La lengua española en Brasil
Enseñanza, formación de profesores y resistencia

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

COLECCIÓN COMPLEMENTOS | 2018

La lengua española en Brasil
Enseñanza, formación de profesores y resistencia

≋

Colección Complementos

2018

≋

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

La lengua española en Brasil : enseñanza, formación de profesores y resistencia / organización Cícero Miranda ; coordinación editorial Antoni Lluch Andrés, Juan Fernández García, Cícero Miranda ; dirección Pedro Cortegoso Fernández. -- Brasília, DF : Consejeria de Educación da Embaixada, 2018. -- (Collecion complementos)

1. Cidadania 2. Educação - Leis e legislação - Brasil 3. Espanhol - Estudo e ensino 4. Espanhol - Estudo e ensino - Brasileiros 5. Inclusão 6. Política pública 7. Professores - Formação 8. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) I. Miranda, Cícero. II. Lluch Andrés, Antoni. III. Fernández García, Juan. IV. Miranda, Cícero. V. Cortegoso Fernández, Pedro. VI. Série.

18-16918 CDD-460.7

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE
Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: julio de 2018
ISBN: 978-85-67535-18-0
NIPO:847-18-003-X
Foto de portada: Antoni Lluch

La lengua española en Brasil
Enseñanza, formación de profesores y resistencia

≋

Colección Complementos
2018

≋

Organización

Cícero Miranda
Universidade Federal do Ceará

Coordinación editorial

Antoni Lluch Andrés
Juan Fernández García
María Luisa Martínez de Grado
Consejería de Educación. Embajada de España

Cícero Miranda
Universidade Federal do Ceará

Dirección

Pedro Cortegoso Fernández
Consejero de Educación
Embajada de España

Índice

6 / Manifesto de Fortaleza

La lengua española en Brasil: realidades y desafíos

9 / Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil.
Gretel Eres Fernández. *USP*

19 / A des(valorização) do ensino do espanhol no Brasil.
Maria Luisa Ortiz Alvarez. *UNB*

28 / Un panorama sobre la enseñanza del español en los Centros e Institutos Federales de Brasil.
Adriana María Ramos Oliveira. *CEFET/RJ*
Antonio Ferreira da Silva Júnior. *CEFET/RJ*

La lengua española en Brasil: enseñanza y formación de profesores

41 / La enseñanza de la lengua española en el contexto de frontera: realidades y desafíos.
Eliana Rosa Sturza. *UFSM*

50 / Gramática y competencia metalingüística en la enseñanza y formación de profesores de E/LE.
Shirley de Sousa Pereira. *UFPE*

62 / La integración de tecnologías en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera: algunos planteamientos.
Isadora Valencise Gregolin. *UFSCar*

71 / A história e a diversidade do espanhol num curso de formação de professores de espanhol do estado da Bahia.
Carlos Felipe Pinto. *UFBA*
Alexandra Gomes dos Santos. *UFBA*

85 / Formación de profesores de español en Corumbá (MS): perspectivas fronterizas y desafíos.
Joanna Durand Zwarg. *UFMS/CPAN*
Lucilene Machado Garcia Arf. *UFMS/CPAN*
Suzana Vinicia Mancilla Barreda. *UFMS/CPAN*

98 / El ejercicio de la criticidad en actividades de comprensión auditiva.
Sara de Paula Lima. *UFC*

109 / Aprendizaje de lenguas extranjeras e inclusión social en los documentos educativos.
Juan Pablo Martín Rodrigues. *UFPE*

118 / El uso de cuentos en lengua española para personas con discapacidad visual: una propuesta didáctica multimodal y multicultural.
Beatriz Furtado Alencar Lima. *UFC*
Francisca Sâmia Xavier Sabóia Da Cunha. *UFC*

130 / Escuelas interculturales en Foz do Iguaçu: universidades públicas, territorio y saberes docentes.
Daniela Fonseca Salgado. *Rede municipal de Foz do Iguaçu*
Jorgelina Tallei. *UNILA – FAE/UFMG*

La lengua española en Brasil: resistencia

141 / La proyección de las escuelas en relación a la continuidad o discontinuidad de la enseñanza de español.
Mônica Ferreira Mayrink. *USP*

152 / La lengua española en el Amazonas: presencia, funciones, enseñanza y resistencia.
Wagner Barros Teixeira. *UFAM*

167 / Las prácticas multiletradas y multimodales y el desvelo de la ideología en la enseñanza de E/LE como aportes para la inclusión ciudadana.
Cícero Miranda. *UFC*

≋

Manifesto de Fortaleza

Nos dias 23, 24 e 25 de novembro de 2017, realizou-se, no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, o IV Colóquio do GEPPELE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino de Formação de Professores de Língua espanhola), cujo tema foi "Caminhos para a consolidação da formação de professores e do ensino de espanhol no Brasil". O evento teve como principal objetivo dar visibilidade à produção científica e às atividades de ensino voltadas para a Língua Espanhola no Brasil. Contou com cerca de 150 participantes inscritos e pesquisadores de diversas regiões, que, durante os dias de sua realização, debateram o papel da consolidação do ensino e da formação de professores de espanhol no país. O evento contou com o apoio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes.

Nesse contexto, foram destacadas as principais consequências para a área de espanhol decorrentes da sanção da Lei federal 13.415/17 que, entre outras medidas, revoga a Lei 11.161/05. Ressaltamos as repercussões negativas mais evidentes já provocadas pelo texto legal de 2017: desvirtuamento dos objetivos centrais estabelecidos pela LDB (1996) para a Educação Básica; comprometimento da formação dos alunos da Educação Básica; inevitável esvaziamento dos cursos superiores de formação de professores de espanhol (Licenciatura); redução drástica das oportunidades de trabalho para os professores de espanhol (inclusive, ocorrem demissões em grande escala em todo o país); exclusão do espanhol do edital do PNLD 2020 para os anos finais do Ensino Fundamental; demissões de muitos profissionais da área editorial dedicados à edição e publicação de livros e demais materiais didáticos de espanhol (editores, revisores, diagramadores etc.). A Lei 13.415/17 contraria as políticas universitárias recentes, especialmente no âmbito federal, que incluem o projeto REUNI, que garantiu investimentos na expansão de vagas nas instituições federais para a formação de professores e o aumento do corpo docente nas licenciaturas, por meio de concursos. Com a retirada do espanhol da Educação Básica, todo o esforço prévio para ampliação do quadro docente bem como dos recursos humanos formados decorrentes da ampliação das vagas torna-se vão, frustrando a expectativa de professores e estudantes interessados nas oportunidades que o estudo da língua espanhola pode oferecer.

Evidencia-se, dessa forma, que a mencionada Lei 13.415/17 significa um retrocesso imenso nas políticas linguísticas brasileiras que, nos últimos anos, deram importantes passos em direção a uma perspectiva de ensino plurilíngue na Educação Básica, além de desconsiderar as políticas de reciprocidade previstas pelo Tratado de Assunção e a integração da América Latina, conforme estipulado na Constituição Federal Brasileira.

Desse modo, nós professores abaixo-assinados, conclamamos todos os envolvidos com o ensino do espanhol no Brasil a reivindicar, ao poder público, a revisão da retirada do ensino da língua espanhola da Educação Básica. Entendemos que o ensino multilíngue e inclusivo, do ponto de vista social, é fundamental para atender as demandas do mundo atual, conectado e multicultural, cujas dinâmicas sociais e laborais exigem dos sujeitos a capacidade de comunicação com o outro na construção de uma sociedade mais justa, tolerante e integrada.

Nesse sentido, juntamo-nos às iniciativas de estados como Roraima, Ceará e demais estados e municípios que estão trabalhando e assegurando a permanência do espanhol nas suas redes de ensino, por compreenderem a sua importância para uma formação cidadã e atualizada com as necessidades sociais do mundo em que vivemos.

Aos trabalhos realizados no evento juntaram-se outros e gerou-se esta obra, que ora entregamos, que é também um ato de resistência de todos nós que a fazemos, pois propicia a divulgação das variadas atividades, pesquisas e estudos que são realizados com a língua espanhola no Brasil, nas diversas regiões do país. Ao divulgar estes textos queremos, também, reafirmar o que está impresso nas linhas anteriores e deixar claro que o labor realizado é nossa forma mais direta e clara de declarar que o ensino de espanhol no Brasil não só existe, como é forte e seguirá existindo,

além de objetivar-se sua consolidação, para demonstrar, ainda, sua importância em todos os sentidos já defendidos e avançar na defesa ao respeito e à difusão da pluralidade linguística, étnica e cultural tão presente no Brasil, como país latino-americano.

Assinamos

Adriana Maria Ramos Oliveira (CEFET/RJ)
Antônio Ferreira da Silva Júnior (CEFET – RJ)
Beatriz Furtado Alencar Lima (Departamento de Letras Estrangeiras – UFC)
Carlos Felipe da Conceição Pinto (Universidade Federal da Bahia)
Cícero Anastácio Araújo de Miranda (Universidade Federal do Ceará)
Daniela Fonseca Salgado (Rede Municipal de Foz do Iguaçu)
Eliana Rosa Sturza (Universidade Federal de Santa Maria)
Francisca Sâmia Xavier Sabóia da Cunha (UFC)
Gretel Eres Fernández (Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo)
Isadora Valencise Gregolin (Departamento de Metodologia de Ensino/UFSCar)
Joanna Durand Zwarg (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/CPAN)
Jorgelina Tallei (UNILA/FAE/UFMG)
Juan Pablo Martin Rodrigues (Universidade Federal de Pernambuco)
Lucilene Machado Garcia Arf (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/CPAN)
Maria Luisa Ortiz Alvarez (Universidade de Brasília)
Monica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons (Universidade de São Paulo)
Sara de Paula Lima (Departamento de Letras Estrangeiras / UFC)
Shirley de Sousa Pereira (Universidade Federal de Pernambuco)
Suzana Vinicia Mancilla Barreda (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/CPAN)
Wagner Barros Teixeira (Faculdade de Letras / UFAM)

≋

Realidades y desafíos

Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil

Gretel Eres Fernández
Faculdade de Educação / USP

Introducción

La enseñanza y aprendizaje de español en la educación regular en Brasil ha estado, a lo largo del tiempo, marcada por las determinaciones impuestas por las políticas públicas vigentes en cada momento, sean las políticas lingüísticas, las de formación docente o de enseñanza de idiomas. Esas orientaciones oficiales han llevado a que algunos idiomas hayan ocupado un lugar más o menos privilegiado, mientras otros no han sido considerados de gran importancia. En el caso específico de la lengua española, pese a la situación geográfica brasileña, a los factores históricos y a los intereses políticos, comerciales y culturales que favorecerían su inclusión temprana entre las asignaturas obligatorias, su oferta en el currículo regular tuvo que pasar por un extenso e inconstante proceso marcado por altibajos en el que no siempre se ha valorado su enseñanza.

La historia de la enseñanza formal de la literatura española e hispanoamericana tiene como marco inicial el año 1870 en el *Colégio Pedro II*, en Rio de Janeiro, mientras que las clases de lengua española solo empiezan en 1905 en la *Academia de Comércio do Rio de Janeiro* y en la *Escola de Estado Maior*, en 1906, según explica Guimarães (2016). Al final del año 1917 Uruguay incluye la lengua portuguesa como asignatura facultativa en la enseñanza secundaria y, como señal de reciprocidad, en 1919 el *Colégio Pedro II*, con base en oposiciones oficiales, contrata el Profesor Antenor Nascentes como docente de lengua española, asignatura que pasa a integrar el plan curricular del mencionado colegio.

Sin embargo, esas iniciativas tienen vida corta, puesto que la falta de una política lingüística no favorece el mantenimiento de la lengua española en la enseñanza reglada brasileña. Así, en 1920 se excluye el español de los colegios militares y en 1925 de la enseñanza secundaria (GUIMARÃES, 2016, p.37) y solo se vuelve a incluir la enseñanza del idioma y sus literaturas en este último contexto el año 1942[1].

Hasta el año 1961 el español tiene espacio significativo en las escuelas brasileñas pero debido a los cambios efectivados por la Ley nº 4.024 de ese mismo año, el español pierde el espacio duramente conquistado, ya que el nuevo texto legal establece una nueva configuración para la enseñanza regular y ya no se indican nominalmente los idiomas que integrarán el currículo, sino que estos los definirán el *Conselho Federal de Educação*, los *Conselhos Estaduais de Educação* y la comunidad escolar, principio que se mantiene con la nueva ley de la educación, del año 1971. Así, al

[1] Según se estipula en el Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

no haber en el texto legal la indicación de qué idiomas se ofrecerían, poco a poco el español desaparece de los colegios brasileños.

La misma situación de ausencia de clases de lengua española en la enseñanza reglada persiste cuando de la sanción de la Ley 9.394 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*), del año 1996, ya que este nuevo texto legal tampoco determina los idiomas que se han de enseñar. En su lugar, simplemente se establece que se incluirá al menos una lengua extranjera moderna elegida por la comunidad escolar a partir del 5º curso, según las posibilidades de la institución y, en el nivel medio, además de una lengua extranjera moderna como obligatoria, se deberá ofrecer una segunda, en carácter optativo, también de acuerdo con las posibilidades de la institución.

Durante los años noventa e inicio de los dos mil ganó fuerza la necesidad y el interés por la inclusión del español en el sistema educativo brasileño debido, entre varios factores, a la creación del Mercosur, en 1991. Distintas acciones, emprendidas sobre todo por las diferentes asociaciones de profesores de español del país y amparadas por los intereses políticos y económicos del momento, llevaron a la promulgación de la Ley 11.161, de 05 de agosto de 2005. Aunque ese texto legal estaba lejos de reflejar los anhelos de los docentes y especialistas del área, supuso un avance importante para la difusión de la lengua española en Brasil y permitió que se implementaran varias otras medidas posteriormente, como la inclusión de pruebas de español en el Enem – *Exame Nacional do Ensino Médio*, o la selección de libros de texto en el PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático*, por ejemplo.

Sin embargo – y lamentablemente – a finales del año 2016 una determinación legal provisional – Medida Provisória nº 746 – abrió paso para que en febrero de 2017 se aprobara la Ley nº 13.415 que, sin cualquier tipo de aclaración o justificación plausible, determina que el idioma que se ha de incluir en la enseñanza reglada nacional a partir del 6º curso es el inglés. En el caso de la enseñanza media, la misma ley mantiene la obligatoriedad de la lengua inglesa y abre la posibilidad de que se incluyan otros idiomas en carácter optativo, preferentemente el español.

De este brevísimo panorama histórico se infiere que en lugar de avanzar, se retrocede en lo referido a la enseñanza de idiomas en Brasil. Cabe preguntar: ¿por qué?

Sobre políticas

La discontinuidad de la oferta de la lengua española en la educación básica nacional puede atribuirse a la falta de una consistente *política lingüística*, entendida esta, según Calvet, como el

> conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter; de que espaços sociais ocuparão. Considera este tipo de preocupações inerentes à planificação do status das línguas. (SAAVEDRA; LAGARES, 2013, p.15)

Como la historia reciente lo demuestra, el poder público ha eliminado de la enseñanza regular todos los idiomas a excepción del inglés lo cual, desde nuestro punto de vista, va a contramano de lo que exige el mundo plural actual y de lo que se espera lograr durante la etapa de formación básica de los estudiantes.

A su vez, el Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016), que trata de la *Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*, establece los principios para la formación docente, entre los cuales se destacan:

- compromiso con un proyecto social, político y ético;
- garantía del nivel de calidad en los cursos de formación inicial y continuada;
- articulación entre teoría y práctica fundada en el dominio de conocimientos científicos, pedagógicos y técnicos específicos;
- articulación entre formación inicial y formación continuada, y entre los niveles, las etapas y las modalidades de enseñanza;

- formación inicial y continuada integradas al cotidiano de la institución educativa teniendo en cuenta los diferentes saberes y la experiencia profesional.

En lo referido a las lenguas extranjeras, esas directrices generales implican considerar, también, que el futuro profesor ha de tener buen dominio de diversas áreas, ya que ninguna existe de forma aislada, así como dominio del idioma meta y dominio pedagógico y metodológico (LEFFA, 2001, p.334). Sin embargo, y de manera inexplicable, la ya referida Ley 13.415/17 desconsidera todo lo anterior al abrir la posibilidad de que personas sin la correspondiente e imprescindible formación ejerzan la actividad docente:

> Art. 61 – Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36; [...]. (BRASIL, 2017c)

Como se observa, hay una incoherencia entre los principios oficiales que, además de no justificarse, permiten que cualquiera actúe como profesor, lo que supone una devaluación de la profesión y sugiere que la formación específica es algo secundario o dispensable.
Según Bohn (2000, p.129-130), no se puede perder de vista, además, que una consistente *política de enseñanza de idiomas* debería:

- propiciar buena circulación de informaciones y decisiones entre profesores e investigadores;
- contar con procesos decisorios progresistas y democráticos con el fin de elevar el nivel de participación y de la calidad de tal participación entre los implicados;
- contribuir a que los participantes del grupo se sientan decisores y no simples ejecutores de tareas y normas prescriptas por intelectuales tradicionales o por las instituciones.

El problema estriba en que, en la práctica, esos tres ámbitos – políticas lingüísticas, políticas de formación de docentes y políticas de enseñanza de idiomas – poco dialogan, de tal forma que cada una de esas políticas sigue por caminos a veces independientes o, incluso, antagónicos. Una de las consecuencias de esa falta de conexión entre las diferentes políticas es una enseñanza que no siempre atiende a las expectativas y necesidades del alumnado, incluso porque muchas veces los objetivos que se pretenden alcanzar no están claramente definidos.

Iniciativas oficiales

Como ya comentado, el gobierno central implementó algunas medidas que favorecieron el área de idiomas, entre las cuales están la inclusión de la lengua española en el Enem[2] y en las convocatorias del PNLD, tanto para la enseñanza fundamental como para la enseñanza media. También se abrieron convocatorias para las lenguas inglesa y española en el PNBE – *Programa Nacional Biblioteca da Escola*, tanto para el nivel fundamental como para secundaria.

Hay que señalar, además, que a raíz de la publicación de la Ley 11.161/05, y coincidiendo con la elaboración de orientaciones curriculares nacionales para la enseñanza media – Ocem –, se destina en este documento orientador un capítulo exclusivamente a las directrices de lengua española, mientras otros idiomas se contemplan en un apartado general. Esa medida responde mucho más a los intereses políticos del gobierno federal que a los principios de una política lingüística y de enseñanza

[2] El año 2010 se incluyen en ese examen pruebas de inglés y de español. Para más información véase, por ejemplo, Kanashiro, D.: **As linhas e as entrelinhas**: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>. Acceso: 21 dic. 2017.

de lenguas nacional. Sin embargo, en ese texto se procuran reflejar principios, conceptos e ideas acordes a lo que se espera de la inclusión de cursos de español en la enseñanza reglada.

Otra medida de gran impacto es la elaboración de la *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC. El proceso que se inicia el año 2014 lleva a que el 20 de diciembre de 2017 se publique la versión final del documento que tiene como foco las etapas iniciales de la educación básica, es decir, la educación infantil y la enseñanza fundamental. En el texto aprobado solo figura la enseñanza de lengua inglesa, iniciativa acorde a lo establecido por la Ley 13.415/17 pero incoherente con las necesidades del alumnado, con la realidad del contexto brasileño y con los rumbos de la educación mundial. Sobre la elaboración de BNCC para la enseñanza media, todavía no se tiene noticia.

Entre leyes, documentos y acciones

Además de todas las medidas anteriores, plasmadas en textos legales, documentos oficiales y acciones del gobierno federal, otras iniciativas relacionadas a la enseñanza reglada brasileña en general se han llevado a cabo durante los últimos años. A título ilustrativo, recordamos algunas que consideramos más relevantes:

- *Conae (2010)*: "documento que presenta directrices, metas y acciones para la política nacional de educación, desde la perspectiva de la inclusión, igualdad y diversidad, lo que se constituye como marco histórico para la educación brasileña en la contemporaneidad"[3] (BRASIL, 2010, p.7)
- *Ciclo de Simpósios "Avaliações da Educação Básica em Debate" (2011)*: encuentros en los que "se construyeron reflexiones [...] sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las áreas de conocimiento que actualmente son objeto de los exámenes y evaluaciones en gran escala de la educación básica. El Ciclo de Simposios "*Avaliações da Educação Básica em Debate*" se suma a un conjunto de acciones que objetivan el perfeccionamiento de los documentos de referencia de esos exámenes y evaluaciones bajo la responsabilidad del Inep." (BRASIL, 2013, p.11)
- *Plano Nacional de Educação (2011-2020)*: "documento que presenta las notas técnicas de las metas expuestas en el *Plano Nacional de Educação* (PNE), demostrando cómo se pretende alcanzarlas hasta el año 2020." (BRASIL, s/f(a), p.2)
- *Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio (2013)*: "representa la articulación y la coordinación de acciones y estrategias entre el gobierno federal y los gobiernos de los estados y distrital en la formulación e implantación de políticas para elevar el nivel de calidad de la enseñanza media brasileña, en sus diferentes modalidades, orientado desde la perspectiva de inclusión de todos los que tienen derecho a él." (BRASIL, s/f(c), s/p)
- *Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio (2013)*: "Por medio de él, el Ministerio de Educación y las secretarías de los estados y distrital de educación asumen el compromiso por la valoración de la formación continuada de los profesores y coordinadores pedagógicos que actúan en la enseñanza media pública, en las áreas rurales y urbanas." (BRASIL, s/f(d), s/p)
- *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCN – (2013)*: "Son estas directrices las que establecen la base nacional común, responsable por orientar la organización, articulación, el desarrollo y la evaluación de las propuestas pedagógicas de todas las redes de enseñanza brasileñas." (BRASIL, 2013, p.4)
- *Conae (2014)*: "importante referencial para el proceso de movilización y el debate permanente entre educadores y entidades de la sociedad civil organizada comprometida con la educación, desde la perspectiva de articular el sistema nacional de educación cuando de la implementación y evaluación del Plan Nacional de Educación y de los correspondientes planes decenales de los estados, Distrito Federal y municipios." (BRASIL, 2014, p.12)
- *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*: "determina directrices, metas y estrategias para la política educacional de los próximos diez años." (BRASIL, s/f(b), s/p)

[3] Todas las traducciones son de responsabilidad de la autora de este texto.

