for me to put myself in a subordinate position, explaining a problem and inviting my interlocutor to help. (Perhaps this transcends place, for who would not rather be involved in finding a solution to a problem than told off for taking too long to accomplish a task? In some ways, I was simply sharing 'ownership' of the problem, and perhaps this is a good strategy in any culture.) But this excerpt also allows for insight into the explicit learning of intercultural competence, that is, a behaviour accompanying language that would, in this context, produce the desired outcome. If language is indeed for 'getting things done', as I discussed in the previous section, it is this kind of intercultural competence that may be conferred by immersion-type Spanish learning.

Reflections: The researcher in the research

How does all of this affect the larger study, in which I discuss how we might

conceptualise intercultural competence as developed through in-country Spanish-language immersion and the ways in which learners might acquire it? While my data is not primarily autoethnographic, as a researcher who has lived conceptually adjacent experiences, I necessarily draw upon these for the insights they provide on the participants' experiences. This is both expedient –a decision to layer autoethnographic data into an ethnographic study because it adds to the richness of the 'story'– but also a critique of the pretence, maintained in some research, that researchers can ever lay aside their own paradigms. We cannot.

What, then, do my own experiences contribute this research? As discussed above, intercultural competence seems to comprise the interplay between the learner's personality and paradigm –their *habitus*, in Bourdieuan terms– with their experiences of 'the culture' in the context. After Holliday (2010), I conceptualise 'culture' as 'small' rather than as national (or transnational) monoliths. So, for instance, my engagement with Spanish teachers' accuracy-obsession, as I perceived it, is an example of an individual with her own *habitus* – theories of language and language learning and motivations for learning– engaging with a 'small' culture, that is how Spanish language tends to be taught by its native speaker teachers. There is struggle, and power plays a role: as a *gringa* in Guatemala and elsewhere, my resistance is possible. But there is also a complex layering of declarative engagement (for instance: 'I resolve to knuckle down'), along with the less conscious, procedural, everyday dealing (I cannot help but judge those teachers who wield red ink with impunity).

A similar insight is found in the diary excerpts. Again, my engagement is both procedural–complaining in the Mexican laundry, for example– and declarative, such as my conscious desire to 'pass', and my exhilaration in the Nicaraguan marketplace when a stallholder mis/takes me for Mexican. The excerpts cited are also imbued with deeper elements of intercultural competence: my integrative motivation resonates and is not necessarily universal. While I conceptualise Spanish as 'useful', my motivation is not primarily instrumental. These elements, of motivation (type and amount) as well as affect towards 'the culture' are important considerations in intercultural competence, too. My own experiences, therefore, provide clues as to the ways in which students, whose *habitus*, motivations, circumstances, and personalities may be very different from mine, may nonetheless be struggling interculturally as I was, and am.

La Investigadora en la Investigación: Pasar y fallar en Latinoamérica (versión Española)

Después de México, 1999 a 2000: estoy bronceada mi cabello pintado de negro. En un mercado nicaragüense una vendedora me habla. Al no oírla, le pregunto en jerga mexicana, '¿mande?' Y hablamos. Ella dice que 'mi paisano' había estado más temprano. '¿mi paisano?', le digo, ¿de dónde soy yo?' Estoy jugando y no desafiándola. '¿Pues, de México no?' Después de tantos años de clases de español, de leer novelas, de hablar con la gente y vivir en Latinoamérica, acabo de 'pasar'. ¡Ella cree que soy mexicana! Siento un sentido de triunfo, un calor que empieza en las mejillas y que se expande por todo mi cuerpo. No la corregí. Ella me hizo el día.

Este capítulo habla de la cuestión metodológica de la identidad del investigador en la investigación etnográfica. Este proyecto problematiza la asunción, muchas veces hecha en la educación de idiomas extranjeros sobre todo del tipo de la inmersión, que para el estudiante el *contacto* intercultural necesariamente resulta en la *competencia* intercultural. Los extensos viajes de los mochileros y las experiencias de ejercicio profesional internacional también han sido contruidos confiriendo de conferir a los participantes una forma de capacidad cultural que se puede llamar 'ciudadanía global' (e.g. Hannam & Ateljevic, 2008; Richards & Wilson, 2004). Pero, cuando las asunciones previas de los participantes, las construcciones de la 'autenticidad' cultural (MacCannell, 2008), el desbalance más grande del poder no son problematizados, el contacto intercultural puede resultar, en cambio, en la edificación de los estereotipos preexistentes, quizá nivelado con un sentido de la certeza nueva (Stanley, 2013). El estudio al que se refiere este capítulo entonces considera la natura de la competencia intercultural y cómo puede adquirirse en el contexto educativo en el cual muchos de los estudiantes también se involucran en viajes como mochileros y/o experiencias de trabajo voluntario.

El contexto es los estudiantes europeos y norteamericanos, sobre todo adultos jóvenes, que aprendan español en Centro y Sud América. Los detalles de la competencia intercultural y cómo se adquieren van más allá del alcance de este de corto capítulo, y se revelan en el texto más extenso que escribo sobre este estudio (Stanley, forthcoming). Aquí me enfoco en una cuestión clave que apuntan a las reflexiones metodológicas en el proceso de conducir y escribir el proyecto: ¿cómo mis propias experiencias parecidas a las de los estudiantes afectan el proyecto?

Donde he estado es quien soy: En la búsqueda de la identidad

2015: he vuelto a Guatemala y estoy escribiendo esto en la mesa de una cafetería. Periódicamente el mesero se me acerca y me pregunta ¿más café? Con el implícito de ¿todavía estás aquí? Es sábado en la mañana y la cafetería está medio llena con grupos de amigos que se ríen y algunas familias. En la mesa de al lado, dos chicos preescolares, sin duda aburridos por la conversación de sus

padres, gatean en el suelo y juegan con unas ranas plásticas. En un florero en mi mesa hay una cala. Un susurro de conversación se oye encima de la nueva trova. Tres pantallas separadas en los muros, cada una sin sonido, estrenan tres partidos diferentes de fútbol Latinoamericano. Reconozco y puedo nombrar las calas y conozco las pinturas de Diego Rivera. Sé quién es el cantante y he escuchado la nueva trova en vivo en su pueblo en Cuba. Y mientras no sé nada del fútbol, conozco las ciudades de todos los equipos que juegan. A pesar de que no tengo mi propia mesa de amigos que se ríen o la normatividad de un esposo e hijos, me siento en casa acá.

Vine por primera vez a Latinoamérica hace 21 años. Es la mitad de mi vida. (Para los propósitos de este capítulo, voy juntando la heterogeneidad de Latinoamérica, a pesar de que reconozco que existe una gran diversidad.) Desde el momento de llegar a Lima, monóglota y recién graduada de la universidad en 1994, he invertido miles de horas en aprender, mejorar y más recientemente según las pruebas de nivel, perfeccionar mi español, no es perfecto, pero me defiende. Esta situación feliz no ha resultado por casualidad. Existe después de 21 años y muchas conversaciones con gente por todo el continente americano. Existe gracias a muchas novelas y pod cast en español, algunos cursos y viajes en los países hispanohablantes. Una gran parte de mi identidad está basada en el idioma castellano y las culturas Latinoamericanas. No soy Latina de nacimiento, y étnicamente no me consideran Latina a pesar de que me tiño el pelo en negro y a veces uso los lentes de contactos de color marrón. Pero agarro un hilo delgadito de la legitimidad: mi abuelo paterno fue abandonado de bebé y le dieron el apellido, mi apellido, de su familia adoptiva. Pero, por unas evidencias, se cree que su padre biológico era origen español. Si es así, todavía solamente es una cuarta parte de mis ancestros, y los demás son absolutamente escoceses. Y si la cultura viene de la crianza y no de la sangre, como yo creo, mi niñez y experiencias de la juventud también son escocesas. Nací y crecí en Edimburgo y hasta ahora, 21 años después de dejar la ciudad, todavía yo sueño escocesa cuando hablo Inglés. Pero espero que si tengo alguna herencia Latina, aunque sea española y no Latinoamericana, porque eso ayudaría a explicar porqué Latinoamérica se ha metido tanto debajo de mi piel.