Como se observa – y aunque solo hayamos hecho referencia a unos pocos textos y acciones – los últimos años han sido proficuos en documentos e iniciativas direccionados a regular, orientar y mejorar la calidad de la educación básica del país. Desafortunadamente, no siempre esas medidas guardan relación y coherencia entre sí. Es más: en ocasiones se muestran independientes como es el caso, por ejemplo, de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* para la enseñanza fundamental y los destinados a la enseñanza media que siguen principios teóricos diferentes y establecen objetivos y propuestas discrepantes, lo que ha conllevado a que la enseñanza de idiomas tenga propósitos muy distintos y faltos de uniformidad en cada segmento escolar.

El Cuadro 1 permite visualizar la inconexión a que nos referimos.

Cuadro 1 – Leyes, documentos e iniciativas oficiales

Leyes	Documentos oficiales	Enem	PNLD	PNBE
1961 – LBD[4]				
1971 – LDB[5]				
			1985 – creación (modelo cercano al actual)	
			1992–2009 - reformulaciones	
1996 – LDB[6]				
	1998 – PCN-EF	1998 – creación		
	2000 – PCN-EM			
	2002 – PCN+ EM			
2005 – Ley 11.161				
	2006 – Ocem			
		2009 – reformulaciones		
	2010 – Conae	2010 – LE	2010 – inclusión LE-EF	
	- 2011 – Simposios Evaluación Educación Básica - 2011 – PNE (2011-2020)		2011 – inclusión LE-EM	
	- 2013 – Pacto Nac. Fortalecimiento EM - 2017 – DCN			2013 – LE
	- 2014 – Conae - 2014 – PNE (2014-2024)			
	2015 – BNCC 1ª versión			
2016 (sept) – MP 745	2016 (mayo) – BNCC 2ª versión			
2017 (feb) – Ley 13.415	- 2017 (mar) – BNCC 3ª versión		2017 – Libros de texto dejan de ser "consumibles"	

[4] *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 4.024.
[5] *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 5.692.
[6] *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394.

	- 2017 (dic) – BNCC-versión final – EF			
			2020 – Libros de español excluidos de EF	

Fuente: elaborado por la autora.

Aunque, como es lógico, una determinación legal u oficial tomada en determinado momento afecte el conjunto de la educación, lo que se constata es que las diferentes instancias, responsables por las distintas medidas ejemplificadas en el cuadro anterior, no trabajan en conjunto, al unísono, lo cual acarrea pérdidas importantes para todo el sistema educativo además de confusiones que afectan, en mayor o menor medida, la planificación de cursos, la elaboración de materiales, las evaluaciones etc.

De la teoría a la práctica

Ya ha quedado claro que la proliferación desmedida de textos destinados a reglamentar y orientar la enseñanza en Brasil termina no solo por confundir a todos los implicados en el proceso – gestores, docentes, estudiantes, comunidad escolar, sociedad en general – sino que incluye el riesgo de que poco o nada cambie en la educación.

Centrándonos en las principales acciones gubernamentales del año 2017, nos vemos frente a dos que impactan sustancialmente la educación básica: la Ley 13.415 y la *Base Nacional Comum Curricular*.

No cabe la menor duda que el principal punto negativo del texto legal que modifica la LDB del año 1996, en nuestro caso, es la derogación de la Ley 11.161 del 2005 y la imposición de una sola lengua extranjera – la inglesa – como obligatoria en el sistema educativo nacional. Mientras en el escenario internacional vemos que va en aumento la oferta de idiomas en la enseñanza reglada y, además, en edades tempranas, aquí retrocedemos sustancialmente y no solo excluimos uno de los idiomas que ya componían el currículo, sino que privamos a los alumnos del contacto con otro(s) idioma(s) durante la escolarización.

Si nos reportamos al artículo 2º de la LDB (BRASIL, 1996), – *A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* – comprobamos que la imposición de una lengua extranjera y la restricción a solo una puede llevar a que no se alcance lo que se pretende ya que para ejercer plenamente la ciudadanía es necesario tener condiciones de acceder a informaciones y al conocimiento producido y difundido en diferentes partes del mundo, para lo cual cuantas más lenguas se conozcan, mejor. En relación al ámbito laboral, como bien se sabe, ya no basta conocer un idioma diferente del materno, sino que se requieren conocimientos de al menos dos, cuando no de tres idiomas. De manera similar, el artículo 22 de la misma ley aclara que *"A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores"* lo cual tampoco se podrá cumplir adecuadamente dada la limitación al estudio de un idioma predefinido por ley.

Por otra parte, la BNCC defiende una concepción de lenguajes como "construcción humana, histórica, social y cultural, de naturaleza dinámica, reconociéndolos y valorándolos como formas de significación de la realidad y expresión de subjetividades e identidades sociales y culturales" (BRASIL, 2017(b), p.63) y, además, establece entre las competencias específicas del área que se pretende

> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade,

> bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017(b), p.63)

Claro está que al tener clases solamente de lengua inglesa durante la enseñanza fundamental y media, no resultará totalmente eficaz el acercamiento del alumnado a diferentes manifestaciones artísticas y culturales, ni se fomentará de manera adecuada el respeto a la diversidad identitaria y cultural ya que ese contacto se verá restringido por la limitación lingüística impuesta por la ley. Dicho de otro modo, no hay plena relación entre lo estipulado por la legislación educativa y por el texto de la BNCC que se autodefine como "una referencia nacional **obligatoria** para la elaboración o adecuación de sus[7] currículos y propuestas pedagógicas" (BRASIL, 2017(b), p.5, destaque nuestro). Aún sobre la Ley 13.415, hay que insistir en algunos puntos negativos que sobresalen, como son:

- la imposición de una política lingüística restrictiva y monolingüe que desconsidera la historia de la enseñanza de lenguas en el país así como la realidad mundial;
- la privación de los estudiantes de la enseñanza fundamental de acceder a clases de diferentes lenguas extranjeras;
- la reducción de las posibilidades de los estudiantes de la enseñanza media de aprender otras lenguas extranjeras que no la inglesa;
- la falta de diálogo con la BNCC, aunque estipule que ese documento es el pilar tanto para la enseñanza en la educación básica como para los cursos de formación de profesores.

Además, otras consecuencias de mucha gravedad también surgen de la promulgación de la mencionada ley del 2017, como por ejemplo:

- la dificultad, como ya se ha señalado, de que se alcancen plenamente los objetivos de la educación básica;
- la formación de los estudiantes una vez que la calidad y adecuación quedan comprometidas;
- los cursos de formación inicial de profesores de español que inevitablemente se reducirán, puesto que no será necesario formar docentes para una asignatura que no integra el currículo;
- la reducción del mercado laboral para profesores, lo cual genera desempleo y consecuencias económicas, tanto para docentes como para el país;
- las pérdidas para el mercado editorial, tanto económicas como de personal, ya que autores, editores, revisores y demás profesionales dedicados a la producción y comercialización de libros de texto no tendrán cómo mantenerse en la activa si no hay necesidad de materiales didácticos de español para la enseñanza reglada.

De todo lo expuesto hasta este punto se concluye que la entrada en vigor de la Ley 13.415 supone, para el área de lenguas extranjeras en general, y de lengua española en particular, pérdidas inmensas de derechos duramente conquistados a lo largo de muchos años.

¿Y el futuro?

Las lenguas extranjeras siempre han merecido menos atención de las autoridades gubernamentales que las demás áreas del conocimiento y en la actualidad se nota, incluso, que se las considera de menor importancia. Ante un panorama tan desalentador es necesario reinventarse.

Como un gesto de resistencia, como muestra de la importancia que le dan a una educación de calidad y como prueba del compromiso con la formación integral de los estudiantes, algunas localidades brasileñas, de mano de los profesores de español, se anticipan y, sin infringir la mencionada y restrictiva ley nacional, crean mecanismos locales – de cada estado o municipio – para

[7] Se refiere a las redes de enseñanza e instituciones escolares públicas y particulares.

incorporar y asegurar el mantenimiento de la lengua española en la enseñanza pública. Eso es lo que se puede ver en los estados de Piauí, de Tocantins o de Acre, donde el español se mantiene en la enseñanza reglada en función de acciones vinculadas a las respectivas *Secretarias de Educação* de cada estado. Situación semejante se constata en la ciudad de Alfenas, en Minas Gerais, donde medidas asociadas al municipio también garantizan la presencia de clases de español en algunos colegios públicos. Asimismo, en Alvorada do Gurgueia, en Piauí, se ha aprobado la inclusión de clases de lengua española a partir del 2018 y en Nova Independência, São Paulo, el español también está presente en los colegios.

Otra medida digna de mención es la que se llevó a cabo la ciudad de Areial, en Paraíba. Un proyecto de ley de iniciativa popular[8], aprobado por unanimidad el 25 de septiembre de 2017, introduce la asignatura de lengua española en el currículo de la enseñanza fundamental del municipio.

Todas esas acciones – lícitas, procedentes, plenamente justificadas y que se espera se amplíen por todo el territorio nacional – pueden encontrar un importante respaldo en la ley mayor del país: la Carta Magna. El Párrafo Único del Artículo Cuarto de la Constitución Brasileña establece que "*A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.*" Teniendo en cuenta que el idioma oficial de la mayoría absoluta de los países latinoamericanos es el español y que la Constitución establece que se ha de buscar la integración con ellos, es lógico y coherente inferir que tal fusión así como la formación de una comunidad latinoamericana pasa, inexorablemente, por el dominio de la lengua de las naciones vecinas. Por lo tanto, al excluir la lengua española del currículo de la educación básica brasileña, la Ley 13.415, además de todas las pérdidas que promueve, infringe el primer documento nacional. Cabe, pues, hacer valer lo establecido en el principal texto legal brasileño.

[8] La íntegra del texto legal puede consultarse en: <http://areial.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2017/09/PROJETO-JAIR.pdf>. Acceso: 21 dic. 2017.

Referencias

ARGENTINA. BRASIL, PARAGUAY, URUGUAY. **Tratado para la Constitución de un Mercado Común**. Asunción, 26 de marzo de 1991. Disponible en: <http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/CMC_1991_TRATADO_ES_Asuncion.pdf>. Acceso: 20 dic. 2017.

BOHN, H.I. *Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras*. En: **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, No. 1, 2000 (117-138). Disponible en: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/download/286/252>. Acceso: 20 dic. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, STF/ Secretaria de Documentação, 2017(a). Disponible en: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acceso: 21 dic. 2017.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 20 de dezembro de 2017(b). Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acceso: 21 dic. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponible en: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acceso: 21 dic. 2017.

_____. **Documento Final Conae**. Brasília, 2010. Disponible en: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acceso: 21 dic. 2017.

_____. **Documento Final Conae.** Brasília, 2014. Disponible en: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acceso: 21 dic. 2017.

_____. **O PNE 2011-2010:** metas e estratégias. Brasília, s/f(a). Disponible en: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acceso: 21 dic. 2017.

_____. **PNE em movimento.** Brasília, s/f(b). Disponible en: <http://pne.mec.gov.br/>. Acceso: 21 dic. 2017.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Méd**io. Brasília, s/f(c). Disponible en: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101>. Acceso: 21 dic. 2017.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Méd**io. Brasília, s/f(d). Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=20189>. Acceso: 21 dic. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acceso: 20 dic. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acceso: 19 dic. 2017.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acceso: 19 dic. 2017.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acceso: 19 dic. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acceso: 19 dic. 2017.

_____. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acceso: 20 dic. 2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017(c). Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acceso: 20 dic. 2017.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas:** a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961). São Cristóvão, Editora UFS, 2016.

INEP/MEC. **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala.** Brasília, Inep, 2013.

LEFFA, V. J. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. En: LEFFA, Vilson J. (Org.). En: **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponible en: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acceso: 20 dic. 2017.

SAAVEDRA, M.M.G.; LAGARES, X.C. *Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil*. En: **Gragoatá.** Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012. Disponible en: <http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata32web.pdf>. Acceso: 20 dic. 2017.

A des(valorização) do ensino do Espanhol no Brasil

Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília

> O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do **futuro**
>
> (Mia Couto, "Terra sonâmbula")

Introdução

Ao longo dos anos muitas foram as tentativas de inserção do ensino do Espanhol no Brasil. Até que em 5 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei nº. 11.161, pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva que tornaria obrigatória a oferta do Espanhol nas escolas públicas e privadas no Ensino Médio em todo o país, sendo facultativa a implementação nos currículos plenos de Ensino Fundamental – ciclo II. Moreno Fernandez (2005, p. 18) caracteriza o inicio do século XXI como um momento de "bonança, auge e prestígio" para o Espanhol no Brasil e destaca a pouca importância dada ao Espanhol pelo sistema educativo brasileiro no século XX. Assim, o ensino dessa língua - cultura tornou-se relevante para os brasileiros e, consequentemente, a procura aumentou. Muitos foram os impactos ocasionados por ela começando pelo crescimento do número de interessados em lecionar a Língua Espanhola, pela quantidade de alunos ingressando nos cursos de formação, pela presença desta língua no vestibular, dentre outros. Mas apesar desse avanço e dos benefícios que trouxe, a lei foi revogada em 2016. Este trabalho visa analisar criticamente o impacto de tal revogação e o momento atual de mudança discursiva no Brasil por parte do atual governo, diante de tantas investidas, com relação ao ensino de Espanhol a partir da revogação da Lei 11.161. Ressalta-se a importância de exigir esclarecimentos e soluções concretas que expliquem a des(valorização) desse idioma no território nacional.

O Espanhol em solo brasileiro

A democratização do ensino de Espanhol no Brasil se deu efetivamente com a Lei Federal 11. 161, sancionada em 2005, pelo então Presidente da República Luiz Inácio da Silva. Isso representava um grande avanço, sem precedentes, na historia da Língua Espanhola no território brasileiro, um acontecimento talvez inédito ao colocar uma língua estrangeira, neste caso o Espanhol, de forma regulamentada por legislação. Camargo (2004, p. 139) utiliza uma metáfora muito pertinente para esta análise: "Como se fosse uma Fênix, há muito sepultada em suas cinzas fúnebres, o Espanhol renasce nos anos 90". Certamente nessa década o Espanhol teve um auge extraordinário devido às relações estabelecidas com o MERCOSUL, depois de tantos anos.

Mas, fazendo uma retrospectiva do ensino do Espanhol no Brasil, lembramos de dois fatos marcantes: 1) O Colégio Pedro II foi a primeira instituição a ofertar a disciplina Língua Espanhola em 1919, mantendo-se como disciplina optativa até 1925 (PARAQUETT, 2009, p.125). Não devemos esquecer que o Colégio Pedro II era uma instituição modelo, tanto em relação ao currículo como

também aos programas de ensino e livros adotados. A inclusão do ensino de Espanhol no sistema educativo brasileiro se inicia com a abertura de concurso para a cadeira de Espanhol no Colégio, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919 (GUIMARÃES, 2011). Essa primeira cadeira de Língua Espanhola foi ocupada pelo professor Antenor Nascentes, reconhecido pela sua produção em Língua Portuguesa no Brasil, além de ser o autor da Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros, uma das primeiras referências para o ensino da língua no país; 2) Em 1941 pela primeira vez o Espanhol passou a ser estudado em um curso de formação de professores, com a criação do curso de Letras Neolatinas na UFRJ, juntamente com o estudo de Francês e de Italiano (op. cit). No ano seguinte, foi assinado o primeiro Decreto-Lei No. 4.244 que tornou obrigatória a inclusão da Língua Espanhola nos currículos do ensino médio, chamado então de Ensino Secundário.

Segundo Guimarães (2011), em 1925,

> "A reforma conhecida como Lei Rocha Vaz, mediante o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro, dispõe em seis anos o ensino secundário e o Espanhol e o Italiano aparecem como matérias facultativas. A cadeira de Espanhol poderia ser extinta e o professor transferido para uma segunda cadeira de Português, o que de fato aconteceu, assumindo, então, o professor Antenor Nascentes, esta segunda cadeira. Dessa forma, o ensino de Espanhol não durou muito tempo nesta primeira fase".

Em 3 de fevereiro de 1943, saiu o programa de Espanhol para os cursos clássico e científico, através da Portaria 127, do Ministro de Estado da Educação e Saúde, comandado pelo então ministro Gustavo Capanema. Por esta norma legal, seriam ensinadas a Língua Espanhola e as Literaturas Espanhola e Hispano-americanas.

Como justificativa para essa mudança, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, afirmou:

> A reforma introduz o Espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o Espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e auto-didaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente (BRASIL, 1942, p. 04).

Chagas (1979 apud Cruz, 2016, p. 7) assinala que o ministro Gustavo Capanema afirmava que a inclusão do ensino da Língua Espanhola no currículo escolar contribui com a aquisição do conhecimento e para a aproximação entre as nações coirmãs:

> [ ] ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas' delas, elevando-se tal número para três nos 'países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais. A reforma adotou esta última solução', escolhendo o francês e o inglês, 'dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda a sorte que a eles nos prendem'; e o espanhol por 'ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de riqueza bibliográfica', cuja adoção, por outro lado, 'é um passo a mais que damos para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente' (CHAGAS, 1979, p.116).

De acordo com Picanço:

> [...] o Espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, passou a compor os programas oficiais do curso científico [...]. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era língua de um povo que, com importante participação na história ocidental [...] não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo (PICANÇO, 2003, p.33)

A Reforma de Capanema, sem dúvida foi a que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras e de uma forma ou outra os resultados foram positivos. Contudo, a reforma teve críticas, pois predominava o tradicionalismo pedagógico, materializado nas aulas expositivas e na segregação de gênero.

Embora o Decreto-Lei de 1942 tivesse proporcionado a organização mínima da estrutura escolar para a oferta de diferentes línguas, essa situação não favoreceu a sua continuidade. Com isso, a Língua Espanhola perdeu espaço para o Francês e o Inglês, o que fez com que "praticamente desaparecesse dos currículos das escolas brasileiras depois da LDB de 1961" (RODRIGUES, 2010, p. 17).

Em 1945, segundo Guimarães (2011, p. 4), Raul Leitão da Cunha, Ministro de Estado de Educação e Saúde que precedeu Gustavo Capanema foi o autor da Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945, que aprova instruções metodológicas para o ensino de Espanhol no curso secundário e instituiu o método direto nas aulas de Espanhol e ao mesmo tempo o programa ressaltava a importância da leitura para o aprendizado da cultura hispana para que o aluno pudesse ter acesso a assuntos que o conduzissem a uma crescente consciência humanística. Os objetivos do estudo do Espanhol, conforme a referida Portaria eram: a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da Língua Espanhola, para que pudesse ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito; b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores; c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente; d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos pan-americanos.

Assim, de acordo com Kulikowski (2000), a disciplina "Língua Espanhola" fez parte do currículo do ensino médio das escolas brasileiras entre a década de 40 e 60, ao lado do Inglês, do Francês, do Latim e do Grego, devido às reformas efetuadas no sistema educativo brasileiro. No entanto, com aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, o ensino de Espanhol novamente perde espaço, ao contrario do Inglês e o Francês que serão os idiomas mais procurados e ensinados nas escolas.

Em 1979, o Espanhol é ensinado, em Niterói, no Centro de Línguas Modernas que começam a se espalhar por todo o país. Em 1981 funda-se a primeira Associação de professores de Espanhol no Brasil, a APEERJ, dando-se início à fundação de outras associações e possibilitando a criação de uma rede por todo país. (PARAQUETT, p. 126) e em 2000, funda-se a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH).

A criação do MERCOSUL e as relações comerciais estabelecidas com o governo espanhol fizeram com que o Espanhol voltasse a ocupar um lugar de destaque. Em 1996, a atual LDB, que fala em "plurilinguismo", sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar. De esse modo, muitas escolas brasileiras, incluindo as privadas, adotam o Espanhol em seus programas.

De acordo com Moreno Fernández (2000):

> [Ol boom del Español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de enseñanza básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas — opcionales u obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación muy distinta de la que hemos vivido en la década de los setenta, por ejemplo. Ahora tenemos un público que empieza a darse cuenta de la necesidad de aprender el idioma: ya no basta ser capaz de comunicarse en un lenguaje que pretende ser español pero presenta un sinfín de interferencias del portugués, sino que la comunicación debe efectuarse en buen castellano. El mundo laboral empieza a valorar tal conocimiento y la creciente demanda por cursos de español incrementa la correspondiente oferta. Se abre, pues, el mercado de trabajo para los profesores de español (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 65-66).

Anos mais tarde Francisco Moreno Fernández (2005, p.18) justifica a importância do Espanhol no Brasil ao afirmar que "mais de quatro milhões de imigrantes, dos quais 12% eram espanhóis... ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX".

Finalmente, em 2005, a Lei 11.1614 determina a oferta obrigatória do Espanhol pela escola e de matrícula facultativa por parte do aluno do ensino médio, facultando, também a obrigatoriedade

de oferta ao ensino fundamental (de 6º. ao 9º. ano), tanto para a rede pública como para a rede privada de todo país.

A Lei 11.161 e seus desdobramentos

A implantação da Lei 11.161 foi resultado de longos anos de debate e tramitação no congresso nacional, até ser aprovada em 2005. Requereu do esforço de todos os agentes envolvidos para poder garantir o seu cumprimento e levou à institucionalização da Língua Portuguesa e Espanhola como ínguas oficiais do MERCOSUL. Além disso, a Lei 11.161 se constitui como uma forte ação político - linguística. Nesse sentido, muitas universidades se empenharam em criar cursos específicos para a formação de professores competentes para poderem atuar nas escolas com o ensino de Língua Espanhola, alem de ser a língua estrangeira mais escolhida nos vestibulares e no ENEM.

Em novembro de 2005, no Rio de Janeiro, entre os dias 17 e 18, o Ministério da Educação e Cultura do Brasil junto ao Ministério da Educação da Argentina organizara o Seminário sobre Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira que objetivava discutir a implementação da Lei nº 11.161, especificamente o desenvolvimento do plano de implementação do ensino do Espanhol no nível médio que incluía ações para a elaboração de orientações curriculares, assim como o plano de ação para a formação de docentes e criação de Centros Interescolares de Línguas. Nesse evento também foram apresentadas sugestões de cooperação para a formação de docentes, assim como assistência técnica para elaboração curricular, material didático e oferta de cursos a distância.