¿Por qué explicar esto acá? Mi propia identidad 'semi-Latina' tiene mucho que ver con esta investigación. Este estudio se enfoca en si y cómo la competencia intercultural se adquiere a través del aprendizaje del idioma español en su contexto. A causa de esto, es importante observar la extensión y los procesos de los cuales yo misma he hecho durante los años por lo tanto, cuento mi historia tejiéndola en el libro que escribo.

Y como los 21 años de conexión con Latinoamérica son difíciles de condensar, me enfoco en dos períodos. El primero es el año que pasé viajando por México, Cuba, y Centro América de 1999 a 2000, después de haberme quemado en un trabajo sin alma en Polonia justamente antes. El segundo período comprende dos viajes a Guatemala y Nicaragua en 2013 y 2014 respectivamente, para hacer investigaciones. Mientras viajaba escribía varios diarios y este capítulo usa los datos de los diarios mezclados con mis reflexiones retrospectivas. Este es entonces un texto auto etnográfico y como Anderson (2006) sugiere y como yo

he escrito anteriormente (Stanley, 2015) incluye análisis sobre el texto evocativo. Mi propósito es transmitir mi experiencia vívida (Pelias, 2014) y examinar estas experiencias por su contribución al conocimiento de la competencia intercultural.

Fallar en Latinoamérica

Empecé a aprender español hace 22 años en una clase de principiantes semanal en Edimburgo. Aprendíamos frases como ‘el lapicero está en la mesa’ y ‘el señor trae un paraguas’. Recuerdo listas largas de vocabulario y lecturas llenas del metalenguaje desconocido. Cuando teníamos una prueba para la cual, había aprendido las listas largas de vocabulario, las preguntas de selección múltiple incluían “ ‘cuál de estas formas es la correcta, buenas días, buenos días o bueno día” recuerdo haber pensado que, a pesar de que dos de las frases no son correctas, ¿no son suficientemente cercanas estas frases para que el principiante pueda ser entendido?

Y de todos modos en algunos lugares del mundo hispanohablante el sonido terminal de la ‘s’ se pierde, produciendo una forma que suena sospechosamente como ‘bueno día’. Recuerdo pensar, como la mayoría de nosotros aprendíamos español para viajar no sería mejor examinar frases como, ‘¿dónde está el baño?’ y ‘¿a qué hora sale el autobús?’? Al fin y al cabo, después de muchos años de estudiar español raras veces he tenido que hablar de la ubicación de los útiles del escritorio o de un paraguas traído ó no. Pero la obsesión era la precisión en lugar de la comunicación. Saltábamos por los aros lingüísticos que no tenían ni sentido ni propósito comunicativo.

Adelantamos 20 años. Estoy en Quetzaltenango en el altiplano guatemalteco, y voy a empezar un curso intensivo de español para el cual necesito hacer una prueba de nivel Es el año 2013 y a pesar de que mi español está oxidado, sé que mi nivel es avanzado. Hace 13 años aprobé el Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera (nivel C2 del Marco Común de Referencia Europeo). Y todavía leo, escucho la radio, mantengo contacto con mis amigos Latinos y paso algunas semanas en España cuando tengo oportunidad. Es la primera vez en 13 años que pongo el pie en Latino América. En los últimos años he vivido en contextos muy lejos del español: Polonia, Qatar, China y Australia. En lugares muy lejanos he agarrado cada oportunidad para usar mi destreza lingüística aparentemente inútil: hacer senderismo en Mongolia con dos hermanos franceses, el español nos servía como nuestra lengua franca. En el sur discutido de Marruecos, me desvelaba hablando de política en español con un activista separatista del Sahara Occidental. Entonces al tomar esa prueba de nivel, no siento miedo. La recepcionista me trae la prueba y le sonrío y le digo gracias, y después la leo con consternación: “Conjuga los siguientes verbos según las explicaciones del cuadro: pretérito, presente de subjuntivo, pasado de subjuntivo”. De las 24 celdas del cuadro, yo consigo hacer 13. Numéricamente, según esta prueba, no soy capaz como usuaria de español. Entonces: ‘Construye oraciones en forma negativa o afirmativa del imperativo formal o informal, usando también los pronombres de objeto directos e indirectos’. Me pregunto ¿cómo los nativos de cualquier idioma actuarían frente a este tipo de sin sentidos?

Finalmente hay una sección de destrezas integradas que es un bello y corto texto de Cortázar: *El aplastamiento de las gotas*, que aparece en la figura 1. La tarea es escribir 10 o 15 líneas sobre ese material.

[ver figuras arriba, en la versión inglesa]

Se nota que en esta parte que estoy usando mi fortaleza, que es el vocabulario adquirido por mucha lectura. Por eso fanfarroneo con algunas expresiones bastante desconocidas y con juegos de palabras. Al final la prueba me deja mostrar lo que sé. Pero numéricamente, contando mis respuestas en la prueba completa, fallo. Como antes, el enfoque mayor es la obsesión con partes gramaticales piezas individuales y la precisión en close-up en la cuales, el profesor, el nativo, es el dueño del idioma y mantiene el poder, su poder. Durante las clases que siguen me siento como una de las gotas de Cortázar, parte del charco más grande. Aquí no me oyen. A pesar de que hablo español y por causalidad por ser académica de la lingüista aplicada, por casualidad también hablo el metalenguaje gramatical, todavía, no hablo este tipo de cosas. Soy un fracaso mi fanfarronería léxica y comunicación de segundo idioma son absorbidos en un juego en el cual, cada problemita pernoctante está circulada en rojo y explicada por una lectura superficial.

¿Por qué entonces sigo tomando las clases de español? Y ¿si tomo clases, por qué sigo resistiéndome a la precisión la cual, implícitamente es el enfoque? ¿si digo (y sí lo digo) que quiero perfeccionar mi español, por qué sigo sintiéndome tan infantil y tan petulante en estas situaciones? Por qué cojo (silenciosas e internas) rabietas y no valoro a los profesores bien intencionados (¿o auto justificados?) ¿Por qué sigo sintiéndome tan sumisa, tan baja cuando me doy cuenta de que mis experiencias del español callejero y entonces mi identidad casi Latina construida están siendo reducidas a poco más que unos errores que necesitan la tinta roja?

Me resisto porque a pesar de que he conseguido integrarme en el mundo Latino, en algunos lugares -en las cafeterías, en la calle, o haciendo las tareas cotidianas en cualquier lugar- todavía no he conseguido integrarme 'interculturalmente' con la manera en la que se enseña el idioma. Cada vez que tomo una clase (como he hecho, hasta ahora, en México, España, Guatemala y Perú, y también en el Reino Unido y Polonia), me siento tan fuera de orden con lo que los profesores suelen preocuparse: la precisión gramatical que me para el flujo de lo que digo y que me parece una manera lamentable de ejercer su poder como hispanohablante nativo. Esto no es (sólo) un comentario sobre la calidad de los profesores de español, ya que el mismo problema puede ocurrir entre lo que podría considerarse "lo mejor" de la enseñanza del idioma español: las clases del *Instituto Cervantes*. De hecho, he escrito sobre el mismo problema allí:

Los profesores son españoles titulados de filología y aplicada lingüística. Están bien versados en los misterios de la subjuntivo, el pluscuamperfecto y el imperfecto. Ellos se divierten de mi español callejero con matiz peruano: uno me dice que sueno como si recién saliera del Amazonas. Se ríen, suavemente, que yo no sepa las palabras tan sencillas como *abrigo*, *bufanda* y *guantes*, pero nunca he necesitado *abrigos*, *bufandas* y *guantes*

en español antes. Mis maestros desesperan, un poco, en la carnicería gramatical que hago de su lenguaje real, y me aturden con su metalenguaje y la insistencia en la precisión. Pero ellos no me pueden negar esto: cuando escuchamos en clase la grabación original de Juan Rulfo *Diles Que No Me Maten*, solamente yo en nuestro grupo lo entiendo.