Por outro lado, em 2006, o MEC junto à Secretaria de Educação Básica elaborou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dentre as áreas seria registrado o Conhecimento do Espanhol, que aparece no volume No 1 de "Linguagens Códigos e suas Tecnologias".

Em agosto de 2009, foi criada a COPESBRA – Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro que visava acompanhar a implantação do ensino do Espanhol, cobrando ações concretas dos órgãos oficiais em todo o país, assim como os Conselhos de Educação dos diferentes Estados os quais deveriam regulamentar a Lei.

Faz se mister destacar que a Lei No. 11.161 se tornou um marco da política externa brasileira para a América do Sul e para outros países da Europa. Através dela foi possível a garantia de oferta do idioma, a implementação de Centros de Ensino de Idiomas Estrangeiros, e o apoio necessário do governo federal e órgãos competentes para a efetivação da lei. Possibilitou uma trajetória de aproximadamente 50 anos de intentos da diplomacia brasileira de articular processos de integração atuantes e exitosos no continente.

A lei fortaleceu também as relações estabelecidas entre os países participantes do MERCOSUL, uma vez que incentivou a institucionalização do Português e do Espanhol como línguas oficiais. Países falantes de espanhol passaram a ensinar Português em suas escolas e o Brasil, falante de português, a ensinar Espanhol. Recentemente, a Argentina estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Português nos currículos da Educação Básica. Essas ofertas garantem o cumprimento de um protocolo de intenções assinado entre os membros do MERCOSUL.

Assim, se confirma a ascensão do Espanhol a partir do século XIX até a primeira década do século XXI. Muitas mudanças ocorreram no ensino dessa língua durante todos esses anos, mas a passos lentos. Fica evidente que o Espanhol sempre ficou relegado ao segundo plano, não era valorizado pela comunicação com os países vizinhos.

No entanto, nessa última etapa quando começa a vigorar a Lei, Moreno Fernandez (2005, p. 18) aponta:

> Depois de muitos anos à margem do currículo educacional brasileiro, a Língua Espanhola finalmente conquista sua inserção tão esperada pelos docentes desse campo de atuação. Assim, a situação do Espanhol no início do século XXI, no Brasil, é de "bonança", de auge y de prestigio".

Concordamos com Peres Carvalho (2014, p.84) quando aponta:

> ...ainda que a Lei 11.161/2005 e sua atual aplicação (e falta dela) apresentem inúmeras falhas, desvalorizando o Espanhol em diversas instâncias, a mesma abriu espaço para a reflexão, demonstrando através de tantos descompassos o quão necessário é repensar o papel da língua espanhola na escola, bem como lutar pela não acomodação dos docentes desta disciplina, pois estes tem papel fundamental nesta implantação.

Logo era um grande desafio manter essa motivação e ainda mais, elevar o Espanhol para um primeiro plano.

A revogação da Lei 11.161

> "O professor tem muito a dizer, tem muito a informar sobre o seu cotidiano na escola, suas relações profissionais e pessoais. Os docentes têm muito a dizer sobre os motivos para estarem satisfeitos com o seu trabalho e também as razões para desanimar..." (BELTRAME, 2003)

Mas como diz o ditado, "tudo o que é bom, dura pouco", embora Fernando Pessoa acreditasse que "Tudo o que é bom dura o tempo necessário para ser inesquecível". Em setembro de 2016, a Medida Provisória (doravante MP) 746 revogou a Lei 11. 161 de obrigatoriedade do ensino de Espanhol e trouxe consequências negativas de todos os pontos de vista e a língua de Cervantes, de Garcia Marquez e outros tantos escritores, idioma oficial dos negócios, da diplomacia, das relações comerciais e culturais dos países da América do Sul e Caribe e do MERCOSUL, novamente se viu ameaçada.

A MP foi imposta sem discussão ou consulta aos principais atores envolvidos no processo educacional: estudantes, pais e professores da Educação Básica. Diante disso, a pergunta é: Qual é o quadro hoje depois de um ano da Lei ser revogada?

Lino (2017: 77) retrata muito bem e de maneira crítica o que a representa a revogação da Lei.

> A MP 746/2016, doravante citada como Lei 13.415/2017, imposta de forma autoritária e unilateral, confirma a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como com os estudantes, público-alvo da ação, sem esquecer do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma 'reforma' requer.

A revogação dessa lei implica a retirada do Espanhol dos Currículos Escolares dos Estados. O Pará, por exemplo, incluiu-se nessa estatística. No Estado do Pará todo ano muitos professores se graduam dos cursos de Letras Espanhol, mas com a reforma da Educação e a revogação da Lei 11.161/05 pela Lei 13. 415 /2017, o Espanhol passou de língua oficial para língua optativa e o Inglês passou a ser a língua obrigatória no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em todas as escolas públicas e privadas do Brasil. O novo currículo oficial do Estado apresentado este ano já não contempla mais a língua hispânica. O que pensar dessa situação de retrocesso educacional? (CARTÁGENES LEÃO, Nanci. *Não ao fim do ensino da língua espanhola no Brasil*. 2018, no prelo).

Com relação à formação de professores também Lino (op. cit., 87) ressalta:

> Os impactos da Lei 13.415/17 se estendem à educação superior, aos cursos de formação de professores, às licenciaturas e à carreira e atuação profissional dos quadros do magistério público e privado, e também legisla sobre as formas de acesso ao ensino superior.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Como resultado dessa revogação fica prejudicado o aperfeiçoamento para a formação de professores de Espanhol, pois entende-se que esse importante papel compete ao curso de Letras - Espanhol, responsável por uma formação de qualidade no Ensino Superior, o que, consequentemente, leva às salas de aula da Educação Básica profissionais com a expertise que o ensino exige.

Toda a dedicação e o empenho dos professores tanto na pesquisa e no ensino quanto na extensão estão em risco. Importante ressaltar que as expectativas dos estudantes de Letras -Espanhol estão frustradas e com o sentimento de abandono, de desvalorização e de desprestígio.

Além de provocar o desrespeito e enfraquecimento não somente das relações diplomáticas, políticas, comerciais e econômicas que o Brasil opera com seus vizinhos hispano-falantes, fracassando, dessa forma, o próprio MERCOSUL e, aos professores e alunos que, por livre escolha, optaram pelo ensino do Espanhol. Sem contar a desvalorização e irresponsabilidade com relação à educação em geral no Brasil.

A revogação da Lei 11.161, ratifica e rebaixa a um status de menor importância quanto à aplicação do ensino do idioma no parágrafo 8º do Art. 36, conforma consta: §8º Os currículos do ensino médio, incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2016).

A Associação de Professores de Espanhol do Estado do Mato Grosso do Sul procurou as Secretarias Municipal e Estadual de Educação para solicitar o fortalecimento da Língua Espanhola, mesmo que agora não seja mais obrigatória no currículo escolar.

Para Monica Ribeiro da Silva, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e uma das mais respeitadas pesquisadoras da temática do ensino médio no país, "estamos diante do ensino médio líquido". Um retrocesso que desconsidera o processo histórico que levou à inclusão destes componentes nos currículos e a importância que reside em cada um. A não obrigatoriedade de componentes curriculares que assumem um caráter acessório torna o currículo escolar mais pobre, frágil e incompleto, denotando a lógica da formação aligeirada e de caráter instrumental.

Segundo os professores de Espanhol de Mato Grosso, a revogação da Lei 11.161 anula um direito conquistado, o de ter acesso a uma formação plurilíngue e multicultural na Educação Básica. Um dos motivos para não se garantir a inserção do idioma no currículo escolar foi a afirmação de que não há número suficiente de professores de Espanhol.

No Mato Grosso do Sul, por exemplo, a UFMS e a UEMS já formaram juntas 1,2 mil professores em cursos presenciais e, aproximadamente, 200 professores em cursos da Educação a Distância (EAD).

Damaris Pereira Santana Lima, presidente da Associação de professores de Espanhol de Mato Grosso do Sul afirma:

> "A localização do estado favorece o ensino do espanhol e acreditamos que a relação cultural e linguística com os países vizinhos deve ser ponderada, sendo uma das justificativas para a inclusão do espanhol nas escolas. Temos sim um número razoável de professores para que a oferta do idioma seja, de fato, concretizada".
>
> *https://www.ufms.br/grupo-pesquisa-formacao-de-professores-e-ensino-de-espanhol-em-mato-grosso-sul. Acesso em 29 de abril de 2018.*

A revogação da Lei do Espanhol indica uma mudança do governo Temer no que se refere ao olhar e ao nível que se deseja de integração. Mas como afirma Bohn (2000, p. 129,),

> "As próprias pesquisas e os documentos do MEC atestam que as políticas educacionais mais bem sucedidas são aquelas que passaram por uma ampla discussão com a participação da comunidade interessada. No processo decisório é essencial o comprometimento do profissional na implementação de políticas educacionais".

Concluo minha fala afirmando que é essencial e totalmente necessário que haja uma real conscientização e mobilização conjunta para que possamos reverter o panorama da Educação em geral e do ensino do Espanhol no Brasil. É preciso que o professor tenha consciência política e se veja como um agente político (LEFFA, 2005) capaz de produzir intervenções na prática social.

Considerações finais

Sem sombra de dúvida a aprendizagem da Língua Espanhola possibilita o contato dos alunos com um rico universo cultural vinculado ao conhecimento político, econômico, histórico, sociológico, filosófico, artístico e literário dos países e comunidades falantes dessa língua. Tais conhecimentos contribuem de forma significativa para a formação crítica, autônoma, reflexiva e transformadora do cidadão participativo no seu contexto político-social.

Portanto, embora a situação do Espanhol tenha sido analisada pelo governo de forma arbitrária, adotando uma política completamente retrograda com relação a esse idioma, não podemos parar de lutar. Temos que continuar nos esforçando e valorizando o trabalho que começamos como professores e formadores, reforçar as ações das associações de professores de Espanhol e as discussões nos eventos da área com relação ao impacto da Lei 13.415.

No 17º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol realizado em julho de 2017, justamente em Belém do Pará, foram analisadas e debatidas amplamente essas questões. No IV CIPLOM (Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do MERCOSUL), que será realizado em Montevidéu, no Uruguai em 2018, teremos a oportunidade de continuar o debate sobre o futuro do Espanhol no Brasil.

A Lei 13.415 é extremamente arbitrária, errada, e, acima de tudo, coloca em retrocesso a educação brasileira, anula um direito conquistado, o de ter acesso a uma formação plurilíngue e multicultural, possibilitando a interlocução do povo brasileiro com o mundo globalizado e, especialmente, em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, que proporciona, também, diálogo e integração com os povos da América Latina.

Segundo o § 4º da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente**, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Obriga o ensino da língua inglesa como língua estrangeira e tira a liberdade da escola de escolha.

Como desconsiderar uma língua presente em todos os povos de fronteira do Brasil e que é crucial para a integração do país ao continente sul-americano. O que devemos fazer, então?

- Exigir esclarecimentos e soluções concretas que expliquem a des(valorização) desse idioma no território nacional;
- Continuar divulgando e ensinando a língua - culturas espanholas, independentemente da desconsideração por parte do governo;
- Mostrar que temos direito a ser plurilingues e que as atitudes e ações virão de cada um de nós, das nossas associações que a cada ano crescem e da vontade de todos nós de garantir os nossos direitos linguísticos.

Referências bibliográficas

ANFOPE. “Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016”. Disponível em: http://www.faced.ufba. br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf Acesso em 15 abr.2017.

BOHN, Hilário. “Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras”. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, 2000 (117-138)

BUGEL, Talia; SANTOS; Helade. “Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil”. In: *Language Policy*, v. 9, n. 2, p. 143-170, 2010.

BUGEL, Tália. “O espanhol na cidade de São Paulo: Quem ensina qual variante a quem?” In: *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 33, IEL, Unicamp. p. 71-86, 1999.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244a, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, 10 abr. 1942. Disponível em: PERcursos Linguísticos. Acesso em: 30 de jan. 2017.

BRASIL. Lei 11.161. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 8 de agosto de 2005, p.1.

BRASIL. Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 de setembro de 2016, Seção I, p.1

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: Acesso em: 06 jun. 201

CAMARGO, Moacir Lopes de. “O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história”. In: *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (43): 139-149, jan./jun. 2004.

CRUZ Salete Marli Carvalho da. “Língua Espanhola e a importância de seu ensino: uma reflexão calcada nos PCNs e na Lei 11.161”. In: *EMICult*, Vol. Agosto, Vol. 2 São Luiz Gonzaga, 2016. http://omicult.org/emicult/anais/wp-content/uploads/2016/11/. Acesso: 29 de abril de 2018.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. “El Español en Brasil”. In: SEDYCIAS, João. (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 14-24 p.

_____. 2000, *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

GUIMARÃES, Anselmo. “Historia do Ensino de Espanhol no Brasil”. In: *Scientia Plena*. Vol. 7. No. 11. , 2011.

KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo. “La actualidad de la lengua española”. *www*Hispanista.com.br, v. I, n. 2, julio/agosto/septiembre, 2000.

LEFFA, Vilson. “O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil”. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade.* São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Pp. 203- 218.

LINO, Lucília Augusta. “As ameaças da reforma. Desqualificação e exclusão”. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/756/pdf. 2017, p. 77.

Manifesto de Repúdio à Medida Provisória No. 746 de 22 de setembro de 2016. 2016. Disponível em:< http://www.apemg.org/?p=1443>. Acesso em: 15 out. 2016. Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. Nota Pública sobre a MP do Ensino médio. 2016. Disponível em:< http://www.apeesp.com.br/?p=3301>. A Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Medida Provisória, de 22 de setembro de 2016. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 15 abr.2017.

NASCENTES, Antenor. *Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros*. 4. ed. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1936.

_____. *Gramática da Língua Espanhola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943

PARAQUETT, Márcia. "O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil". In: *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Diálogos Interamericanos, Rio de Janeiro, n. 38, p. 123-137, 2009.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar...* Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

PERES CARVALHO, Julyana. *Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da Lei 11.161/2005*. Dissertação de mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, 2014.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. "Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira". In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins Costa (Orgs..). *Espanhol: ensino médio*. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-24.

https://www.ufms.br/grupo-pesquisa-formacao-de-professores-e-ensino-de-espanhol-em-mato-grosso-sul/. Acesso em 29 de abril de 2018.

Un panorama sobre la enseñanza del español en los Centros e Institutos Federales de Brasil

Adriana María Ramos Oliveira
CEFET/RJ

Antonio Ferreira da Silva Júnior
CEFET/RJ

Introducción

Las instituciones de enseñanza superior de naturaleza pública federal de Brasil están formadas por las Universidades Federales, los Centros Federales de Educación Tecnológica y los Institutos Federales, incluyendo en este último, al Colegio Pedro II, el más antiguo espacio de educación formal de nuestro país. En Brasil, la presencia de las instituciones de cuño profesional es anterior a las universidades federales, que iniciaron su misión formativa en 1930.

En este artículo optamos por direccionar nuestra atención hacia la presencia de la lengua extranjera, en especial el español, en el escenario de los CEFET's e Institutos Federales. En Brasil existen, actualmente, dos CEFET's que ofrecen educación superior desde 1978. Los Institutos Federales se convalidaron por ley, a partir del 2008, como instituciones "[...] de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*"[1], especializadas en la oferta de la educación básica y de enseñanza superior, priorizando el 20% (veinte por ciento) de sus plazas en cursos de formación de profesores. A pesar de la diferencia de nomenclatura entre los dos organismos, ambos se comparan a las Universidades Federales porque son instituciones autárquicas vinculadas al Ministerio de la Educación y actúan en la enseñanza superior en diferentes áreas curriculares, aunque poseen una larga trayectoria de actuación en el área tecnológica.

La presencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación profesional brasileña no tiene una fecha precisa y ni siquiera una historia fielmente registrada. Sabemos que fue a partir del año 1978 con la creación e implementación del *Projeto Nacional de Inglês Instrumental* (ESP)[2], liderado por la *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (PUC-SP), bajo la coordinación de la Profesora Doctora María Antonieta Alba Celani, que las primera acciones y discusiones para la oferta de la enseñanza del inglés empezaron a materializarse. El Proyecto ESP ha tenido importancia nacional por delinear los rumbos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el escenario de la educación profesional de nuestro país, además de contribuir para nuevos estudios y acercamientos a la enseñanza de lenguas para fines profesionales y académicos. No podemos olvidarnos de que el abordaje comunicativo (y su *boom* como práctica metodológica en Brasil) también se puede considerar como la primera orientación de las clases de lenguas extranjeras, especialmente de la lengua española, y del programa de las primeras oposiciones para docentes de las instituciones de la Red Federal de enseñanza, que iniciaron con plazas para docentes de lenguas extranjeras. En el caso

[1] "[…] de educación superior, básica y profesional, de programas plurales y *multicampi*" (BRASIL, Lei nº 11.892/2008, Art. 2º) – (traducción nuestra).
[2] Proyecto Nacional de Inglés Instrumental – (*English for Specific Purposes*)

del español, su inserción en el currículum es bastante tardía y se da a partir del 1991, o sea, mucho tiempo después.

Frente a lo expuesto, en este artículo esperamos reflexionar sobre la presencia de la lengua española en esas instituciones de enseñanza superior de cuño tecnológico, dar un breve panorama del estado actual de la oferta de la lengua española, ejemplos de cursos en los que el español sigue presente y cuestiones sobre el futuro de esta asignatura.

La presencia de las lenguas extranjeras en el currículum de los CEFET's e Institutos Federales

Conforme ya hemos mencionado anteriormente, no es posible precisar el inicio formal del estudio de las lenguas extranjeras en las actuales redes brasileñas que componen la educación superior de cuño tecnológico. En el año 2017, tuvimos, por primera vez, la publicación de una recopilación (SILVA JÚNIOR, 2017) que reunió artículos sobre el histórico de la oferta de la lengua española y sus prácticas pedagógicas en los CEFET's y en los Institutos Federales de Brasil. En algunos momentos, se mencionaba la lengua inglesa como parámetro de comparación a la presencia del español. Dicha obra ha venido a subsanar, principalmente, la carencia de diálogo que había entre las instituciones pertenecientes a la misma red, además de posibilitar la difusión de la producción científica de los profesores que actúan en esos organismos y la necesidad de revisitar las políticas de enseñanza para la presencia y la permanencia de la lengua española en los cursos, sea en el ámbito de la educación técnica profesional, sea en el de la enseñanza superior.

Antes de la publicación de dicha obra, cuya participación involucró a profesores de todas las provincias brasileñas, carecíamos de un histórico de la profesión que registrara nuestra memoria como profesores de español de enseñanza profesional y superior tecnológico, especialmente en el ámbito federal. No teníamos registros palpables que orientaran las próximas generaciones al entendimiento de las prácticas con la lengua española que definen las imágenes de enseñanza, de profesor y de alumno, independientemente del momento histórico.

Pese a la contribución de esta recopilación y del inicio de nuevas acciones – como, por ejemplo, el interés actual de los docentes de lengua inglesa en reunir investigaciones a favor de organizar una fuente de consulta similar – aún son pocos los estudios de memorias y tesis sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en instituciones de la Red Federal de formación profesional. Normalmente, tales estudios concluidos tienen, también, poca circulación en la academia.

En el escenario del CEFET/RJ, la primera mención a la enseñanza de idiomas es fruto de una asociación de internalización idealizada entre el Gobierno Brasileño y el de los Estados Unidos para la capacitación de profesores de todo Brasil para la enseñanza industrial. Esa formación continuada de preparación para el intercambio en los EE. UU. ocurrió en la antigua Escuela Técnica Nacional (hoy, CEFET/RJ), tuvo una duración de tres meses e incluyó clases de lengua inglesa para los docentes. Ese primer surgimiento del inglés en el referido contexto se evidencia a través del rescate histórico propuesto por Ciavatta y Silveira (2010) en relación con la actuación del educador Celso Suckow en el escenario de la educación profesional brasileña. Según las investigadoras:

> [...] em 1947, quando as atividades da Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial (CBAI) iniciam-se oficialmente, na vigência do Acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos, Celso Suckow da Fonseca participou das referidas atividades tanto como diretor, quanto como cursista. Participou da reunião de diretores de estabelecimentos industriais e do curso oferecido a professores das escolas industriais federais, sediado pela Escola Técnica Nacional. Esse curso dividia-se em duas etapas, sendo a primeira uma revisão dos conhecimentos gerais e técnicos e estudo da língua inglesa, e a segunda um curso de aperfeiçoamento nos Estados Unidos (CIAVATTA & SILVEIRA, 2010, p. 30).[3]

[3] "en 1947, cuando las actividades de la Comisión Brasileño-Americana de Educación Industrial (CBAI) se inician oficialmente, bajo la vigencia del Acuerdo firmado entre Brasil y los Estados Unidos, Celso Suckow da Fonseca participó de las referidas actividades tanto como director, como como alumno. Participó de la reunión de directores de establecimientos industriales del curso ofrecido a profesores de las escuelas industriales federales, acogido por la Escuela Técnica Nacional. Ese curso se dividía en dos estadios, siendo el primero una revisión de los conocimientos generales

Se nota de manera clara, en esa acción, el inicio de una política de valoración de la lengua extranjera como puerta de acceso a otros bienes culturales y de sociedad con instituciones extranjeras de cara al intercambio de saberes. Por ejemplo, en 1948, el Programa *Fulbright*, lanzado por los Estados Unidos, defendía que un año de estudios en un país considerado como potencia aumentaría la comprensión internacional del participante (NORTE, 2014, p. 8).

Debido a la unión de los *curricula* entre la educación de formación profesional y la secundaria, propuesta por la Ley de Directrices y Bases (LDB) en 5.692/1971, la educación empezó a ser técnica. Con eso, por primera vez en la historia, las lenguas extranjeras, o mejor, el inglés, formó parte de la formación del currículum de la enseñanza profesional. Así, podemos afirmar que el inglés estuvo presente como lengua extranjera recomendada en la educación profesional desde la aprobación de dicha LDB. Durante mucho tiempo, se creyó que solamente la lengua inglesa sería la responsable por internacionalizar a alumnos y a profesores. Felizmente, el CEFET/RJ y algunas instituciones de educación profesional, al inicio de los años 2000, se abrieron para el reconocimiento y la valoración de una política plurilingüe en sus acciones académicas.