(Stanley, 2014, pp. 245-264)

Este problema puede ser enmarcado por el 'interaccionismo simbólico': la mala interpretación de los signos (Blumer, 1986). Mientras que los maestros, sin duda, son bien intencionados en su enfoque en la precisión, yo interpreto su corrección como una crítica, como un comentario de mi fracaso. Mi teoría implícita (y, además, explícita) del lenguaje es que este existe es para *hacer las cosas*. Es una herramienta para el uso no tiene que ser un pañuelo blanco, perfectamente almidonado que se mantenga en una caja cerrada lejos del mal gusto, de la suciedad de la calle. Quizás, también, estos maestros implícitamente 'leen' mi útil 'español callejero', que a veces suena áspero y basilecto, como un trapo sucio, y por lo tanto, lo toman como objetivo justificado para el cultivo que me falta. Quieren que el trapo sucio, que no es pañuelo blanco que debe ser, sea blanqueado, almidonado, purificado, limpiado.

También puede ser que toman mi español como un símbolo de que no he aprendido *correctamente* (según la definición de su propio entendimiento de cómo su lenguaje real *debe* sonar). Para ellos, sospecho, mi español no coincide con mi nivel aparente de educación. En este sentido, mi fracaso también es 'cultural'. De hecho, muchos de mis interlocutores en los últimos años han sido gente de la clase trabajadora: taxistas, camareros, guardias de seguridad. ¿Podría ser que mi fluidez, que muchas veces resulta en una producción inexacta pero que me sirve tan bien en términos de comunicación, no me hace justicia en términos de la identidad? El lenguaje es el sirviente de estos dos maestros, después de todo.

Y así, en Guatemala, mientras escribo esto, ya a punto de inscribirme, de nuevo, en las clases de español, me resuelvo a dejar de ser tan infantil acerca de esto. Decido apreciar cualquier ayuda bienintencionada que mis maestros me den aunque eso me haga descarrilar mi confianza y me cause perder el hilo de lo que diga. Claro que también necesito la precisión, lo sé, y entonces resuelvo someterme a este enfoque a pesar de que me ayude poco con la complejidad. Se dice que los profesores de idiomas hacemos los peores estudiantes de idiomas y así que, ahora, resuelvo comportarme bien como estudiante enfocada en la precisión. Quiero complejidad y toda la belleza de la lengua, y la capacidad de expresar mi pleno significado. Pero me someto.

Pasar en Latinoamérica

Pero no todo está perdido. A veces 'paso' en América Latina, tanto en el sentido de pasar por/como Latina, lo que ocurre de vez en cuando (como se ejemplifica en la viñeta de introducción), pero también en el sentido pasar la prueba implícita que es el uso de español para lograr los objetivos de todos los días.

Los siguientes extractos en esta sección vienen de mis diarios de viaje, y ejemplifican diversas formas de cómo he 'pasado' en América Latina:

Me han preguntado si soy española, argentina, e italiana (basándose ellos en la forma como hablo español, no es nada malo en absoluto). Pero anoche cuando pedía alrededor de la máquina [el taxi compartido] para la playa, un chico[me preguntó] '¿Peruana?' Me dijo que había tenido una amiga de Lima y que yo sonaba como ella. ¡Bien bien bien! [Esto me hace recordar] conversación surrealista con un tipo en las rocas [yendo al río] en Palenque [en México]:

Yo: Ten cuidado. Es muy resbaloso el superficie (sic).

El: ¿Eres de Argentina?