En relación con la presencia de la lengua española en la educación profesional, tomamos como recorte el caso del CEFET/RJ en el que la asignatura se inserta en la institución debido a la apertura del curso técnico de Turismo en el año 2002, y ha sido ése el primero a alejarse del campo casi predominante de cursos provenientes de las áreas industriales y exactas. Según Silva Júnior (2010):

> [...] na história do CEFET/RJ, o curso Técnico de Turismo representa um importante marco na estrutura interna da instituição, porque constitui o primeiro curso da área de humanas a ser oferecido pelo centro [...] a escola não contava com nenhum professor da área de Turismo e de Língua Espanhola. O curso começa suas atividades com professores substitutos das duas áreas. [...] Naquela época, as línguas estrangeiras eram ofertadas como disciplinas obrigatórias desde o primeiro período do curso. Algumas discrepâncias entre as duas línguas estrangeiras são notórias desde o momento da confecção da estrutura do curso, pois a disciplina de Espanhol constava de dois períodos com carga horária de 36h/a cada, totalizando 72h/a da grade do curso, em contraposição ao Inglês com quatro períodos somando uma carga horária de 144h/a. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 17). [4]

Aún sobre la implementación del español en el CEFET/RJ, Silva Júnior (2010) nos trae la entrada efectiva de los primeros docentes y su inserción en la matriz curricular:

> [...] O primeiro Concurso Público para professor efetivo de Espanhol do CEFET/RJ ocorre no ano de 2005, onde sessenta e seis candidatos disputavam uma única vaga de Língua Portuguesa e Espanhola. No final do processo seletivo (provas teórica, didática e de títulos) somente dois professores foram aprovados e classificados na seleção. O professor aprovado tomou posse no mês de agosto daquele ano com a função lecionar a língua estrangeira nas turmas do Ensino Médio e Técnico da instituição. Até aquele momento, o Espanhol somente constava na grade curricular do 3.º ano do Ensino Médio e do Curso Técnico de Turismo. Nos anos anteriores ao do concurso, duas professoras substitutas (2001 a 2003) e o segundo professor concursado para a área de Turismo, no ano de 2004, ministraram as aulas de ELE na instituição. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 80-81).[5]

---

técnicos y estudio de la lengua inglesa, y el segundo, un curso de perfeccionamiento en los Estados Unidos" (traducción nuestra).

[4] "en la historia del CEFET/RJ, el curso Técnico de Turismo representa un importante marco en la estructura interna de la institución porque constituye el primer curso del área de humanidades a ser ofrecido por el centro [...] la escuela no tenía a ningún profesor del área de Turismo y tampoco de Lengua Española. El curso empieza sus actividades con profesores sustitutos de las dos áreas. [...] En aquella época, las lenguas extranjeras se ofrecían como asignaturas obligatorias desde el primer período del curso. Algunas discrepancias entre las dos lenguas extranjeras son notorias desde el momento de la confección de la estructura del curso, pues la asignatura de Español tenía dos períodos con una carga horaria de 36h/clase cada, totalizando 72h/clase del programa del curso, contraponiéndose al inglés con cuatro períodos y una carga horaria de 144h/clase" (traducción nuestra).

[5] "El primer concurso público para profesor de español titular del CEFET/RJ tuvo lugar en el año 2005, donde 66 candidatos competieron por una plaza de lengua portuguesa y española. Al final del proceso selectivo (pruebas teóricas, didácticas y de títulos) sólo dos docentes aprobaron y se clasificaron en la selección. El profesor aprobado, asumió el puesto en el mes de agosto de ese año con la función de enseñanza de lengua extranjera en las clases de bachillerato y técnico de la institución. Hasta ese momento, el español solo se encontraba en el currículo del 3er año de bachillerato y del curso técnico de turismo. En los años anteriores al concurso, dos docentes interinos (2001 a 2003) y el docente aprobado en 2º lugar en el área de Turismo, en el año de 2004, ministraron las clases de español como LE en la institución" (traducción nuestra).

Sabemos que, antes de la creación de los Institutos Federales en 2008, el español se hizo presente en algunas escuelas técnicas federales y en el CEFET debido a la creación de cursos técnicos en el área de Turismo y Hospitalidad. Eso demuestra, de modo general, la presencia de docentes de español en la historia de la educación profesional y se vincula su actuación a los cursos técnicos, cuyo abordaje de trabajo para la enseñanza de lenguas tenía como base los presupuestos de la enseñanza instrumental o para fines específicos, teniendo en cuenta la herencia de los compañeros de lengua inglesa, actuantes en la Red Federal desde hacía más tiempo y participantes del *Proyecto Nacional de Inglés Instrumental* (ESP).

Merece la pena destacar que muchos puestos de trabajo para profesores de español de plantilla en Brasil, en el ámbito federal tecnológico, surgen con la creación de los Institutos Federales (para la actuación en su innúmeros *campi* en todas las provincias brasileñas) y también han sido provenientes de la Ley nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, conocida como la "Ley del Español", tan crudamente revocada por la Ley nº 13.415 de 16 de febrero de 2017, cuyo sentido representa un retroceso para la educación, en particular, para la política de plurilingüismo en las escuelas de Educación Básica del país.

Lo expuesto hasta aquí demuestra que, desde la existencia de la antigua Escuela Técnica Nacional, actualmente CEFET/RJ, existe una política para la oferta de lenguas extranjeras en el país. Con la llegada de la lengua española, nos dimos cuenta de una desigualdad entre el inglés y el español en lo que se refiere a la carga horaria de los cursos de secundaria, si tenemos en cuenta que la lengua inglesa siguió teniendo una carga horaria y una presencia más grandes en los cursos técnicos. Otra paradoja ha sido la retirada o la reducción de la carga horaria de la lengua española del *currículum* de la Secundaria Integrada con la excusa de su no compatibilidad con los saberes necesarios al ejercicio de una profesión de nivel técnico. Esta visión es reduccionista y le impide al alumno conocer el bien cultural de una LE, ya que cuanto más grande su aproximación a diferentes LE's, más se le llevará a vivenciar, a confrontar, a aprehender el mundo y a las personas, o sea, a lo que el investigador Almeida Filho (2012) apunta como el papel de la escuela: el de "desextranjerizar" la enseñanza de lenguas.

El español en los CEFET's

La asignatura de lengua española en el currículum del CEFET/RJ, *campus* sede de Maracanã, se ofreció por primera vez en 2002, sin embargo, solamente en 2005 tenemos su presencia con profesores titulares de plantilla y el inicio de la implementación del idioma en la secundaria. El programa de la asignatura tenía como objetivo concienciar al alumno del papel social de aprender una lengua extranjera (BRASIL, 2006) aliado al desarrollo de prácticas de lenguaje por medio de la presentación, asimilación y producción de diferentes géneros discursivos. Su oferta se dio a partir de la obligatoriedad del ofrecimiento de la lengua, propuesta por la Ley nº 11.161/2005.

Los cursos de secundaria priorizaban la enseñanza de la lengua basándose en tipologías textuales; es decir, como hay 3 cursos en la secundaria estándar en Brasil (1°, 2° y 3° de secundaria), se enseñaba la lengua española teniendo en cuenta la descripción, la narración y la argumentación respectivamente en géneros del discurso variados. Durante cada bimestre, se les presentaba a los alumnos una temática de naturaleza sociocultural y, por lo menos, dos géneros discursivos con predominio de cierta tipología textual. Las producciones orales y la escritura de géneros se utilizaban como objeto de aprendizaje y podían darse en clase, en casa y/o en las evaluaciones bimestrales.

Cabe resaltar que, desde el 2014, la asignatura se retiró del *currículum* escolar obligatorio por causa del inicio en el *campus* sede de la Enseñanza Secundaria Integrada, cuya propuesta se resume a la articulación entre la formación propedéutica y la técnica en una única matriz de formación. Después de la exposición de las propuestas pedagógicas de cada asignatura de formación general y técnica, los grupos de trabajo ponderaban sobre la aproximación y pertinencia de tales asignaturas y contenidos en la formación profesional del futuro técnico. Con eso, la asignatura de lengua española obtuvo aprobación solamente en el programa del curso técnico de Turismo, y se retiró de los demás cursos integrados. La justificación fue la de que los alumnos no necesitarían la lengua española en su actuación futura como técnicos en construcción civil, electrónica, telecomunicaciones o

administración, por ejemplo, solo para citar algunas carreras. Esta simple visión de una enseñanza utilitarista y aplicada acaba por convertirse en un riesgo de una Enseñanza Secundaria Integrada poco discutida y sin perspectivas de una formación más integral del individuo para actuar socialmente. El intento por la oferta de la lengua española bajo el formato de talleres opcionales, en el *campus* sede, solo estuvo en boga durante el año de 2014, ya que el propio departamento de Enseñanza Secundaria y Técnica no contribuyó para la efectuación del proyecto elaborado por los docentes, que incluía talleres temáticos sobre lectura, producción de géneros discursivos, conversación, cine y otros temas.

En el escenario del CEFET-Minas Gerais, el primer concurso para profesor titular de plantilla ocurrió en 2006 con la entrada de dos docentes para impartir la lengua en el curso técnico de Turismo. Después de algunos años, las dos profesoras pidieron traslado y la asignatura se quedó bajo la responsabilidad de profesores interinos. Conforme Ivana Tallei (2017), el español también empezó a ministrarse en el *currículum* de la educación profesional del CEFET-MG en función de la ley del español. Sin embargo, la no reposición de la plantilla representa un descaso con la asignatura en el escenario institucional. Hasta hoy, en todos sus *campi*, el español consta como lengua optativa y con la actuación de docentes temporarios, demandando, según la investigadora, la necesidad de un tratamiento más igualitario entre las lenguas extranjeras en el contexto de la provincia de Minas Gerais.

En el CEFET/RJ, se le privó al alumno de la enseñanza de la lengua española, incluso antes de otra arbitrariedad nacional: la aprobación de la Ley nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que entre las diversas alteraciones que trae, modifica la LDB nº 9394/1996, altera la oferta de la Secundaria e impone el monolingüismo en la escuela a partir de la imposición de la lengua inglesa como única lengua extranjera en el ambiente escolar. Así, el que sale perdiendo, al final, es el alumno brasileño porque, si tomamos como parámetro el antiguo programa curricular de español del CEFET/RJ, este alumno deja de (1) reflexionar sobre las múltiples prácticas contextualizadas del lenguaje; (2) (re)construir su sentido crítico para un mayor compromiso social; (3) revisitar diálogos con las demás culturas a través de una asimilación de conceptos como identidad, alteridad e interculturalidad; (4) fomentar prácticas con el lenguaje direccionadas para el trabajo y la ciudadanía; (5) ejercitar prácticas interdisciplinares e integradoras entre diferentes componentes curriculares, (6) ponderar temas y estructuras lingüístico-discursivas tanto en lengua materna como en español.

Aunque haya salido del *currículum* de la secundaria integrada en el CEFET/RJ, la lengua española se ha insertado en la enseñanza superior con la creación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEANI), a partir del año 2014. En este curso, el español figura al lado del inglés y del francés como las lenguas extranjeras responsables por la formación lingüístico-política del estudiante como futuro licenciado en lenguas extranjeras aplicadas, cuya propuesta de trabajo busca atender a los siguientes objetivos: (a) comprender el lenguaje como una práctica discursiva, social e históricamente constituida, (b) entender su identidad lingüística, cultural y de un sujeto productor de diferentes discursos con intencionalidades múltiples, (c) reflexionar sobre los usos del lenguaje en varios contextos profesionales e interculturales y (d) conseguir mediar negociaciones entre diferentes culturas y en diferentes LE, además de darse cuenta de las implicaciones socio-políticas del inter discurso. De esta forma, el papel de la lengua extranjera refleja un trabajo que no está preocupado solo con la simple comunicación, mejor dicho, con la simple enseñanza de la lengua por la lengua, siguiendo una lógica monocultural, lo que acabaría por generar la falsa ilusión del aula de clase como una “isla de la fantasía” (SIQUEIRA, 2009).

Como forma de ejemplificar la presencia del español en un curso superior en el entorno universitario tecnológico, optamos por problematizarla en el curso de LEANI a través de una junción del abordaje de las lenguas para fines específicos y del enfoque por tareas como caminos metodológicos para desarrollar en el alumno las competencias de una formación lingüístico-política con el lenguaje, conforme comentamos anteriormente.

El estudio de la lengua para fines específicos se plantea a partir de los géneros discursivos (orales o escritos) propios de cada campo profesional o académico abordado; el trabajo con textos auténticos facilita el conocimiento de los usos lingüísticos reales que caracterizan cada situación de comunicación especializada. La descripción global (función comunicativa, relación entre los

interlocutores, partes del discurso, etc.) y local (sintaxis, morfología, fraseología, terminología, etc.) del uso de la lengua se enmarca en cada clase de texto particular (informe económico, negociación comercial, entrevista laboral, currículum vitae, monografía académica, etc.). Se considera además objeto de aprendizaje la "cultura profesional" a la que pertenece la lengua de estudio. Cuestiones como el comportamiento y la actitud de los profesionales ante diversas situaciones cotidianas (saludos, invitaciones, desacuerdos, turnos de habla en una negociación, código gestual, etc.) se aprenden en cada contexto de especialidad, con unas normas de interacción y mediación propias. Las metodologías didácticas más eficaces para la realización de estos cursos suelen basarse en el enfoque por tareas y en la simulación. En ambos casos se garantiza la participación del aprendiente en la resolución de problemas profesionales o académicos reales.

El método de enseñanza o modelo de aprendizaje del enfoque por tareas es el que predomina en el libro didáctico elegido para el curso de LEANI[6]. El enfoque por tareas una propuesta en la que las unidades se estructuran en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen, 1987; Candlin, 1990; Nunan, 1989) y pronto se difunde en determinados círculos de ELE (Zanón, 1990; Hernández y Zanón, 1990, Zanón y Estaire, 1992).

Una de sus bases consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y sus procesos, en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación. La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.

Estos principios de orden conceptual se hacen operativos en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y a la de su realización en el aula y la realización de esos procesos se ve facilitada por una nueva distinción que se establece en el seno de las tareas: es la que se hace entre la tarea final (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea) y las tareas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final).

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías (NNTT), Gisbert Cervera (2002) dice que el profesor del siglo XXI debe presentar una triple dimensión: saber (dimensión cognitiva), saber hacer (dimensión efectiva) y saber ser (dimensión afectiva). O sea, el entorno de las nuevas tecnologías debería usarse por el profesor para: elaborar proyectos, conducir al alumno a un aprendizaje cada vez más autónomo y gestionar bien los recursos que las tecnologías ofrecen. Cabe resaltar el término "gestionar" porque será el profesor quien seleccione para qué, por qué y el qué llevar al aula, ya que de nada servirá un buen recurso o una herramienta web si no hubo una planificación anterior o unos objetivos claramente definidos.

El concepto de las NNTT en la educación se fundamenta en la idea principal de que los alumnos se transformen en individuos activos de su propio proceso de aprendizaje y que dejen de ser meros observadores. Todas las posibilidades que las NNTT ofrecen, hacen que los alumnos no solo adquieran y practiquen una serie de contenidos, pero también reflexionen sobre su propio aprendizaje. En consecuencia, el papel del profesor se transforma y él deja de ser un transmisor de conocimientos

[6] "El material didáctico elegido para los períodos 1º y 2º ha sido *Socios 1*; para los períodos 3º y 4º: *Socios 2* y para los períodos 5º y 6º: *Expertos*. Todos de la Editorial Difusión. En el 7º período se trabajará la traducción en lengua española y en el 8º y último período del curso, los alumnos presentarán su memoria de fin de curso" (traducción nuestra).

y pasa a ser un facilitador para la educación de los alumnos. A la vez, el papel de los alumnos también se transforma ya que se pretende que cree estrategias para acceder a la información, sea capaz de participar en la sociedad de la información, posea una actitud crítica y de reflexión, sepa trabajar la información, desarrolle estrategias para solucionar problemas, tenga aptitud frente a nuevos desafíos y participe activamente en comunidades virtuales, principalmente de la lengua extranjera que está aprendiendo, que les permitan relacionarse y aprender en grupo.

Teniendo en cuenta el uso del enfoque por tareas y la incorporación de las NNTT en el aula se introdujo la enseñanza del español (con fines específicos: de negocios) en el curso de LEANI del CEFET/RJ.

El español en los Institutos Federales: foco en la formación de profesores

El año 2008 marcó en la historia y en la política de la educación profesional una transformación importante de esta modalidad de enseñanza. La reconfiguración de los Centros Federales de Tecnología y escuelas técnicas vinculadas a las Universidades permitió la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, contribuyendo para una nueva conformación de la escuela secundaria y técnica de formación profesional, principalmente, al ser una institución encargada de la formación en un nivel superior. En opinión de Pacheco (2010), los Institutos Federales se caracterizan por la audacia y la innovación de su propuesta pedagógica. La constitución de este tipo de institución solo fue posible debido a la maduración de su propia historia y de las políticas públicas para la educación profesional del ámbito federal existentes en el país.

Otranto (2010) también reconoce la creación de los Institutos Federales como una de las políticas públicas más significativas para la educación profesional de esta modalidad y para la propia historia de las instituciones que han adherido a la propuesta del gobierno. Sin embargo, la investigadora ya demuestra la necesidad de seguir de cerca estas "nuevas" instituciones que surgen con el compromiso de implementar cursos de ciencias aplicadas. Según la investigadora:

> A análise da lei [Lei de criação dos Institutos Federais] já aponta algumas ambiguidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de ‘pesquisa aplicada’ à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial (OTRANTO, 2010, p. 101-102).[7]

La cita deja claro los numerosos roles asumidos por un Instituto Federal desde su creación y cómo estas múltiples asignaciones terminan generando un tipo de institución muy cercana al modelo alternativo de universidad nombrado por el Banco Mundial desde la década de los 90 (OTRANTO, 2013), cuya estructura es más flexible. Aunque los Institutos Federales se igualaron a las Universidades Federales, en virtud del artículo 2º (Párrafo 1) de la Ley nº 11.892/08, algunos carecían de experiencia e histórico de actuación en la educación superior, para desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión universitaria.

Entre algunas dificultades y desafíos impuestos a los Institutos Federales después de un cambio del regimiento, está la oferta vertical de enseñanza de la Educación Básica a la Superior, entre ellos, la de los cursos de Formación de Profesores. Aquí elegimos destacar los cursos de formación docente porque queremos destacar la actuación de los Institutos Federales en la formación de profesores de Letras/Español desde el año 2006.

¿Será que la *expertise* y la tradición de algunos Institutos Federales en la secundaria y en la formación profesional ha servido como base para la oferta inesperada de enseñanza superior? Otranto (2013) cree que la formación de profesores propuesta por los Institutos Federales puede llevar a la

[7] “El análisis de la ley [Ley de creación de los Institutos Federales] ya señala algunas ambigüedades que ha estado generando interpretaciones particulares. Una de ellas es atribuir el significado de la "investigación aplicada" a la investigación dirigida a los sectores industriales y empresariales. Sin embargo, la cantidad de propósitos y características expresadas en la ley, en el artículo 6º, pasa la seguridad de que el IFET es, en último análisis, un modelo alternativo más a la 'universidad de investigación', que se viene implementando en Latinoamérica en los últimos años, a partir del incentivo explícito del Banco Mundial” (traducción nuestra).

precariedad del trabajo docente y aproximarse al modelo tecnicista y reduccionista de formación (MACEDO, 2011), que también sigue la misma línea de las proposiciones del Banco Mundial para la capacitación docente. Con eso, Otranto lanza algunos planteamientos sobre la oferta de la formación de profesores fuera del *locus* tradicional de la universidad:

> Quais os reais motivos que movem o Ministério da Educação a obrigar o oferecimento de cursos de licenciatura em instituições sem corpo docente qualificado para tal e sem tradição em pesquisa na área, quando os cursos de licenciatura das universidades estão repletos de vagas ociosas? O que isso pode representar para a formação de professores do país? (OTRANTO, 2013, p. 130)[8].

No estamos de acuerdo con el pensamiento de la investigadora en asociar la formación de profesores impartida por los Institutos Federales a una formación positivista y tradicional. Otranto (2013) no dispone de datos puntuales que permitan generalizar tales afirmaciones, aún más si consideramos la amplia diversidad tanto de cursos como de Institutos Federales que hay en el país. En relación con la inquietud de Otranto sobre qué puede ocasionar el dislocamiento de la formación para los Institutos Federales en los próximos años, tendríamos que analizar con detalles cada escenario en particular. Sobre dos cursos de formación de profesores en Letras/Español de los Institutos Federales, Silva Júnior (2016) destacó una perspectiva de formación coherente con las directrices legales del país y los cursos de formación de profesores diferenciados por distintos motivos; entre ellos: la oferta en un espacio universitario más similar al de la escuela básica, el filtro afectivo entre el cuerpo docente-discente y la actuación del formador también en la educación básica.

Podemos afirmar que la oferta de los cursos de formación de profesores en Español de los Institutos Federales de Roraima y Río Grande del Norte, a partir del año de 2006, están entre los pioneros del área de Lenguajes en el escenario de la Red Federal, en aquel momento un universo de actuación aún muy restringido a los saberes relacionados al área industrial, a la tecnología y a las ciencias exactas. Creemos que esta apertura representa un cambio de pensamiento y, por tanto, de transformación de la propia identidad de la oferta de cursos en el ámbito de la educación profesional. Los cursos de Letras huyen del eje tecnológico previsto inicialmente para el plan de actuación, pero encuentran amparo en el Decreto 5.224, de 1º de octubre de 2004, que dispone en el párrafo único del capítulo II sobre la posibilidad de formar a profesores en otros campos del saber:

> [...] Verificando o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá o CEFET, mediante autorização do Ministério da Educação, oferecer os cursos previstos no inciso V fora da área tecnológica (BRASIL, 2004).[9]

Por medio del decreto mencionado anteriormente, algunos CEFET's consiguen el basamento necesario para ofertar los primeros cursos de formación de profesores en Humanidades, con la intención de funcionar como un espacio más de formación, no obstante, diferenciado, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar situaciones de aprendizaje *in loco* desde los períodos iniciales del curso. Además, sabemos que factores que surgen de la motivación del cuerpo docente son imprescindibles para la presentación y el mantenimiento de los cursos de formación de profesores, principalmente en los cursos aprobados antes del cambio a Instituto Federal, ya que la exigencia del 20% (veinte por ciento) de las matrículas en esta modalidad provocó la aparición de cursos fuera del eje de actuación original, tales como: Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Teatro, Danza, Educación Física, Letras, Pedagogía, Música, Interculturalidad Indígena etc. Sin embargo, ¿cómo pensar la formación del profesional de lenguajes en una institución donde tales conocimientos no han sido priorizados o no han tenido antecedentes? Hasta el año 2006, la actuación del profesor

[8] "¿Cuáles son los verdaderos motivos que mueven al Ministerio de Educación a obligar la oferta de cursos de formación de profesores en instituciones sin cuerpo docente cualificado para tal y sin tradición en investigación en el área, cuando estos mismos cursos en las universidades están llenos de plazas ociosas? ¿Qué puede representar esto para la formación de docentes del país?" (traducción nuestra).

[9] "[...] Verificando el interés social y las demandas de ámbito local y regional, el CEFET podrá, mediante autorización del Ministerio de Educación, ofrecer los cursos previstos en el inciso V fuera del área tecnológica" (traducción nuestra).

de lengua (materna y extranjera) se limitaba a la enseñanza de la asignatura del programa curricular de la Educación Básica, cursos de idiomas y algunas asignaturas optativas de Enseñanza Superior,

La realidad actual del área de Lenguas se resume a tres cursos de Licenciatura destinados a temas del discurso y a treinta y un cursos de Formación de Profesores. Hasta el año 2018, los de Formación de Profesores en Español que existen en los Institutos Federales son seis: Región Nordeste (en el IFRN, en el *campus* Natal), Región Norte (en el IFRR, en el *campus* Boa Vista), Región Sur (en el IFRS, no *campus* Restiga), en la Región Centro-Oeste (en el IFB, *campus* Ceilândia) y en la Región Sudeste (en el IF Sudesde MG, *campus* São João del Rei y en el IFSP, *campus* Avaré). Los primeros cursos se han aprobado en el año 2006 basados en los respectivos estatutos de los antiguos CEFET-RN y CEFET-RR, o sea, estos cursos presentaron justificativas pertinentes para su autorización. Ya los demás surgieron en 2013 (IF Sudeste MG y IFB) y 2017 (IFRS y IFSP).

En relación con la oferta de los cursos de Formación de Profesores en la Red Federal, Pacheco (2010) cree que debido a que el Instituto Federal presenta una concepción innovadora de enseñanza, en todos sus niveles, la formación docente no podría ser diferente, es decir, los cursos se diseñan con la intención de romper el modelo fragmentado de currículum y de formación profesional, acercándole al futuro docente (siempre nombrado en la ley y en las publicaciones de MEC como "trabajador") a la realidad escolar, tarea posible, incluso, en el propio escenario de la Institución, teniendo en cuenta la oferta de Educación Básica también dentro del IF. Según Pacheco (2010, p. 22), los cursos de formación de profesores de los Institutos Federales difieren de los tradicionales porque su concepción:

> [...] cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação de professores. Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. A fragilidade nas ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas.[10]

La visión de Pacheco (2010) no coloca los cursos de Formación de Profesores de los Institutos Federales como superiores a los de otras instituciones de educación superior. Según Pereira (2004), ex director de políticas de SETEC[11], dichos cursos se sitúan "[...] ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo como é o caso das universidades e faculdades isoladas [...] sem deixar de lado outras atribuições"[12]. Nos damos cuenta, claramente, del interés por superar las dificultades en la oferta de cursos de formación de profesores en el país, proponiendo una formación más cercana al escenario educativo del siglo XXI.

Debido a su diversidad de actuación y aproximación a la Educación Básica, los Institutos pueden promover cursos de Formación de Profesores diferenciados, ya que, normalmente, el docente formador del curso está impartiendo clases simultáneamente en grupos de Secundaria o de Formación Profesional. Esta experiencia le posibilita al profesor formador emplear dicha vivencia en la reflexión de sus acciones pedagógicas en el aula y en la formación para la docencia.

Consideraciones finales

La presencia de la lengua extranjera en el contexto de los CEFET's e Institutos Federales no debe entenderse meramente como un saber que será necesario para su uso en el desempeño de la futura actividad profesional, sino más bien debe ser un conocimiento que le permita al sujeto inscribirse en diferentes discursividades y le permita verse como usuario de la lengua extranjera, y ser capaz de añadirla a su repertorio lingüístico.

---

[10] "[…] crea perspectivas favorables en lo que se refiere a la formación de docentes. En la historia de la educación brasileña, la formación de estos profesionales estaba casi siempre en el plan de proyectos inconclusos o de segundo orden, ya sea por falta de concepciones teóricas coherentes, o por la ausencia de políticas públicas continuas y completas. La fragilidad de las acciones de apreciación profesional compite para exacerbar este marco, con vistas a la gran demora de los profesionales calificados en determinadas áreas" (traducción nuestra).

[11] Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica: organismo del Ministerio de Educación y Cultura que coordina nacionalmente la educación profesional y tecnológica del país.

[12] "junto a los de otras instituciones que históricamente han estado trabajando en este campo, como es el caso de universidades y facultades aisladas [...] sin dejar de lado otras asignaciones" (traducción nuestra).

Los estudios publicados sobre los cursos de Formación de Profesores de la Red Federal de educación profesional presentan una preocupación en relación con la nueva institucionalidad y la ausencia de un histórico en la formación de docentes, o incluso, de una poca cultura de actuación en la Educación Superior, ya que estas instituciones tienen un pasado centrado en la formación de profesionales de áreas técnicas. Algunos investigadores creen que esta aspiración se explica por las demandas cuantitativas y por la solución del problema de la escasez de docentes en algunas áreas, comprometiendo la calidad de la enseñanza de esos espacios formativos. La apertura para los cursos de Formación de Profesores en los CEFET's e Institutos Federales revela un *locus* diferenciado en relación con las demás instituciones de enseñanza superior por causa de la propia historia vinculada a la profesionalización y a sus especificidades. Una vez más, defendemos la necesidad de investigaciones sobre el papel de esas instituciones en el escenario educacional brasileño porque, solamente de esta forma, podemos verificar si las instituciones de educación profesional delinean acciones y metas para la atención de una demanda del mundo del trabajo o si esperan proponer algún diferencial para la formación de profesores del mundo contemporáneo. Según Lima & Silva (2011), tales instituciones poseen muchos desafíos y necesitan tener también el reconocimiento por parte de la sociedad en su actuación en diferentes áreas.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

_____. **Decreto 5224/04**, **de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BREEN, M. P. Learner contributions to task design. In: CANDLIN, C. & MURPHY, D. (eds.). **Language Learning Tasks**. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall. 1987, p. 23-46

CANDLIN, C. Hacia la enseñanza del lenguaje basada en tareas. **Comunicación, lenguaje y educación,** 7-8, 1990, p. 33-53.

CIAVATTA, M. & SILVEIRA, Z. S. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GISBERT CERVERA, M. El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. **Acción Pedagógica,** v.11, número 1. Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela, 2002. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4113>. Último acceso en: 15 noviembre 2017.

HERNÁNDEZ, M. & ZANÓN, J. La enseñanza de la comunicación en la clase de español. **CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera,** 5. 1990, p.12-19.

IVANA TALLEI, J. Español como lengua adicional en el Centro Federal de Educación Tecnológica (CEFET-MG): entre las posibilidades y las contradicciones. In: SILVA JÚNIOR, Antonio F. (Org.) **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais**: cenário nacional e experiências didáticas. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 105-112.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. **Anais do IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, Goiânia, 2011. Disponible en:
< http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>. Último acceso en: 15 noviembre 2017.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 494p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

NORTE, A. L. Internacionalização do Cefet/Rj: tendência mundial, crescimento e protagonismo discente. **Tecnologia & Cultura**, nº23, ano 16 (jan/jun. 2014). Rio de Janeiro: Cefet/Rj, 2014, p. 7-14.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica. In: BRASIL, INEP/MEC. **Arquivos**. Brasília, 2004. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Último acceso en: 16 enero 2018.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, João Pessoa, jul-dez, 2013, p. 122-135.

_____. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, v. 1, n. 1, Seropédica, RJ, jan/jun, 2010, p. 89-108.

SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.) **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais**: cenário nacional e experiências didáticas. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2017.

_____. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira; SANTOS, Raquel de Castro (Orgs). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol**. Curitiba: Editora Appris, 2016, p. 39-149.

_____. O ensino de espanhol num centro federal de educação tecnológica: articulando saberes. **Revista FACEVV**, v.5, 2010, p. 13-22.

_____. A trajetória do espanhol e seu ensino no curso técnico de Turismo do CEFET/RJ. **Actas del Simposio Internacional de Didáctica del Español como lengua extranjera**. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2008, p. 79-87. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/08_dasilva.pdf>. Último acceso en: 15 febrero 2018.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira?. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 79-92.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. **CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera, 5**. 1990. p. 19-28.

_____ & ESTAIRE, S. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. In: **Comunicación, Lenguaje y Educación,** 7-8. 1992. p. 55-90.

Enseñanza y Formación de Profesores

La enseñanza de la lengua española en el contexto de frontera: realidades y desafíos

Eliana Rosa Sturza
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Introducción

La frontera a la cual se dedica este trabajo es la frontera del extremo sur de Brasil con Argentina y Uruguay. Aunque parezca natural que haya oferta de la lengua española como lengua extranjera en las escuelas en el contexto de frontera, la realidad no es así. Lo que se propone en este artículo es una discusión sobre los aspectos políticos lingüísticos y educativos y sus efectos sobre la enseñanza del español en las zonas de frontera, teniendo en cuenta las experiencias en la implementación del Programa de las Escuelas Interculturales de Frontera - PEIF.

Para tratar de esta experiencia es necesario presentar aspectos geopolíticos e históricos de las fronteras donde se ha desarrollado el PEIF, considerando la participación como formadora, en distintos períodos, a lo largo de diez años de funcionamento del programa. Para comprender el contexto, se expone la situación linguística en la frontera, dando énfasis a la presencia del español en el habla de los fronterizos y en la escuela, bien sea como actividad extra o disciplina.

El contexto de frontera

De acuerdo con la terminología adoptada para la identificación de las fronteras de Brasil con los demás países de América del Sur, la región sur de Brasil está ubicada en lo que el *Instituto de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (IGEO/UFRJ) nombra de *Arco Sul*. Este arco se delimita por características geopolíticas que definen los límites fronterizos entre los territorios nacionales. Además de una terminología, las informaciones producidas sobre las fronteras nos ofrecen una variedad de datos sobre las ciudades: el grado de urbanización, demografía, actividad económica y desarrollo social. El *Arco Sul* va desde las zonas fronterizas de Brasil en el estado de Paraná hasta el extremo sur, en Chuí, incluye así las fronteras con Paraguay, Argentina y Uruguay. En los mapas del *Arco Sul* identificamos las *ciudades gemelas*, es decir, ciudades que se encuentran en los límites urbanos, unas más courbadas y otras en menor medida, pero todas se corresponden de un lado al otro de las fronteras.

En el extremo sur de Brasil hay una cantidad de *ciudades gemelas* bastante pobladas y desarrolladas. Se caracterizan por una dinámica propia, realizan acuerdos locales y se sostienen económicamente de la actividad agropastoril y de los negocios de todo tipo, en especial, del comercio popular y de los *free shopping*. Esta dinámica impulsa las relaciones interpersonales y la integración; las interacciones son cotidianas, sea por necesidad, sea por relaciones ya bien establecidas y por el reconocimiento de una cultura fronteriza común.

Desde la perspectiva histórica esas fronteras han sido razón de disputas, durante un largo período tiempo, por la definición de los límites territoriales entre el imperio portugués y español en el llamado nuevo mundo. Viajeros como Saint Hilaire[1], por ejemplo, ya mencionaban que en esas fronteras se usaban las dos lenguas, portugués y español, pues ahí circulaban lusos y castellanos, antes de la demarcación definitiva de los territorios.

Durante el siglo XVIII, las Misiones, bajo dominio del imperio español y controladas por los jesuitas, se extendían por un vasto territorio, del cual forman parte Brasil, Argentina y Paraguay. La lengua común que se praticaba en estas tierras era "el castellano", lengua que sobretodo fortalecía la catequización de la inmensa comunidad indígena, organizada y coordinada por los jesuitas. Más tarde, con la expulsión de la Compañía de Jesús y la retomada del territorio por parte de los portugueses, las ciudades misioneras pasan a territorio portugués y se fundan más ciudades en las zonas fronterizas.

Forma parte de la configuración de este contexto la existencia de una zona geográfica que conforma lo que se nombra como Pampa, identificado como un bioma con unas características de relevo común y actividad economía predominantemente agropastoril. Es el ambiente donde nace el gaucho, un tipo social que vive libremente entre esas fronteras de la Pampa transnacional. El estilo de vida de los *gauchos* y los *gaúchos* que la habitan, presentan una significativa similitud, lo que fortalece mucho la cultura fronteriza. También, es por esta razón, entre otras, que el portugués que se habla en estas fronteras comparte con el español o toma de préstamo una cantidad de palabras.

Las fronteras antes del siglo XX carecían de un control aduanero y migratorio, aunque la frontera brasileña se haya desarrollado por la ocupación militar del territorio fronterizo. En esta época la circulación de personas de un lado al otro era más libre. La vida en la frontera era decidida por los agentes locales, incluso en acuerdos que permitían la entrada y salida de mercancías, lo que ha generado negocios de importación y exportación, teniendo como destino los puertos de Montevideo y Buenos Aires. A modo de ilustración, las correspondencias para Europa desde las ciudades fronterizas brasileñas salían directamente de esos puertos. En los diarios de la frontera de las primeras décadas del siglo XX se publicaban, en español, invitaciones para exposiciones, se anunciaba la venta de productos de todo tipo y se informaba de los horarios de los trenes y de los barcos. (STURZA & FERNÁNDEZ, 2012).

La dinámica de estas fronteras empezó a sufrir una intervención más fuerte del Estado a partir de los cambios políticos en los gobiernos de la región. Se instauraron regímenes ditactoriales en los países y, en consecuencia, las fronteras se transfomaron en un lugar de mucho control. En Brasil se difundió en esa época la ideia de que éramos un continente y nos pusimos de espaldas a los países vecinos como para toda América Latina, y nos convertimos en una isla. Ello ha provocado efectos sobre nuestra relación con la lengua, con la construcción de una actitud linguística de desprecio y antipatía, tal como suele ocurrir cuando políticas nacionalistas construyen discursos en defensa de la soberanía y de control sobre el territorio y, en el caso de Brasil, nos hicieron creer que nos bastaba el portugués. Se ha impuesto una idea de que la lengua del otro es ajena; por lo tanto, es un peligro, debilita el sentimento de nacionalidad. Por este motivo quizás en la frontera el español no es una lengua de proximidad, es todavía más extranjera, o sea, es ajena. Sobre este aspecto, Sturza (2017, p.168) expone:

> Em relação à fronteira geopolítica também é importante destacar como a língua funciona para simbolizar a vinculação dos sujeitos fronteiriços com o nacional. Neste caso, identificamos a escola como um espaço institucional eficiente em reforçar essa vinculação, qual seja a de pertencimento ao estado–nação. Um caso concreto, na fronteira do Brasil com o Uruguai, concretizou-se como uma eficiente política educacional implementada por esse país no final século XIX, com a fundação de escolas no norte uruguaio, ao longo da fronteira com extremo sul do Brasil, em especial no meio rural, onde a língua dominante das comunidades era o português (DPU ou PU). A política educativa de obrigatoriedade da alfabetização na língua nacional (idioma nacional) foi uma bem sucedida política linguística de "orientalizar" o norte uruguaio, região povoada por luso-brasileiros e que se identificava com Brasil, "donde todo es brasilero, hasta la lengua". (STURZA, 2006). Em outro exemplo, temos a

[1] Auguste Saint Hilaire, Viagem ao Rio Grande do Sul, edição 1974

> política linguística, de vertente nacionalista da Era Vargas, que usou a escola como espaço de intervenção nas línguas dos imigrantes, implementando uma política linguística de silenciamento de suas línguas em prol de uma alfabetização obrigatória e exclusiva em língua portuguesa.

La historia hasta aquí dibujada, en algunos breves aspectos, nos permite reflexionar sobre la resistencia que encontramos en incluir el español en nuestro sistema escolar y más complejo aún es sensibilizar a los estudiantes sobre la lengua del outro, que acaba a menudo siendo relacionada a una amenaza, pues es de los "correntinos", de los "castellanos", de los "argentinos", "paraguayos" y "uruguayos". Esa dificultad que se creó, a partir del imaginario sobre la lengua de los vecinos, no ha permitido naturalizar su inclusión en las escuelas, en especial en la frontera.

En Brasil las políticas nacionalistas brasileñas han contribuído a la construcción de una cultura monolingüe y se rechazaron otras lenguas en el sistema escolar. Entre otras consecuencias, por ese desprecio por otras lenguas o por la falta de políticas más plurilingües, se extranjerizó en gran medida la lengua española. En las zonas de frontera, aunque la gente hable un portugués impregnado de español, se niegan a reconocerlo, a que se sabe algo del español, que se conoce o se habla la lengua, o se la entiende. Esta situación produjo muchas dificultades en la implementación del Programa Escuelas Interculturales de Frontera.

La experiencia en el Programa *Escuelas Interculturales de Frontera*

El MERCOSUR es un bloque que se conformó entre los países del extremo sur de América del Sur con objetivos fuertemente comerciales. Sin embargo, a lo largo del tiempo se estruturaron sectores no comerciales, como los de la Educación y la Cultura. Así surgió el Sector Educativo del Mercosur -SEM y el Mercosur Cultural. Es evidente que el desarrollo de la economía regional y su expansión puso en la agenda política del Mercosur el tema de la educación, puesto que la libre circulación de personas para estudios, formación profesional y trabajo apuntaba a la necesidad de conocer y ajustar en lo posible los sistemas educativos. Tres ejes estructuran el SEM: cooperación, mobilidad e integración. Sin embargo, el Mercosur Educativo tiene como objetivo principal la promoción de la integración; es decir, el sistema educativo es el espacio más importante para desarrollar una *cultura de paz y de integración* entre los países de la región.

El SEM[2] se organiza en coordinaciones generales (Educación Superior, Técnica y Básica), comités, comisiones, grupos gestores de proyectos y grupos de trabajo. En 2009 el tema de las Escuelas de Frontera se vincula al Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas (GTPL), por su relevancia en la integración en las zonas de frontera, pues había nacido de una iniciativa bilateral entre los ministerios de Educación de Argentina y Brasil en 2004. En este mismo año de 2009 el entonces Proyecto Escuelas Interculturales Bilíngues de Frontera - PEIBF ya se había ampliado con la entrada de otros países, lo que le permitió su inclusión como tema en el GTPL. En 2012 se transforma en Programa Escuelas Interculturales de Frontera - PEIF. En esta cronología hay que destacar que ya en el plan estratégico del SEM 2011-2015 el tema Escuelas de Frontera se transforma en grupo de trabajo, tal su relevancia para los objetivos de la integración regional.

Los cambios en relación al status del entonces proyecto, para un programa institucionalizado, sobre todo en Brasil, coincide con la aprobación en el Grupo de Trabajo de las Escuelas de Frontera (SEM), de un Marco Referencial de Desarrollo Curricular, con el objetivo de proponer um "Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza de las lenguas predominantes en la región"(2012). El documento propone principios conceptuales, metodológicos y operacionales para el desarrollo del programa en las distintas fronteras, donde ya funcionaban las Escuelas de Frontera.

En síntesis, Sturza (2017, p.169) presenta en líneas generales lo que es el PEIF:

[2] El último plan que se publicó fie *Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul – 2011-2015*, Políticas Linguísticas se presenta na forma de um Comité Asesor de característica transversal. E Escuelas de frontera como Grupo de Trabajo.

> Este programa foi desenvolvido na direção de uma política multilateral, com a intenção de ampliar as condições para um bilingüismo nas regiões de fronteira. Sua dinâmica de funcionamento, sua metodologia e sua proposta tinham com foco promover uma educação de tolerância e de oportunizar o reconhecimento das experiências culturais locais, regionais e nacionais. O enfoque intercultural passou a ser o aspecto norteador do programa a partir de 2012, coincidindo com sua institucionalização no Brasil. As escolas participantes estavam localizadas em municípios ao longo das fronteiras com os países da região (Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Bolívia).

En una década de funcionamento del programa, del 2005 al 2015, las experiencias en su desarrollo en las escuelas de la frontera Brasil-Argentina *(São Borja-Santo Tomé; Uruguaiana-Paso de Los Libres y Itaqui-Alver/La Cruz)* dieron oportunidad a una reflexión sobre los sistemas educativos, formación docente y el lugar de las lenguas en el sistema escolar. En este trabajo se destaca la problemática de las lenguas y, en especial, el efecto del PEIF sobre la enseñanza del español en las escuelas que formaron parte del programa (10 escuelas). Teniendo en cuenta este contexto, la pregunta que se plantea es: ¿ Cuál es la experiencia que nos ofrece sobre la importancia del español y su oferta en las escuelas de educación básica en Brasil?

La situación de las lenguas: el español en la frontera

Para comprender cómo el PEIF produjo efectos sobre la presencia del español en la escuela, es necesario exponer sus principios de funcionamiento, su metodología y su operacionalización. En los primeros años el enfoque predominante era el bilinguismo portugués-español de modo gradual; se empezaba en los años iniciales de la educación básica, con aumento del porcentaje de horas de clase por semana en las dos lenguas, portugués y español, de acuerdo con el avance de los alumnos en los años escolares.

El modelo de bilingüismo todavía no estaba definido, se buscaba un modelo que posibilitase la exposición de los niños a la lengua. Así que “la enseñanza era en las lenguas”, la mitad del tiempo escolar en portugués, la otra mitad en español. El objetivo no era, pues, enseñar las lenguas. Tal exposición ocurría por medio del *cruce*, un sistema de intercambio de docentes entre las escuelas *parceiras,* una a dos veces por semana, por ejemplo, la profesora de 2º año de la escuela brasileña asumía dictar la clase, en portugués, del 2º año de su colega en la escuela argentina y de modo igual la docente argentina asumía y dictaba clase en español, en el 2º año, en la escuela de su colega brasileña. Todo ese funcionamiento se veía muchas veces interrumpido por situaciones inesperadas, tales como: tiempos en la inmigración (cuando les era solicitada), cambios de horarios, sobre todo en verano, las diferencias en las rutinas escolares, problemas de control de sanidad en las aduanas y hasta inundaciones (frontera sin puentes, el *cruce* ocurría en barcos).