Diario de viaje, La Habana, febrero 2000

Este extracto habla del primer tipo de 'pasar', pasar por. En mi diario escribí sobre varios momentos en los que me habían tomado por Latina (o por italiano, que me conceptualizo como casi lo mismo, ya que el italiano y el español son mutuamente inteligibles a un nivel superficial). Hay una ironía, por supuesto, de hasta que en el relato de la historia aparece un error de precisión: *el superficie* debe ser *la superficie*. Ahora sí, lo sé. Pero esto no importa tanto. Mi tono de orgullo, y de complacencia, se encuentra con claridad en el extracto. Me complace sonar Latina, ya que sea peruana (que puede ser una cuestión del acento, como Lima fue donde empecé a usar el español comunicativamente) ó Argentina (que es probablemente una cuestión de la etnia y de un acento algo 'diferente'. Claro que la cuestión de una apariencia Latina ó Europea es un concepto problemático, pero es cierto que el acento Argentino sí tiene fama de ser distintivamente diferente de otras variedades Latinoamericanas del español).

La existencia de categorías en las que adscribir, e intentar 'encajar' a las personas individuales también está implícita en el siguiente extracto:

Toño dijo: 'eres muy especial. Eres Gringa, pero no eres tan molesta como los demás. Los Gringos se ponen muy nerviosos muy pronto y los mexicanos nos culpamos a nosotros mismos. Pero tú no, tú eres tranquila.'

Diario de viaje, Ciudad de México, noviembre 1999

Este extracto se parece un poco al primero: todavía estoy 'pasando', pero esta vez se reconoce que soy (¿étnicamente?) de una categoría diferente. Y, sin embargo, de acuerdo con Toño (que era parte de mi círculo de amigos en la Ciudad de México), yo soy 'tranquila' a pesar de que soy una Gringa. Este es un cumplido lastimero basado como está en el estereotipo mexicano del Gringo enojado y gritando, y es interesante que Toño lo suaviza un poco por culpar implícitamente a los propios mexicanos de 'culparse a sí mismos'. Este discurso es, pues, una compleja red de 'othering' aun aparentemente Toño incluye a esta 'Gringa'. (También existe la cuestión de si los escoceses realmente somos Gringos. Estrictamente hablando, tal vez no lo seamos. Sin embargo, ésta no es una distinción que se hace a menudo, al menos no en mis conversaciones, en América Latina y sobre todo en México. Como una persona de habla inglés y de persona blanca, casi siempre me atribuyen la etiqueta 'Gringa', y, de hecho, también he llegado a apropiarme de ella.) Además, se ejemplifica un punto importante que se ejecuta a lo largo de todos estos discursos implícitos y expresados de la 'Gringitud' y de la 'Latinidad': estas categorías se construyen como irreductiblemente diferentes, binarias, y de oposición. De hecho, incluso en

el discurso de 'pasar' que estoy usando en este capítulo, hay una línea implícita que uno necesita cruzar. En este sentido todavía estoy conforme con este discurso de la diferencia fundamental entre las dos categorías mencionadas.

En el siguiente fragmento, mi tono es más cómplice, y explícito, con mi proyecto declarado de 'pasar', en este caso como cubana:

Está bien que los extranjeros tomen el ómnibus estatal ['la guagua']. Pero los extranjeros debemos tomar los autobuses turísticos o los taxis [privados]. Oficialmente, los extranjeros no pueden tomar las 'máquinas', que son viejos autos estadounidenses de los años 1950, y que están llenas de cubanos. [Irse en ellas] cuesta 50 centavos de dólar estadounidense, [y son] mucho más fiables y regulares que los autobuses. El conductor [con quien hablé] dijo, 'por supuesto, es porque el Estado no hace dinero de los turistas si ellos toman la máquina' [pues, las máquinas son privadas]. La solución: habla español rápido con los conductores, echa un vistazo a los destinos, y a continuación, mantén boca cerrada. ¡Ciudadanía cubana instantánea!