Otros dos aspectos fundamentales del PEIF son la interculturalidad y la metodología vía proyectos (o investigación). La interculturalidad como perspectiva de abordaje de los temas comunes en las culturas de los países y, en especial, de aquello que se considera como lo diferente. Ya la metodología que se buscaba implementar era para impulsar proyectos compartidos, armados a partir de problemáticas identificadas por los estudiantes. El papel de las docentes brasileñas y argentinas era el de planificar con los estudiantes un mapa conceptual y organizar actividades que llevasen a los estudiantes no solo a conocer sobre el tema sino contestar su pregunta de investigación. Todas esos proyectos eran trabajos compartidos entre las escuelas, la docente brasileña contribuía con la colega argentina y viceversa. Así que muchos proyectos contestaban preguntas de investigación como: ¿Por qué se caen los dientes? ¿Qué peces hay en el Río Uruguay? ¿Cómo se organiza la fiesta de Carnaval?

El Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular (2012) presenta cómo se entiende la interculturalidad en el contexto de la educación en zonas de frontera:

> Una educación para las escuelas de frontera, en este contexto, implica el conocimiento y la valorización de las culturas involucradas a través de prácticas interculturales. Como efectos de la integración, negociación y del diálogo entre los grupos, se pone en escena, entonces, relaciones entre las culturas, el reconocimiento de las características propias, el respeto mutuo y la valoración de lo diferente como tal (y no como “mejor” o "peor”).

Y añade dos perspectivas de comprensión de la interculturalidad en este contexto, primero como un conjunto de prácticas sociales, de "estar con el otro". Y segundo como un conocimento sobre el otro, o sea, aprender sobre la cultura de los demás, así la escuela es un espacio de acercamiento a la cultura del otro en sus más distintos aspectos.

El desafío más grande por supuesto ha sido la situación de las lenguas. La frontera Brasil-Argentina es una frontera con divisiones naturales, como los ríos, que la separan geográficamente, aunque en los dos lados de la frontera haya *ciudades gemelas*. Tal condición geopolítica ayuda a producir una cantidad de prejuicios y forma las actitudes lingüísticas de la gente. Los diagnósticos sociolingüísticos,[3] realizados en el marco del PEIF (2008-2010), permitió un mapeo de la situación de las lenguas en los dos lados de la frontera. Los resultados apuntaban para una situación de asimetría respecto a las actitudes lingüísticas en relación tanto al portugués como al español. Los chicos en la escuela argentina ya tenían familaridad con el portugués por el acceso y preferencia a los programas de la televisión brasileña, consumían la música brasileña y muchos tenían una fuerte interacción con sus familias en Brasil.

Mientras el portugués era una lengua atractiva, bastante valorada por los estudiantes y sus familias en Argentina, el español se presentaba con una lengua de la vecindad, pero sin atribución significativa a las expectativas de los estudiantes y de sus familias brasileñas; la reconocían, pero no demostraban valorarla. En algunas visitas de observación, como asesora lingüística y pedagógica del PEIF, pude observar que para los chicos brasileños el español era valorado, siempre y cuando sus familias ya tenían alguna experiencia con el español: el padre era conductor de camión y trabajaba al servicio de empresas de exportación para Argentina y Chile o porque sus padres tenían familia en Argentina. Algunos solían acompañar a sus padres cartoneros en su trabajo en el entorno de los mercados, frecuentados por argentinos. Por experiencias muy puntuales el español se presentaba en sus vidas y, a causa de esa presencia, la actitud linguística era menos negativa.

Un panorama de la situación sociolinguística de la frontera Brasil-Argentina está comentado en el Documento Referencial de Desarrollo Curricular, aprobado en 2012:

> Los niños brasileños de las escuelas participantes, por el contrario, son monolingües en portugués, lo que dificultó la tarea de los docentes argentinos al comienzo del programa. Muchos alumnos no entendían, en varias ocasiones, las consignas mínimas necesarias para el trabajo cotidiano en el aula. Se acordó, entonces, que era necesario un período de "sensibilización lingüística" para que los niños brasileños percibieran las razones del aprendizaje del español y desarrollaran una actitud positiva frente a este aprendizaje.

La situación lingüística asimétrica respecto a la presencia de las lenguas y las actitudes linguísticas de los hablantes frente al hablante de otra lengua en esa frontera ocurre por razones culturales e históricas. Hay un imaginario de desprestigio en relación a los argentinos que se construyó en los discursos de defensa de lo nacional como ya mencionamos; en general, los fronterizos suelen verse como responsables por la soberanía del territorio nacional. Los tiempos de mayor presencia de la integración son muy recientes en la frontera y para esta finalidad siempre estuvo la idea de las Escuelas de Frontera, o sea, la escuela como espacio para fortalecer y promocionar la integración.

Hay que destacar que las fronteras no son iguales. Las escuelas de frontera son escuelas públicas ubicadas en *ciudades gemelas* en los dos lados de la frontera y la zona donde se localizan es distinta, son contextos lingüísticos diversos y con imaginarios variados sobre las lenguas. La actitud lingüística respecto al español no es igual a lo largo de la frontera de Brasil. En otros contextos fronterizos como en *Chui-Chuy*, en la frontera Brasil-Uruguay, la situación económica y el poco desarrollo social del *Chui* brasileño lleva a la gente a aprovechar las oportunidades de mejor

[3] Los diagnósticos sociolinguísticos en las escuelas brasileñas del programa se realizaron con la asesoría y aplicación de cuestionarios y entrevistas por el equipo de IPOL -SC *(Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas)*. Instituto contratado por el Ministerio de Educación de Brasil por medio de una convocatoria.

educación y de calidad de vida em el Chuy uruguayo; de este modo, la lengua es valorada y conocerla simboliza una oportunidad de acceso a mejor calidad de vida y de trabajo.

El español en la escuela: sensibilizar, valorar e integrar

Los últimos años de funcionamiento del PEIF nos produjeron nuevas experiencias. A partir de 2012 el programa se institucionaliza en Brasil y se organizan las formas de financiación y de formación. Las universidades se encargan de ofrecer acciones de formación a los docentes de las escuelas de frontera y de participación de modo más efectivo en el desarrollo del programa en las escuelas, en la asesoría a los proyectos de cada escuela dentro del PEIF.

Las reuniones mensuales y las jornadas de formación posibilitaron conocer más las estrategias de las escuelas para incluir el español en el ambiente escolar. Esta acción permitó naturalizar la lengua en los espacios escolares, como crear identidad bilingüe para salones de clase, bibliotecas, secretarías, baños, comedores, canchas para deportes. Algunas escuelas tenían en el pasillo un mural para anuncios de actividades del programa y también para publicar noticias, poemas, avisos. En la escuela argentina, de igual modo, la hicieron en portugués. Una escuela brasileña de *São Borja* incluso organizó un espacio multilingüe, con libros en español, juegos y allí los estudiantes también podían ver vídeos en español.

Todas esas estrategias fueron necesarias porque las profesoras brasileñas observaron la dificultad que las colegas argentinas tenían para desarrollar actividades en español con los chicos. Los alumnos brasileños suelen presentar un grado de afectividad que era demasiado para las docentes argentinas; de modo general, esos alumnos se portaban mal, con menos disciplina, a lo que ellas no estaban acostumbradas, en especial, los alumnos relacionaban las profesoras a la lengua. El rechazo al español era porque no le daban importancia o un valor que pudiera darles entonces ganas de aprenderlo.

Las escuelas brasileñas, en este caso, las de la municipalidad de *Itaqui-RS* y de *São Borja-RS*, a lo largo de los años, inspiradas también por la aprobación, en 2005, de la ley 11.161 de obligatoriedad de la enseñanza del español en Brasil, empezaron a incluir el español desde el preescolar, con actividades lúdicas y de modo no disciplinar hasta el 5º año, cuando el español es una disciplina de oferta regular. Estas iniciativas tuvieron un efecto positivo al sensibilizar a los estudiantes. Como estrategia nos apunta para la importancia de la gestión escolar de la municipalidad que, en una toma de decisión, nos muestra cómo se puede valorar el español como una lengua no extranjera sino cercana, de la vecindad.

De acuerdo con algunos testigos de las docentes, al llegar a los años finales los alumnos ya están familiarizados y el español es visto como parte de su identidad fronteriza, pues identifican palabras en español presentes en su cotidianeidad, tal como han registrado en el *Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira*. Este diccionario fue elaborado con apoyo de un equipo de estudiantes universitarios de Letras de la UFSM[4], en un proyecto de investigación. Entre las palabras elegidas por los estudiantes de dos escuelas de frontera de la ciudad de *Itaqui*, están: *entrevero, churipán, haragano, a la pucha, xisme, paisano, chancho, remolacha, morocha.*

La experiencia de formación docente en el contexto de frontera es un tema sobre el que hay mucho que hablar, pues un maestro en una escuela de frontera está inmerso en una situación de contacto de lenguas de modo muy particular. Además suele reforzar en su discurso un imaginario sobre lengua y sobre frontera muy afectado por lo nacional. Haygert (2017), en su trabajo de maestría, entrevistó docentes que actuaban en las escuelas de frontera y pudo identificar cómo se constituyen como sujetos profesores de frontera. En sus conclusiones subraya que "mesmo como educadoras elas falam como fronteiriças, talvez porque se constituem primeiramente dentro de formações discursivas "mais antigas" (que resultam de um construto sócio-histórico...)". La autora apunta a la problemática de cómo las docentes asumen el punto de vista del discurso pedagógico del PEIF y cómo se

[4] Trabajo de investigación y extensión del Grupo PET LETRAS de la UFSM, realizado en conjunto con la Coordinación del PEIF en la UFSM.

encuentran divididas a causa del imaginario que las constituye como fronterizas. Esta división se revela en el esfuerzo para producirse una nueva percepción sobre la lengua, o sea, sobre el español.

En las entrevistas realizadas por Haygert (2017) hay declaraciones que nos resumen qué significó para las docentes actuar en el PEIF y cómo esta participación también les ayudó a producir un nuevo discurso pedagógico que les permitió poner sobre la lengua un valor que antes no se veía muy claro. Así comenta una docente:

> SE4 - Então eu, na minha visão, desse tempo que eu tenho o PEIF é fazer essa troca, né, da cultura, é um conhecer o outro, aproximar pessoas tão próximas e que acredito que **alguma coisa nos distanciou muito, né**, deles e que eles estão tão próximos de nós... e que nós precisamos e nós temos a **obrigação de nos aproximar,** né. E o PEIF foi uma forma de aproximação excelente, na minha visão, de aproximação e de conhecimento, e de afetividade, de ligação ...todos o que liga a, ao nosso país a nossa cidade especificamente a cidade próxima de Santo Tomé e de um país próximo que é a Argentina. (Professora C) (HAYGERT, p.94, 2017)

La declaración de la docente nos hace comprender que los objetivos del PEIF produjeron una nueva relación de las docentes con el español y luego de sus alumnos con la lengua. Una otra docente declara: "**nunca fiz nenhum curso de espanhol, a não ser assessoria, né**, que nós tivemos, com cursos bem básico, né, mas foi só isso. E os nossos alunos agora estão tendo mais interesse pelo professor, acho que pela motivação do professor, de aprender o **espanhol".**

Así que un programa de política educativa multilateral, de integración regional como el PEIF, aunque con varias dificultades de implementación, dio como resultado, de modo indirecto, la construcción de una relación más positiva y valorada con el español. Hace falta un estudio que nos apunte qué impactos concretos tuvo el PEIF sobre la importancia del español en Brasil.

Consideraciones finales

La ironía es que cuando se observa que es posible que haya ocurrido un impacto significativo sobre la presencia del español en la escuela de frontera en Brasil, el gobierno brasileño haya derogado la ley de obligatoriedad del Español. El PEIF nos apunta datos importantes sobre la necesidad de sensibilizar a los alumnos sobre lengua española desde muy temprano, a empezar por los años iniciales de la enseñanza fundamental, y por este camino naturalizarla en el ambiente escolar y, fundamentalmente, "desextranjerizarla" en un contexto en el cual el español circula como una lengua también constitutiva de la identidad fronteriza.

En este momento, se organizan movimientos y protestas por causa de la salida del español de la educación básica. Lo que se observa, siguiendo a grupos que apoyan la retomada del español en la escuela, es que hay muchas escuelas de las municipalidades que mantienen la oferta en los años finales de la enseñanza fundamental, y igualmente en las zonas de frontera. De hecho hay espacio y deseo para la inclusión del español, quizás porque ya estemos superando el rechazo al español; ya intentamos dialogar, no estamos tan de espaldas a América Latina, estamos buscando una charla tímida, mirando a la gente del otro lado de la frontera con menos prejuicio, hablando más *apaisanados*[5]

Toda esa reflexión nos enseña que no hay política linguística plurilingüe para la promoción de una lengua que no sea por medio de una política educativa que esté comprometida en valorar programas innovadores en la inclusión de las lenguas en el sistema escolar, por encima y además de la frontera.

[5] Una paráfrasis del título de la tesina de maestría de Isaphi Alvarez (PPGLETRAS/UFSM, 2009) *Falar Apaisanado*, que trata de las Lenguas de Frontera.

Referencias bibliográficas

Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira. Santa Maria -RS: ed. Palotti, 2016.
Documento Marco Multilateral Referencial de Desarrollo Curricular. http://edu.mercosur.int/pt-BR/tratados/finish/54-escolas-de-fronteira-escuelas-de-frontera/9-marco-multilateral-referencial-de-desenvolvimento-curricular.html. consultado em 30 de abril 2018.
HAYGERT, Suelen Ferreira. *Programa Escolas Interculturais de Fronteira. O Sujeito Professor Fronteiriço*. Dissertação de Mestrado, 133 páginas, PPGLetras-UFSM, Santa Maria-RS, 2017.
PLANO DE AÇÃO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL 2011-2015. Setor Educacional Mercosul-SEM. Porto Iguaçú, 2011.
STURZA, Eliana Rosa. Escolas Interculturais de Fronteira: problemáticas y fragilidades da implementação de uma política linguística. In *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. p.167-174, Florianópolis-SC: ed. UFSC, 2017.
STURZA, Eliana & FERNÁNDEZ, Ivani. A Fronteira como representação do Espanhol no Brasil In *Revista Signo & Seña*, nº 20, p. 207-228, Facultad de Filosofía y Letras -UBA, 2009.

Gramática y competencia metalingüística en la enseñanza y formación de profesores de E/LE

Shirley de Sousa Pereira
Universidade Federal de Pernambuco / UFPE

Introducción

Al plantearnos sobre la necesidad de enseñar gramática y, consecuentemente, sobre cuál sería el mejor método de abordarla, es necesario, en primer lugar, que estén claros los objetivos de enseñanza, en la medida en que éstos van a direccionar nuestra práctica como docentes, según el contexto particular de enseñanza. A título de ilustración, no es lo mismo enseñar lengua en una escuela de idiomas, cuyo principal objetivo es la comunicación más o menos inmediata, que enseñar lengua en una escuela pública o privada de los niveles fundamental y medio. La realidad del contexto de enseñanza se vuelve aún más específica si volvemos nuestra mirada hacia el estudio de la lengua en el ámbito universitario, volcado, en general, a la formación de profesorado en los cursos de Letras con especialidad en Licenciatura. Por otra parte, los objetivos de enseñanza y del abordaje más o menos explícito o implícito de la gramática coinciden, en última instancia, con la finalidad comunicativa, por lo que cabe preguntarse en este caso si se quiere aprender español para hacerse entender simplemente o para alcanzar un buen nivel de comunicación, con dominio de los recursos lingüísticos y, sobre todo, saber utilizarlos en los ámbitos sociales diversos. Eso incluye, del mismo modo, el aprendizaje del español para aprobar exámenes de competencias como el DELE o el CELU, o para fines específicos como atender a demandas laborales o académicas. Ante este panorama diversificado de enseñanza, Galiñanes Gallén (2004) apuesta por una postura equilibrada a la hora de adoptar una metodología de enseñanza del español, capaz de aunar comunicación y gramática explícita, en consonancia con el contexto de enseñanza y el público a quien va dirigida la clase:

> Cada profesor tendría que plantearse qué español tiene que enseñar, si se trata de un español con fines específicos ya que, a menudo, el aprendizaje de una lengua extranjera se limita al dominio de una posibilidad de interrelación en un ámbito concreto, como consecuencia de una necesidad profesional (son los linguaggi specialistici del italiano), o si lo que en realidad es fundamental es prestar una particular atención a la correspondencia de la L1 y la L2 (intérpretes y traductores); además, tendría que ver a quién va dirigida su enseñanza, es decir, las características de sus alumnos, para poder adaptar las distintas metodologías a las características del grupo. (GALIÑANES GALLÉN, 2004)

En el caso de la enseñanza de lengua extranjera en el contexto escolar de enseñanza media, las orientaciones de los PCNs señalan que el aprendizaje significativo de la lengua no se concibe como el mero desarrollo de las habilidades lingüísticas tales como entender, hablar, escuchar y escribir o el dominio de la gramática, sino que, además de la competencia gramatical, se deben dominar otras competencias que se complementan y que son igualmente importantes para alcanzar

una buena competencia comunicativa, como la competencia sociolingüística, la discursiva y estratégica. Queda claro, de ese modo, que el componente gramatical constituye uno entre varios otros aspectos lingüísticos que el estudiante debería dominar. (Cfr. BRASIL, 2000, p. 28-29). Tal concepción entronca con la propuesta de Canale e Swan (1980: CENOZ, 2008) que inserta la competencia gramatical como una de las subcompetencias lingüísticas que integran la competencia comunicativa. En tanto que reúne el conocimiento y la habilidad necesarios para la comprensión y expresión de los enunciados, la competencia gramatical es la habilidad que nos permite interpretar como incorrectas frases como *Yo soy muy contento en esta ciudad* o *No quiero que Pablo viene mañana a la fiesta* (CENOZ, 2008).

Ahora bien, el hecho de que los objetivos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera no deben ceñirse únicamente al desarrollo de la competencia gramatical no significa que se deba restar importancia al estudio del componente gramatical de la lengua o, como se verifica en determinadas prácticas docentes, eliminarlo por completo de las actividades de enseñanza, bajo el pretexto de que la gramática no sirve para comunicarse; lo que se debe, por un lado, a una forma de concebir la gramática desde la óptica reduccionista como un conjunto de reglas que hay que memorizar para expresarse correctamente y, por otro, al poco dominio que se tiene de los contenidos gramaticales.

Vale señalar que la gramática, en cuanto sistema de descripción de la lengua, es compatible con los objetivos comunicativos de enseñanza si la entendemos como uno de los pilares que sostienen las habilidades lingüístico-comunicativas como un todo o, dicho de otro modo, si partimos de la premisa de que los contenidos gramaticales constituyen uno de los recursos de los que dispone la lengua para la comunicación y que, por ende, contribuyen para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, entendida como el conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que posibilitan la interacción a través del lenguaje en diferentes ámbitos de la vida social (PÉREZ ESTEVE y ZAYAS, 2007). Así, la competencia en comunicación lingüística se alza como la competencia principal que abarca todas las demás y cuyo principal objetivo es la utilización del lenguaje como instrumento al servicio tanto de la comunicación oral como de la escrita, lo que conlleva aceptar que el estudio de los contenidos gramaticales debe estar presente en el currículo escolar y académico como una parte importante de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. En esa línea, han surgido diversos trabajos que buscan la manera adecuada de integrar los contenidos gramaticales y la descripción del sistema lingüístico en un marco comunicativo de enseñanza que pone énfasis en la reflexión lingüística.

La actividad metalingüística en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Camps (2017) resalta la importancia de crear un espacio de reflexión en el contexto de enseñanza de lengua que facilite el aprendizaje de la gramática, el cual debe tener como base la actividad metalingüística, que está relacionada con la capacidad que todo ser humano desarrolla, desde los primeros años de su niñez, de observar la lengua y hablar sobre ella. Dicha capacidad está presente, por ejemplo, en el proceso de aprendizaje de lecto–escritura del niño, que ya en los inicios de su período de escolarización aprende a hacer de la lengua su objeto de atención y análisis.

Por otra parte, Perales (2008, p. 329) afirma que para poder desarrollar la actividad metalingüística es necesario que se tenga cierto nivel de conciencia metalingüística, la cual se puede definir como la capacidad inherente al ser humano de considerar la lengua como objeto de análisis y de observación, cuyo foco de reflexión se centra en la atención a las formas y estructuras lingüísticas que aportan significado. Sin embargo, la conciencia metalingüística no se limita al aprendizaje y uso de la lengua o a la deducción de una regla gramatical, sino que se manifiesta cuando un niño de cinco años logra pronunciar correctamente *Shin Chan*, cuando se juega al veo veo, o cuando se escucha un chiste de doble sentido, para cuyo entendimiento del juego de palabras hay que poner atención en la forma lingüística (Cfr. PERALES, 2008, P. 330). El mismo autor señala que la adquisición de la conciencia metalingüística se da de forma gradual en el ser humano, en consonancia con su proceso de maduración cognitiva desde la niñez. En referencia a Gombert (1990;1996), Perales (2008) describe las cuatro etapas en las que ese proceso se desarrolla:

1. Primeras habilidades lingüísticas: comprende la etapa en que el niño empieza a utilizar la lengua reproduciendo las formas lingüísticas de los adultos de su entorno inmediato.
2. Habilidades epilingüísticas: etapa en la que los conocimientos implícitos se van almacenando y estructurando en la memoria.
3. Habilidades metalingüísticas: de forma paulatina, los conocimientos y habilidades lingüísticas pasan de un nivel inconsciente a un nivel consciente de realización.
4. Automatización de la conducta metalingüística: etapa de automatización de habilidades lingüísticas como, por ejemplo, aprender a leer, en la que el individuo está expuesto a la repetición y estado de alerta.
(PERALES, 2008, ps. 330-331)

Para Rodríguez Gonzalo (2011) la relación entre los conocimientos *implícitos* o el saber no consciente y los *explícitos* o el saber consciente se verifica en el contexto de una sociedad alfabetizada, cuando el hablante utiliza el lenguaje para referirse a cualquier aspecto de la realidad o cuando toma el propio lenguaje como referente. En el primer caso, el lenguaje se vuelve transparente por lo que se da la actividad lingüística; el segundo caso corresponde a la actividad metalingüística, en la que el lenguaje se hace opaco (RODRÍGUEZ GONZALO, 2011, p.64). A partir de la propuesta de Camps (2000) para la fundamentación de la enseñanza reflexiva de los discursos escritos, la autora describe el modelo integrador que caracteriza la actividad metalingüística que engloba tanto la actividad implícita (no consciente) como la actividad explícita (consciente). La actividad implícita es inherente al uso del lenguaje y presupone la utilización de la lengua sin conocimientos gramaticales explícitos. Por su parte, la actividad explícita (manifiesta) se divide en tres tipos básicos tales como no_verbalizable que ocurre, por ejemplo, en las tareas de revisión de un texto escrito o en la reescritura de un párrafo; verbalizable en lenguaje común por motivo de la discusión de un problema de registro o de concordancia sin utilizarse de términos técnicos gramaticales y verbalizable en lenguaje específico y utilizando el metalenguaje gramatical: "Se dice *me gustan los niños* porque el verbo *gustar* concuerda en número y persona con el sujeto representado por el sustantivo masculino, plural".