Diario de viaje, La Habana, febrero 2000

En 2000, el transporte público de la ciudad de La Habana era frustrantemente lento e inconveniente, y por eso en lugar de usar los autobuses turísticos, que me separaban de las conexiones locales que deseaba tener, trataba de pasar por Cubana, y por lo tanto, como elegible para viajar en las máquinas. A veces funcionaba en el sentido de que conseguía viajar en estos coches antiguos (que también, para mí eran mucho más divertidos y auténticamente 'cubanos'). Pero, con la retrospectiva, sospecho que esto era más una función de los conductores que no les importaba si yo era o no cubana.

Es notable que en ninguno de estos extractos, y en ninguna otra parte de mi diario, existe algún ejemplo en el que una persona del 'lugar A' me toma por alguien del mismo lugar. Si a veces me tomaban por Latina, siempre era como una Latina del 'lugar B', que para mí, entonces, me parecía 'suficientemente cercano'. Esto habla también de la homogeneización problemática en la que me comprometo a lo largo de mi diario, en la que me inclino a confundir las culturas miríadas de América Latina en una 'translatinidad' problemática (Lewis, 2009).

En el extracto final, escribo sobre mi aprendizaje explícito de cómo manejar la interculturalidad (y quizá también cómo evitar ser una Gringa estereotipada). La historia tiene lugar en una lavandería en la que había dejado mi ropa en la mañana:

Fui a recogerla, y la mujer agradable [me dijo], 'no está lista'. [Y le dije]: "¡Ay, pero mis sábanas, y ni siquiera tengo la ropa interior limpia para la mañana! [Esta es una] forma mexicana de quejarse, de confidencias y de '¿qué voy a hacer?' Estoy aprendiendo. Ella dice, 'bueno, vuelve en una hora'. A las ocho voy de nuevo y [me dice]... 'todavía no está lista, adelante'. 15 minutos, charlamos, charlamos, charlamos. Cosas de la sororidad internacional de las mujeres. Ella está haciendo el lavado y secado, y cuida a los niños al mismo tiempo. [Ella dice:] 'las mujeres sí, podemos hacer varias cosas a la vez. ¡No como los hombres!' Y ella dice,

'ay, y cuando ellos están enfermos [dicen:] ' tráeme sopa. A dónde vas? No me dejes!'. Fue divertido.

Diario de viaje, Ciudad de México, octubre 1999

Este extracto es más complejo, ya que describe la interseccionalidad de la identidad en la que la compartida 'sororidad' con la señora de lavandería aparentemente triunfó el binario de nuestra diferencia de ser Gringa y Latina. Pero también me explico en el diario con franqueza mi aprendizaje de un comportamiento que es culturalmente apropiado para el contexto. Mientras que en algunos lugares y contextos, quejarse podría producir el resultado deseado (en este caso, lo de conseguir la ropa limpia y seca a tiempo), me había dado cuenta de que, por mi experiencia, en México es más eficiente ponerme en una posición subordinada, explicándole un problema a la señora e invitándola a ofrecerme sus consejos y su ayuda. (Tal vez esto trascienda lugar. ¿Quién no quisiera estar involucrado en la búsqueda de una solución a un problema, en lugar de recibir una queja. De alguna manera, yo simplemente compartí la 'propiedad' del problema, y tal vez esto es una buena estrategia en cualquier cultura.) Pero este extracto también permite una visión a la auto enseñanza explícita de la competencia intercultural, es decir, un comportamiento que acompaña el idioma que, en este contexto, produce el resultado deseado. Si el propósito del lenguaje de verdad es de 'hacer las cosas', como ya comenté en la sección anterior, quizás es este tipo de la competencia intercultural que puede ser conferido por las experiencias de la inmersión cultural.