La distinción de los diferentes tipos de actividad metalingüística posee cierta trascendencia para la didáctica de las lenguas, en la medida en que nos ofrece subsidios para comprender que la evolución del saber lingüístico del ser humano pasa por un *continuum* que va desde la actividad epilingüística no consciente (o implícita) hasta los diversos tipos de actividad metalingüística (o explícita) mediante el metalenguaje. Ello nos remite a otra cuestión importante en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: el grado de importancia y actuación de los conocimientos implícitos y explícitos en el desarrollo de las destrezas y habilidades necessarias para la utilización de la lengua, desde sus manifestaciones espontáneas hasta las más elaboradas. Para Camps y Milian (2000), conocer los saberes propios de lengua y del lenguaje que se reparten en niveles de saber inconsciente y no verbalizable y niveles de saber consciente y verbalizable permite un entendimiento del modo de actuación de dichos saberes en los procesos de producción lingüística, por lo que constituye una gran aportación al campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Perales (2008) trae a colación los estudios de Bialystok y Ryan (1985) que consideran que el *análisis* y el *proceso* son dos variables que están relacionadas entre sí en el marco de operaciones cognitivas que intervienen en la adquisición y uso de la lengua. En una escala perpendicular de parámetros que mide el grado de incidencia de esos procesos que oscilan entre el nivel bajo hasta el nivel bajo, las actividades de lectura o de conversación en un ambiente relajado se situarían en un nivel de análisis y control bajo, al paso que las actividades de escritura o la corrección gramatical de un texto que involucran las habilidades metalingüísticas demandan un alto nivel de análisis y control. El proceso de *análisis* equivale al estado gradual de estructuración de las representaciones mentales de los significados (conocimiento del mundo) por lo que subyace en la conversión del conocimiento implícito al explícito. Por su parte, el proceso de *control* se da cuando

el individuo debe mantenerse atento para procesar la información de forma selectiva durante un tiempo limitado. Perales (2008) ilustra como situaciones de control aquellas que requieren de uso lingüístico no habitual donde hay que medir las palabras o cuando se practican juegos infantiles mediante el metalenguaje: *A cualquier pregunta que yo haga responde lo que quieras pero sin usar la palabra no* (PERALES, 2008, p. 333).

Trasponiendo el cuadro anterior de procesamiento cognitivo al contexto brasileño de adquisición y aprendizaje del español, se obtiene la comprensión, de una parte, de que por qué algunos estudiantes brasileños encuentran una enorme dificultad para entablar una conversación y comunicarse en contextos espontáneos de uso en español, aunque poseen un buen nivel de conocimiento y explicitud de las reglas gramaticales y viceversa; de otra parte, hay estudiantes que pese a haber alcanzado un nivel avanzado de comunicación cometen errores gramaticales básicos debido a su bajo nivel de conciencia metalingüística. Para Martín Peris (2008), los casos como los que acabamos de comentar se deben a que los alumnos han adquirido un *conocimiento declarativo* que no han desarrollado como *procedimental*, esto es, saben cosas sobre la lengua pero no saben hacer cosas con ella.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el conocimiento declarativo (saber) y el procedimental (saber hacer) son dos tipos de conocimiento que intervienen en el lenguaje humano, concebido como una habilidad mental superior. Por lo que concierne a la interpretación del conocimiento gramatical, las informaciones y explicaciones gramaticales suministradas a los alumnos producen un incremento de su conocimiento declarativo, el cual se convierte en procedimental mediante la práctica. Sobre ese aspecto, Martín Peris (2008) advierte de la importancia de no desvincular la práctica de las formas lingüísticas del contexto en que son utilizadas así como de su intencionalidad comunicativa y propone como solución didáctica prácticas comunicativas que permitan a los alumnos utilizar las formas gramaticales que conocen (MARTÍN PERIS, 2008, p. 479)

Similarmente, buscando establecer una interrelación entre actividades comunicativas y conocimiento explícito de los contenidos gramaticales, Camps (2017) resalta que un contexto de enseñanza basado en prácticas que promuevan la actividad metalingüística constituye el medio idóneo para la adquisición y aprendizaje de los conceptos gramaticales, tanto en la lengua materna como extranjera, puesto que, como nos aclara la autora, la actividad metalingüística no hace referencia a representaciones mentales internas sino que es la propia actividad mental que manifiesta externamente el conocimiento individual que el aprendiz de una lengua dada construye en colaboración con otros hablantes a través de la práctica de la comunicación:

> En este punto es imprescindible destacar que así como la lengua se aprende en la interacción con los adultos que la hablan, también la capacidad metalingüística tiene como punto de partida los diálogos con los otros hablantes cuando observan y hablan de la misma lengua que usan o aprenden. Y esto ocurre desde los inicios de la adquisición y del aprendizaje de cualquier lengua. En esta actividad compartida se podrá basar el aprendizaje y, por tanto, la enseñanza de conceptos gramaticales, que serán el instrumento más eficaz para hablar de la lengua en orden a mejorar los usos de la lengua propia y a conocer el funcionamiento de otras lenguas. (CAMPS, 2017, p. 22)

La propuesta anterior es corroborada por Zayas (2006), quien defiende que la actividad metalingüística debe aplicarse al desarrollo de las capacidades de uso de la lengua, lo cual consiste, por un lado, en un proceso de construcción de conceptos lingüísticos por parte de los alumnos que, de forma consciente, los emplean adecuadamente en las actividades de comprensión y producción escrita y, por otro lado, en la adquisición del metalenguaje que se requiere para sistematizar los conceptos lingüísticos mediante la interacción los compañeros de clase y el profesor. (ZAYAS, 2006, p. 73-74)

La competencia metalingüística y los objetivos de la instrucción gramatical

En un contexto de enseñanza que prioriza el aprendizaje de uso de la lengua, la actividad metalingüística consiste ante todo en observar la lengua y reflexionar sobre su funcionamiento (Camps, 2000, 106). Tal planteamiento repercute en la forma de abordar el componente gramatical

de la lengua, ya que no se trata solo de memorizar automáticamente un conjunto de reglas que, aparentemente no tienen ninguna utilidad, o de realizar tareas de identificación y descripción de formas. Por el contrario, el tratamiento de la instrucción gramatical centrada en la reflexión y en la actividad metalinguística conlleva la elaboración de actividades que se orientan a pensar la lengua como un sistema en el que se dan la mano forma y sentido, con arreglo a un objetivo de comunicación, por lo que se trata de concebir actividades gramaticales destinadas no solamente a la descripción, sino que, además, busquen, a través de la observación y análisis, dar funcionalidad a las formas gramaticales, lo que equivale, por lo tanto, a darle a la instrucción gramatical un objetivo concreto de uso, de manera que los alumnos sepan para qué sirven y cuándo se usan.

En este sentido, el aspecto utilitario (u operativo) de la instrucción gramatical mediante actividades de reflexión encuentra su lugar idóneo en actividades destinadas al desarrollo de las habilidades de lectura, producción y revisión de textos escritos, cuyo lenguaje se caracteriza por la construcción de enunciados con niveles de elaboración más complejos. Para la mejor comprensión de esa propuesta, Rodríguez Gonzalo (2011, p. 65) sugiere que hay que subordinar la reflexión gramatical a las necesidades de uso de la lengua, mediante el análisis de producciones textuales ajenas o de textos propios, ya sean escritos u orales formales. Al respecto, cabe señalar que uno de los objetivos de enseñanza de lengua extranjera propuestos por los PCNs consiste en la utilización de mecanismos de cohesión y coherencia en la producción de textos orales y escritos. (BRASIL, 2000, p. 28-29). Sin embargo, la comprensión y elaboración de textos escritos u orales (formales) requiere que los estudiantes tengan un conocimiento de los mecanismos lingüísticos y textuales que son característicos de los diferentes géneros textuales, por lo que deben saber utilizar los conocimientos explícitos del sistema lingüístico, de su gramática, para que sean capaces de regular adecuadamente sus producciones escritas.

De acuerdo con el PCN (BRASIL, 2006), el trabajo con los conocimientos gramaticales en lengua extranjera debe conducirse de forma que capacite al alumno para la elaboración de enunciados simples y complejos que tengan una función discursiva determinada (BRASIL, 2006, p.146). De ello se desprende que la enseñanza de la gramática debe buscar fundamentalmente la mejoría de la comunicación a través de los usos lingüísticos, por lo que el consecuente desarrollo de la competencia gramatical del estudiante se relaciona directamente con el desarrollo de su competencia metalingüística.

Según Durán (2010), la competencia metalingüística consiste en el conocimiento explícito que el hablante posee de una lengua (o de otras lenguas) y de las habilidades que le posibilitan emplear dicho conocimiento para alcanzar diferentes propósitos de comunicación (DURÁN, 2010, p. 37). Igualmente, resalta Rodríguez Gonzalo (2011, p.62) que la enseñanza de los contenidos gramaticales adquiere sentido siempre cuando su objetivo último sea el desarrollo de su competencia metalingüística, que traduce la capacidad que el hablante posee para utilizar el conocimiento explícito de la lengua con fines específicos en contextos formales. (rod'riguez gonzalo, p.62) Tal planteamiento va de la mano con los promulgados por la llamada gramática pedagógica que, según Concha Moreno,

> (...) sería una manera de conocer y entender el sistema de la lengua en relación con los objetivos y las personas a las que va destinada la explicación, que persiga la reflexión y la mejora en la producción gracias a esa explicación." (CONCHA MORENO, p. 605)

Competencia metalingüística para el alumno y el profesor

La competencia metalingüística requiere por un lado, que el estudiante tenga conocimientos conceptuales de la gramática y, por otro, que sepa manifestarlos verbalmente, de modo que para que sea exitoso ese complejo proceso el profesor juega un papel fundamental. En un abordaje metodológico de enseñanza que se propone relacionar la reflexión gramatical con el uso lingüístico, el profesor realiza una reelaboración de los contenidos gramaticales e interactúa verbalmente con los alumnos durante el proceso de realización de las actividades propuestas en un trabajo

cooperativo, de modo que favorezca que el conocimiento implícito de aquellos se convierta en conocimiento explícito, es decir, que permita la conversión de la actividad metalingüística no verbalizada en actividad metalingüística verbalizada mediante el metalenguaje gramatical. (RODRÍGUEZ GONZALO, 2011, p. 69)

Partir de ese tipo de enfoque que busca el desarrollo de la competencia metalingüística del estudiante exige en igual medida el desarrollo de la competencia metalingüística del profesor, de ahí que sea de fundamental importancia que éste posea una buena formación lingüística. Desde el punto de vista didáctico, estamos de acuerdo con Travaglia (2011) cuando afirma que el profesor debe poseer (o al menos, esforzarse por obtener) un conocimiento teórico que sea lo más amplio posible, aún cuando se decida por no enseñar gramática teórica a sus alumnos pues, caso contrario, difícilmente sabrá estructurar y controlar las actividades que persigan un fin determinado (TRAVAGLIA, 2011, p. 77). Si bien tenemos conciencia de que el saber didáctico no se equipara al saber científico al que se tiene acceso en una asignatura específica sobre teoría lingüística o gramatical en el contexto académico, no hay que perder de vista que ambos saberes se complementan el uno al otro, en la medida en que para llevar a cabo una adecuada transposición didáctica el profesor tiene que partir necesariamente de una base de conocimiento teórico-científico para, luego de asimilarlo y comprenderlo bien, proceder a su reelaboración y consecuente transformación para la clase. En relación con eso, Rodríguez Gonzalo (2011) destaca la importancia de adecuar la transposición didáctica del saber científico-académico a las finalidades educativas:

> La importancia de la transposición didáctica reside en que rompe la ilusión de correspondencia entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de la disciplina correspondiente en el ámbito académico. El saber que forma parte del sistema didáctico no es idéntico al saber científico, y su legitimidad depende de la relación que establezca con los saberes académicos, por una parte, y con el saber banalizado del entorno social, por otra. (RODRÍGUEZ GONZALO, 2011, p. 67)

Por otra parte, trabajar con base en la actividad metalinguística exige un conocimiento básico de las categorías y funciones que constituyen el sistema lingüístico en los niveles morfosintáctico y lexical, los cuales se supone ya pertenecen al *saber implícito* de nuestros alumnos. Sin embargo, nuestra experiencia docente nos demuestra que eso no ocurre así en el contexto brasileño de enseñanza del español, puesto que a menudo trabajamos con un alumnado que todavía se encuentra en proceso de adquisición y desarrollo de competencias lingüísticas básicas en su propia lengua materna, en este caso, del portugués brasileño. Por lo general, ya forma parte de nuestra práctica docente en el aula abrir paréntesis durante la explicación de algún aspecto lingüístico del español para repasar conceptos de la gramática portuguesa que o bien se olvidaron o bien no se asimilaron debidamente en su tiempo, lo que nos obliga a partir de la explicación de nociones que son básicas para que se puedan posteriormente comprender otras más complejas. En este sentido, la adquisición de una competencia gramatical para el consecuente desarrollo de una competencia metalinguística cobra mucha más importancia en el contexto brasileño de enseñanza de la lengua española, puesto que propicia no solo la reflexión acerca de los mecanismos linguísticos del español como lengua extranjera, sino que, además, se pueden establecer relaciones de comparación con el portugués brasileño.

Selección y abordaje de los contenidos gramaticales

El desarrollo de la competencia metalinguística supone la adquisión de instrumentos conceptuales y verbales que están orientados al logro de un determinado objetivo comunicativo. Para Zayas (2006), en un enfoque de enseñanza de la lengua direccionado al aprendizaje del uso, la actividad metalingüística incluye a su vez otro tipo de actividad a la que denomina “actividad meta comunicativa”, puesto que la actividad metalingüística abarca tres niveles esenciales que componen la competencia comunicativa: el discursivo (cómo se usa la la lengua en el intercambio comunicativo), textual (elementos de cohesión y coherencia) y oracional (formación de palabras y oraciones) (ZAYAS, 2006, p. 72). Como consecuencia de ello, el principal criterio utilizado para la

selección de los contenidos gramaticales será su relevancia para el aprendizaje de las estrategias y habilidades lingüístico-comunicativas, de entre las que se destaca la comprensión y producción de textos (saber *hacer*) en contextos formales. Así, atendiendo a este objetivo concreto de comunicación, la sistematización de los contenidos gramaticales se ciñe a tres ámbitos fundamentales de intervención didáctica: el contextual, el textual y el oracional. Con arreglo a esos tres ámbitos, Díaz Blanca (2013), propone la integración de los contenidos gramaticales en cada una de las fases del proceso de escritura en el contexto universitario de enseñanza:

1. **Contenidos gramaticales del ámbito contextual.** (el papel y la posición tanto del emisor como del destinatario)

1.1. Marcas enunciativas de posicionamiento y actitud del hablante, como deixis personal, modalidad y expresión de emotividad:

Pronombres personales y posesivos, morfemas de persona y formas de tratamiento personal.
Formas de modalización de la frase: oraciones según la actitud del hablante y modos del verbo (indicativo, subjuntivo e imperativo).
Recursos de despersonalización (construcciones impersonales, pasivas con se, construcciones con objetos en primera posición, paráfrasis del yo como complemento agente, nosotros(as) con valor inclusivo o genérico, nominalización, etc.).
Formas de modalización afectiva o epistémica (certeza, probabilidad o posibilidad), como formas no personales del verbo y algunos adverbios.
Procedimientos para manifestar la valoración del emisor: adverbios evaluativos, sustantivos y adjetivos valorativos (anteposición y posposición), verbos y locuciones modales u oraciones exclamativas, superlativos, sufijos apreciativos, etc.
Modalidades expresivas: orden canónico de las palabras, estructuras tematizadoras y enfáticas o focalizadoras, marcas de puntuación (signos de interrogación, signos de exclamación y puntos suspensivos).

2. **Contenidos gramaticales del ámbito textual.** (Establecen conexiones superficiales entre las distintas partes de un texto (palabras, sintagmas, oraciones, cláusulas, párrafos)

2.1. Tiempos y aspectos verbales:
Tiempos simples y compuestos de indicativo o subjuntivo y aspectos verbales (perfectivos e imperfectivos).

2.2. Formas para presentar, mantener y retomar la unidad temática o los referentes textuales.
Proformas gramaticales: adverbios, demostrativos adjetivales o pronominales, cuantificadores definidos e indefinidos, susti- tutos oracionales (eso, ello, esto).
Elisión (marcas verbales de persona, sustitución por Ø).
Funciones sintácticas: sujeto y predicado.
Funciones pragmáticas: tema o tópico y rema o comentario. Estructuras tematizadoras.

2.3. Conexiones y relaciones lógicas entre párrafos y del texto en general.
Conectores, conjunciones, adverbios, locuciones, sintagmas, cláusulas, etc.
Coordinación y subordinación.
Discurso referido.

2.4. Determinación textual:
Adjetivos, artículos y pronombres.

2.5. Cadenas cohesivas mediante prefijación culta y especializada o sufijación subjetiva y

enfatizadora:
Sufijos y prefijos.

2.6. Marcas de puntuación que delimitan párrafos y textos.
Punto y aparte y punto y final.

3. **Contenidos gramaticales del ámbito oracional** (reglas sintagmáticas que rigen las combinaciones de palabras y dan lugar a la construcción de unidades lingüísticas superiores)

3.1. Clases de palabras.
Sustantivos, adjetivos, artículos, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones y pronombres.

3.2. Estructura de las palabras y procedimientos para su formación.
Sufijos, raíces y prefijos.
Formación de palabras (derivación y composición).

3.3. Construcción y delimitación de oraciones.
Sujeto y predicado.
Complementos del nombre y del verbo.
Orden de los elementos oracionales.
Marcas de puntuación que delimitan las oraciones (coma, dos puntos, punto y coma, punto y seguido).

3.4. Relaciones de concordancia.
Concordancia de género, número y persona gramatical.

3.5. Ampliación y reducción de grupos sintácticos.
Oraciones simples y compuestas (coordinadas, yuxtapuestas y subordinadas), incisos, expresiones explicativas, etc.

3.6. Reglas de subcategorización verbal.
Acepciones que admite el verbo.
Complementos argumentales y no argumentales del verbo. Funciones sintácticas y papeles semánticos.

(Cfr. DÍAZ BLANCA, 2013, p. 17-19)

El esquema anterior de descripción de los contenidos gramaticales forma parte del complejo proceso de producción de textos que comprende las tres etapas de planificación, textualización y revisión. Conforme se puede observar, en la sistematización de los contenidos gramaticales confluyen aportaciones de ciencias lingüísticas y disciplinas diversas tales como Pragmática, Sociolingüística, Análisis del discurso, Gramática Funcional, Semántica, de manera que para cada uno de los ámbitos citados, los contenidos se articulan según niveles y unidades de análisis:

1. Contextual
Nivel de texto: Pragmático
Unidad de análisis: Discurso y Texto

2. Textual
Nivel del texto: Macro y micro estructural
Unidad de análisis: Párrafo y Texto

3. Oracional
Nivel de texto: Proposicional
Unidad de análisis: Oración y palabra
(Cfr. DÍAZ, 2013, p. 20)

Modelos de actividades orientadas a la actividad metalingüística

En un marco de aprendizaje gramatical que busca integrar la reflexión y el uso de la lengua, las actividades gramaticales deben evitar las prácticas transmisivas de los contenidos gramaticales que no trasciendan el propósito único de identificar y analizar las formas lingüísticas. En las actividades gramaticales centradas en la reflexión metalingüística la adquisición de los conceptos lingüísticos se da a través de un proceso de construcción de forma compartida por parte de los alumnos que se ven involucrados en la resolución de problemas en la tarea de investigación sobre la lengua. Se trata, por encima de todo, de promover la concienciación por parte de los alumnos de los conceptos lingüísticos que forman parte de los procesos de comprensión y producción de textos, lo que implica, por otra parte, aprender a usar el metalenguaje gramatical. Zayas (2006) propone dos criterios para la planificación de actividades gramaticales; el primero de ellos se refiere a una serie de procedimientos destinados a estimular la actividad metalingüística y el segundo a la incorporación de forma paulatina del metalenguaje gramatical:

1. Procedimientos implicados en la actividad metalingüística:

- Observación, reconocimiento, identificación, contraste, clasificación, generalización a partir de observaciones y búsqueda de informaciones en textos metalingüísticos, etc.
- Manipulación de enunciados a través de la sustitución, recomposición y reformulación.
- Producción de enunciados aplicando reglas gramaticales implícitas y explícitas.

2. El grado de utilización de metalenguaje gramatical, que puede ser más o menos especializado, según los tipos de uso:

- Uso activo: explicación de incorrecciones en el texto y el modo de resolverlas.
- Uso pasivo: escritura de un enunciado a partir de pautas determinadas.
(Cf. ZAYAS, 2006, p. 84)

En resumen, las actividades basadas en los criterios anteriores consisten básicamente en tareas para examinar, identificar, comparar y clasificar formas lingüísticas con arreglo a una información o pauta gramatical que permitan, a su vez, la manipulación y evaluación de las opciones lingüísticas de disponibles para emitir los enunciados.