Conclusión: La investigadora en la investigación

¿Cómo todo eso afecta al estudio más grande en el cual hablo de cómo podemos conceptualizar la competencia intercultural desarrollada por la experiencia del aprendizaje del español por una experiencia de inmersión? Mientras mis datos no son primariamente autoetnográficos, como soy una investigadora que ha vivido en contextos conceptualmente próximos, trato de reflejar en mis propias experiencias para iluminar las de los participantes. Esto es conveniente: los datos autoetnográficos enriquece la historia. Pero también sirven como una crítica de la ilusión mantenida en algunas investigaciones de que los investigadores podemos dejar por un lado nuestros propios paradigmas. No podemos.

¿Cómo contribuyen mis propias experiencias a esta investigación entonces? Como he dicho anteriormente, la competencia intercultural consiste en la conexión entre la personalidad del estudiante y su paradigma (su *habitus*, según Bourdieu) con sus experiencias de 'la cultura' en el contexto. Según Holliday (2010), conceptualizo 'la cultura' como 'pequeña' y no como un monolítico nacional o transnacional. Entonces, por ejemplo, mi experiencia con la obsesión de la precisión como yo lo percibía, es un ejemplo de un individuo que tiene su propio *habitus* (en este caso, una teoría del lenguaje y del aprendizaje), conectándose con una cultura pequeña, es decir, cómo el idioma español suele ser enseñado. En este espacio, hay una lucha, y el poder también tiene su papel: como *Gringa* en Latinoamérica, mi resistencia es posible. Pero también existe una red compleja de la conexión declarativa (por ejemplo 'resuelvo someterme' a la metodología que no me gusta), y también existe una relación

menos consciente (por ejemplo, no puedo evitar juzgar a los maestros que manejan la tinta roja con la impunidad).

Una perspicacia parecida se encuentra en los extractos de los diarios. Otra vez, la interculturalidad se ve a la vez práctica (por ejemplo en la lavandería mexicana) y teórica (como mi deseo de pasar como mexicana). Los extractos citados también tienen elementos más profundos de la competencia intercultural. Mi motivación integradora, por ejemplo, no es necesariamente universal. Mientras veo el idioma español como 'útil', mi motivación no es primariamente instrumental. Estos elementos de la motivación (tipo y cantidad) más la actitud hacia la cultura también son elementos importantes de la competencia intercultural. Mis propias experiencias, entonces, proporcionan unas pistas que nos enseñan entender las experiencias de otros estudiantes, cuyas motivaciones, circunstancias, personalidades, y *habitus*, pueden ser muy diferentes a las mías. De todos modos ellos también pueden luchar interculturalmente como yo he luchado y sigo luchando.

References/Referencias

Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.

Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.

Hannam, K., & Ateljevic, I. (Eds.). (2008). *Backpacker tourism: Concepts and profiles*. Clevedon: Channel View Publications.

Holliday, A. (2010). Complexity in cultural identity. *Language and Intercultural Communication* 10(2): 165-177.

Lewis, V. (2009). Performing translatinidad: Miriam the Mexican transsexual reality show star and the tropicalization of difference in Anglo-Australian media. *Sexualities* 12(2): 225-250.

MacCannell, D. (2008). Why it never really was about authenticity. *Society*, 45(4), 334-337.

Pelias, R. J. (2014). *Performance: An alphabet of performative writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Richards, G., & Wilson, J. (Eds.). (2004b). *The global nomad: Backpacker travel in theory and practice*. Clevedon: Channel View Publications.

Stanley, P. (Forthcoming). *Tourists learning Spanish and developing interculturality in Latin America? A critical ethnography*. Abingdon & New York: Routledge.

Stanley, P. (2015). Writing the PhD journey(s): An autoethnography of zine-writing, angst, embodiment, and backpacker travels. *Journal of Contemporary Ethnography* 44(2): 143-168.

Stanley, P. (2014). Talking to strangers: Learning Spanish by using it. In D Nunan and J. C. Richards (Eds) *Language Learning Beyond the Classroom*. Abingdon & New York: Routledge.

Stanley, P. (2013). *A critical ethnography of 'Westerners' teaching English in China: Shanghaied in Shanghai*. Abingdon & New York: Routledge.