En relación con la fase de textualización en la escritura, Díaz Blanca (2013) propone el trabajo con “problemas de redacción”, como por ejemplo, la ampliación de frases y oraciones como medio de paráfrasis textual, a través de la sustitución de palabras derivadas, compuestas o parasintéticas por sus respectivas definiciones con oraciones de relativo:

Ayer ayudé a un <u>pordiosero</u> / Ayer ayudé a <u>una persona que pide dádivas</u>
Es un texto <u>ilegible</u> / Es un texto <u>que no se lee o casi no se puede leer por estar mal escrito o borroso</u>
(DÍAZ BLANCA, 2013, p. 27)

De otro modo, la reducción de enunciados también se presta a la formación de una sola oración compuesta:

Al Green ha reaparecido con un nuevo disco.

Al Green es un famoso cantante de soul.
Al Green se había retirado para convertirse en predicador.
El nuevo disco se llama I can't stop.
El nuevo disco se ha editado en Blue Note.
Blue Note es un famoso sello de jazz.
(Zayas, 2006, p. 68)

Después de la integración de los enunciados mediante diferentes procedimientos sintácticos con valor explicativo tales como supresión de información repetida, oraciones de relativo y aposiciones:

Al Green, ilustre cantante de soul, que se había retirado para convertirse en predicador, ha reaparecido con un nuevo disco, I can't stop, editado en Blue Note, un famoso sello de jazz.

Para Zayas (2006) es posible el trabajo con la sintaxis en la enseñanza desde una perspectiva funcional/comunicativa, siempre y cuando el objetivo busque ir más allá de la identificación y etiquetado de las formas linguísticas mediante la reflexión de éstas en el discurso o en situaciones concretas de uso; por lo que aboga por un abordaje de los fenómenos sintácticos de la lengua desde una perspectiva semántica y pragmática. Asimismo, el autor resalta la importancia de las relaciones entre sintaxis y semántica en el estudio de la oración donde el verbo selecciona a sus argumentos asignándoles papeles temáticos específicos según el tipo de evento (acción, proceso o estado). Así, teniendo en cuenta la estructura semántica de la oración da lugar a diferentes esquemas sintácticos, el análisis oracional extrapola la estructura básica de sujeto (SN) + predicado (SV) y se extiende a una estructura semántica entre el verbo y sus argumentos. En base a ello, el autor propone el trabajo con titulares periodísticos para la identificación y clasificación de los diferentes tipos de sujeto: agente, paciente, experimentador, según el siguiente esquema de clasificación semántica: (ZAYAS, 2006, p. 81-82)

1. Alguien hace algo: verbo de acción y agente con la función de sujeto

Baleares quiere más mujeres policías
Rajoy reunirá en otoño en Madrid a los jefes de Inteligencia de toda Europa

2. Algo es causa de algo: verbos de acción de efectuadora y afectadora y sujeto no animado que expresa fuerza.

Harvey causa diez muertes y graves inundaciones en Houston

3. Alguien sufre o experimenta algo (por alguna razón; por la acción de alguien): verbos en pasiva o de significado no activo y sujeto paciente o experimentador de un proceso

Más de 80 inmigrantes son rescatados en tres embarcaciones en Cádiz y Estepona
Detenido un joven en Sagunt por llevar en el maletero dos fardos con 60 kilos de hachís
Muere un ciclista alcanzado por un rayo en Teruel

4. Algo ocurre (por alguna razón; por la acción de alguien) verbos en pasiva o con significado de movimiento no controlado por la entidad denotada por el sujeto, generalmente inanimado.

Ocho vuelos desviados en el aeropuerto de Málaga debido a las tormentas
Mario Draghi calla y el euro se dispara frente al dólar

(*Adaptado de* ZAYAS, 2006, con ejemplos sacados de *www.elmundo.es*)

Consideraciones finales

Para situar adecuadamente el lugar que debe ocupar la gramática en el contexto brasileño de enseñanza de la lengua española es necesario, en primer lugar, delimitar las finalidades comunicativas que se persiguen con el estudio de la lengua, en concreto, los objetivos que se desean alcanzar con la educación lingüística ofrecida para los alumnos y futuros docentes de español como lengua extranjera. El estudio de la lengua, y el de la gramática en particular, ha de poder facilitar el desarrollo de la competencia en la comunicación lingüística; en otras palabras, viabilizar la adquisición de conceptos y habilidades linguísticas que se ponen al servicio de la comunicación en los diversos ámbitos de la sociedad.

En ese marco de integración de los contenidos gramaticales con el uso lingüístico, cumplen un papel relevante la reflexión sobre el funcionamiento del sistema de la lengua y la comprensión de los diferentes tipos de actividad metalingüística que perpasan el proceso de aprendizaje de la lengua y de producción de textos. Desde esa perpectiva, es necesario un cambio metodológico que sustituya la práctica meramente transmisora de los conceptos gramaticales por otras prácticas que promuevan la construcción del conocimiento lingüístico a través de la interacción y que, además, estén destinadas a un objetivo concreto de comunicación, esto es, que busquen, en definitiva, desarrollar la competencia metalingüística de los alumnos. La función del profesor es clave en ese proceso, puesto que sirve de mediador y facilitador en la transformación del conocimiento implícito en conocimiento explícito mediante el metalenguaje.

En lo tocante a los contenidos gramaticales, éstos se seleccionarán teniendo en cuenta su nivel de pertinencia para el desarrollo de habilidades lingüísticas tales como la comprensión y producción de textos formales orales y escritos, lo que requiere la utilización de conocimientos tanto lingüísticos como discursivos. Por ese motivo, se justifica la distribución de los contenidos gramaticales en los niveles, contextual, textual y oracional y se establece, de ese modo, un equilibrado y necesario vínculo entre las gramáticas textual y oracional.

Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006

CAMPS, A. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. In CAMPS, A.; RIBAS, T. **El verbo y su enseñanza**. Hacia un modelo de enseñaza de la gramática basado en la actividad reflexiva. Barcelona: Octaedro, 2017.

CAMPS, A.; MILIAN, M. La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de escritura. Santa Fe, Homo Sapiens, 2000. p. 7-23.

CAMPS, A.; ZAYAS, Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Graó, 2006.

CENOZ IRAGUI, J. El concepto de competencia comunicativa. In **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera** (p. 449-465). Madrid: SGEL, 2009.

MORENO, C. Gramática para el profesorado; gramática para el aula: Gramática para mejorar la competencia comunicativa», In **Actas del XV Congreso Internacional de ASELE**, Sevilla 2005. Universidad de Sevilla. Servicio de publicaciones. p. 599-612.

DÍAZ BLANCA, L. El papel de la gramática en el proceso de escritura. **Legenda**, [S.l.], v. 17, n.17,p. 11-46, dez. 2013.

Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4640>. Accesado en: 20 nov. 2017

DURÁN, C. Les competencies i l'ensenyament de la gramatica. **Articles de Didactica de la Llengua i la Literatura**, n. 51, p. 36-50, 2010.

GALIÑANES GALLÉN, M. Proprio/propio. El análisis contrastivo en la clase de español. In **Espéculo**. Revista de estudios literarios. n. 28. Universidad Complutense de Madrid, 2004.

GONZÁLEZ NIETO, L. Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: Lingüística para profesores. Madrid: Cátedra, 2001.

MARTÍN PERIS, E. La subcompetencia lingüística o gramatical. In **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera (p. 467-489). Madrid: SGEL, 2009.

PERALES, J. La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. In **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera (p. 329-349). Madrid: SGEL, 2009.

PÉREZ ESTEVE; ZAYAS, F. Competencia en comunicación lingüística. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. **Textos en didáctica de la lengua y la literatura**, n. 58, p. 60-63, jul. 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática Ensino Plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011

ZAYAS. F. La educación lingüística y literaria en secundaria. **Materiales para la formación del profesorado**. Vol I La educación lingüística. Coord. María Estrella García Gutiérrez. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Murcia, 2006.

La integración de tecnologías en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera: algunos planteamientos[1]

Isadora Valencise Gregolin
Departamento de Metodologia de Ensino/UFSCar

Introducción

El desarrollo del presente texto viene motivado por la experiencia como docente de una universidad pública brasileña del interior de São Paulo, formadora de futuros profesores de lengua española, cuya preocupación se centra en acercar la formación inicial docente a las demandas y necesidades de la Educación Básica pública brasileña. Nos hemos dedicado en la última década a la orientación de prácticas de enseñanza de lengua española en un Centro de Estudios de Lenguas (CEL)[2] y hemos desarrollado proyectos de investigación en el área de didáctica de lenguas en el ámbito del PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

Estas experiencias nos han brindado datos acerca de los desafíos a los que se enfrentan los profesores a la hora de diseñar actividades e integrar tecnologías al enseñar lengua, teniendo en cuenta el supuesto de que una de las funciones sociales de la escuela es el desarrollo de ciudadanos para su intervención en la vida pública (PÉREZ GÓMEZ, 2002).

En los últimos años, hubo una sobrevaloración de la *competencia digital* en la enseñanza reglada brasileña, que viene avalada por la política educativa basada en la corriente pedagógica internacional que toma el (controvertido) concepto de *competencia* como eje del proceso y plantea estándares (formados por conocimientos y habilidades) que se deben desarrollar en cada etapa de la educación. El campo de la enseñanza de lenguas también ha planteado nuevos enfoques y propuestas para el trabajo con "lo digital" en las prácticas de lectura, escritura e interpretación hipermedia en red y mediadas por pantallas, muchas veces sin los necesarios planteamientos éticos, políticos o pedagógicos que estas conllevan.

La preocupación actual de los gestores de los centros con el desarrollo de la *competencia digital docente* también ha impulsado a la industria de productos tecnológicos a ofrecer "productos

[1] El presente texto es resultado del proyecto de investigación postdoctoral desarrollado en la Universidad de Valladolid con financiación CAPES bajo el título "Uso de novas tecnologias para aprendizagem na Educação Superior: construção de uma rede virtual de pesquisadores "/ Programa CAPES de Estágio Sênior/Proceso número 888881.120694/2016-01

[2] Es indudable que la enseñanza de lengua española en la educación reglada pública de Brasil hoy es de inseguridad. Sin embargo, mientras no hay una política plurilíngue de inclusión de várias lenguas extranjeras en el currículum oficial de las escuelas públicas, los profesores de lengua española en São Paulo encuentran como uno de los espacios de actuación professional los CEL (Centro de Estudos de Línguas), cuyo objetivo es oferecer oportunidades de estudio de lenguas extranjeras a alunos de escuelas públicas de São Paulo. Los cursos se ofrecen en horario extraescolar. En el caso del español, el curso es semestral y la carga horária semanal es de 4 horas. Informaciones disponibles en: http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas Acceso: 26 abr. 2018.

educacionales" a los sistemas educativos, que van desde materiales, objetos de aprendizaje y planes de clase a cursos completos de "entrenamiento" de profesores en línea. Estos "paquetes de contenidos digitales" ya han llegado a las escuelas y los docentes tienen que posicionarse de forma crítica ante sus impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, defendemos la necesidad de que los profesores tomen para si mismos la tarea de productores de contenidos y conocimientos acerca de la integración de tecnologías y que puedan diseñar contenidos educacionales en colaboración con otros colegas y no solo consumir los productos ofrecidos por las instituciones comerciales (GREGOLIN, 2016). De hecho, en el campo de la enseñanza de español, Román-Mendoza (2018) argumenta que:

> Por mucho que la terminología utilizada para referirse a la tecnología en el proceso de aprendizaje haya intentado manifestar, sobre todo en español, una visión menos instrumentalista de su implementación, la realidad es que la asociación más frecuente entre tecnología y enseñanza de L2 sigue siendo la de su utilidad como herramienta para desarrollar una destreza. De las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha llegado a las Tecnologías de la Participación y el Empoderamiento (TEP), pero la práctica en las aulas todavía no refleja este cambio conceptual. Por eso, […] se ha optado por utilizar una nomenclatura intermedia, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), término que está lo suficientemente implantado en el mundo educativo y que, bajo los postulados de este volumen, engloba al, en principio, más ambicioso TEP, puesto que no existe aprendizaje real sin participación ni empoderamiento (ROMÁN-MENDOZA, 2018, p.2).

Nos parece muy interesante la propuesta de Reig (2012) para el campo de las Ciencias Sociales, que concibe las tecnologías bajo el término *TEP* (*Tecnología para el Empoderamiento y Participación Ciudadana*) y lo justifica con los siguientes argumentos:

> En el caso de la Red y el mundo off line, los niños, maestros en mostrar con transparencia lo que sienten y desean, lo expresan muy bien cuando les damos voz y preguntamos acerca de cómo querrían el futuro en relación a las tecnologías (Lattitude, 2011). No lo dudan en absoluto: quieren una realidad más parecida a lo que viven en lo virtual. Piden mayor integración entre la web y la realidad, de acuerdo con su percepción, ya completamente posdigital y de ausencia de barreras entre ambas. La Red se vive cada día menos como forma de evasión y más como entorno que mejora la realidad. Y no estamos hablando solamente (que también) de artificios tecnológicos que aumentan la riqueza estimular, haciendo más amena una realidad a veces aburrida sino, sobre todo, de que cuando estos niños se conviertan en jóvenes reivindicarán - están pidiendo, de hecho- la posibilidad de poner en práctica los valores, actitudes que han aprendido on line (…) ¿Cómo aceptar que se participa en la vida política una vez cada cuatro años cuando se está acostumbrado a votar (likes, plus, retweets) constantemente, en los más diversos ámbitos, cualquier idea o información online? (…) Es necesario, también, avanzar en el aspecto de TEP, proyectar la integración de las mismas en la sociedad para una democracia electrónica o ciberdemocracia más madura que las que vivimos. Actuable, Twitter, Facebook nos han prestado en los últimos tiempos interesantes ejemplos de cómo deberían proyectarse estas herramientas. (REIG, 2012, p.1).

Son objetivos del presente texto presentar resultados de proyectos de investigación que han buscado formular propuestas de diseño de actividades de lengua española como lengua extranjera en Brasil bajo la perspectiva de convertir a las *TIC (Tecnologías de Información y Comunicación)* en *TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento)* (SANCHO, 2008).

La enseñanza de lengua asistida por ordenador

Es innegable que las tecnologías digitales han favorecido cambios en nuestras formas de comunicación social, cada vez más mediadas por pantallas e híbridas. La introducción de las tecnologías digitales y el uso más extensivo de Internet en los ámbitos sociales ha caracterizado lo que se conoce como *Sociedad de la Información*, cuyo eje es el intercambio de informaciones en el marco de una sociedad postindustrial. Castells (1999) prefiere el término *Sociedad Informacional* para referirse a este período, pues:

> el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico (CASTELLS, 1999, p.47.).

Pese a los intentos terminológicos de definir la sociedad como "informacional" o "del conocimiento", lo relevante es que la concepción tecnocéntrica de sociedad ha surgido en el ámbito de las políticas de globalización neoliberales, en cuyo marco el conocimiento pasó a ser fuente del poder y el uso de las tecnologías ya se ha incorporado a los distintos ámbitos sociales. Aunque la "cibercultura" (LÉVY, 1999) supone el uso masivo de tecnologías de forma integrada a la vida, en el campo educacional:

> Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p.172)

Con relación al área de didáctica de lenguas, todavía se enfrenta hoy a la discusión acerca de los usos de las tecnologías digitales y a sus desafios en una sociedad cambiante y cada vez más en red (CASTELLS, 1999) y conectada a nivel global. Desde nuestro punto de vista, el verdadero cambio de perspectiva supone, en la educación, asumir que el conocimiento ya no se encierra sólo en el libro didáctico o en el docente y que la abundacia de información y de contenidos en la red implica re-definir las prácticas educativas hacia nuevos modelos didácticos (GIMENO SACRISTÁN, 1981). Eso significa que los alumnos puedan opinar, compartir, incorporar nuevos referentes, rechazar ideas, curar contenidos culturales, formar grupos, producir-reproducir-"remixar", para que puedan tomar conciencia acerca de su papel en la sociedad y de los efectos de los usos del lenguaje.

En el caso particular del área de enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO[3]), Warschauer (1996) propone que hemos vivido tres fases en las aplicaciones del ordenador a la enseñanza y aprendizaje de lenguas: a) *CALL behaviorista*, b) *CALL comunicativo* y c) *CALL integrativo*. La primera fase, sobretodo vigente en las décadas de 60 y 70, utilizaba las tecnologías disponibles para la realización de actividades repetitivas y mecánicas de gramática (los "drills") y, según Warschauer (1996), es conocida como "repetición y práctica"[4]. Los ejercícios impresos eran "trasladados" a los ordenadores, con la automatización de las correcciones. Las críticas a este modelo behaviorista y la búsqueda por una "comunicación más auténtica" del enfoque comunicativo han posibilitado una segunda fase en el uso de tecnologías para la enseñanza de lenguas, conocida como *CALL comunicativo*. En este período, las tecnologías disponibles fueron utilizadas para el desarrollo de actividades más contextualizadas en "entornos virtuales", pero las destrezas linguísticas aún eran trabajadas separadamente. La tercera fase, que empieza con las posibilidades de nuevos medias y con la expansión de la Internet, es conocida como *CALL integrativo* y está caracterizada por proyectos pedagógicos colaborativos y/o cooperativos, basados en la interacción más significativa entre alumnos y entre alumnos y el professor con otros usuarios de la red.

Uno de los rasgos más característicos de la fase actual es considerar que los jóvenes son "prosumidores", pues consumen, producen y divulgan contenidos digitales en sus tiempos de ocio. También se puede verificar con los fenómenos de las *selfies* y de los *youtubers* que los jóvenes están produciendo con sus aparatos nuevos formatos narrativos, centrados en la producción de "imágenes sociales", *multihipermediáticos*, caracterizados por lenguaje híbrido y multimodal. Pero sabemos, a razón de otros estudios, que los jóvenes brasileños suelen utilizar las tecnologías digitales en contexto escolar sobre todo para la búsqueda de informaciones de forma dirigida por los profesores, lo que se aleja de la utilización más significativa y autónoma de las tecnologías digitales fuera de la escuela.

[3] En inglés se utiliza la sigla CALL (Computer-Assisted Language Learning).
[4] Traducción del original en inglês: "drill and practice" (WARSCHAUER, 1996, p.1)

El último informe del Comité Gestor de Internet (CGI), responsable en Brasil por las encuestas de referencia para la elaboración de políticas públicas de las TICs, confirma que en 2016 un 91% de las actividades con uso de TIC en las escuelas brasileñas estuvo basada en búsquedas de información en Internet (CGI.br, 2016, p.159), una muestra del descompás entre la escuela y la realidad de los alumnos que tienen Internet cada vez más integrado en sus vidas.

Defendemos que la escuela no cumple sólo la función de "reproducción", sino que participa en el proceso de "producción" de las relaciones sociales (GIROUX, 1990). Por ello, la educación tiene un papel central en la formación de ciudadanos capaces de enfrentarse a las nuevas formas de producción de conocimiento, de organización y socialización en red. En el actual escenario educacional brasileño, la enseñanza de español con uso de tecnologías digitales es una de las posibilidades de resistencia ante la falta de espacios y condiciones adecuadas en los currículos, pues las TICs digitales:

> (...) permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información" (COLL y MARTÍ, 2001).

Por lo tanto, la elaboración de actividades de español basadas en la construcción de la imagen pública (cómo una persona quiere verse y ser visto por los demás) es uno de los caminos posibles para la integración de los aparatos electrónicos de los alumnos en actividades didácticas escolares, pues compartimos el supuesto de Pérez Álvarez (2014) de que:

> La dimensión ética del ser digital en la escuela puede experimentarse en formas técnicamente sofisticadas, pero muy similares a las formas que en el pasado asumía la vida escolar. Desde el acoso al más débil, hasta el envío subrepticio de notitas secretas durante la clase, o la búsqueda de información del cantante de moda, la irrupción de la tecnología en la vida de los educandos ha sido intempestiva, abrupta y eficaz. (PÉREZ ÁLVAREZ, 2014, p.108-109).

Los esfuerzos por la integración de tecnologías en el campo de la enseñanza de lenguas ponen de manifiesto que, pese a la influencia de la tecnología digital en nuestras formas de comunicación, la educación formal sigue siendo analógica. Eso supone la necesidad de pensar modelos didácticos para la generación de usuarios de tecnologías, los "aprendices digitales", teniendo en cuenta las posibilidades que abren las tecnologías para la enseñanza de lengua española, objeto de algunos de nuestros proyectos de docencia e investigación, los cuáles pasaremos a presentar.

Algunos intentos de integrar tecnologías a la enseñanza de lengua española

En nuestro contexto específico de formación de futuros docentes, los primeros intentos para integrar tecnologías en la enseñanza de lengua española se dieron entre los años 2002 y 2006[5] y se centraron en la perspectiva del CALL *behaviorista* (WARSCHAUER, 1996). Eran más bien intentos de trasladar materiales y secuencias de actividades de lengua impresas al formato digital, con el uso de las aplicaciones HotPotatoes[6] y JClic[7]. Como docentes, el primer desafío fue tratar de aprender acerca de las aplicaciones tecnológicas disponibles, evaluar las posibilidades didácticas de cada herramienta y su adecuación a los objetivos de enseñanza. Luego, fue necesario aprender a manejar el lenguaje tecnológico de programación de dichas aplicaciones, comprender aspectos del diseño de actividades que integraban recursos multimedias y adaptar las lógicas de las herramientas disponibles a la propuesta de elaboración de los materiales basada en el enfoque teórico adoptado, el *Enfoque por*

[5] Como docente de Lengua Española a alumnos de los cursos de Letras de la UFSCar y de la UNESP.
[6] La aplicación fue desarrollada por la Universidad de Victoria (Canadá) y ofrece herramientas para la elaboración de actividades del tipo test y de autoevaluación. Disponible en : http://hotpot.uvic.ca/index.php Acceso: 10 abr. 2018.
[7] La aplicación fue desarrollada por Francesc Busquets y está alojada en la web de la Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://clic.xtec.cat/es/jclic/ Acceso: 10 abr. 2018.

tareas (ZANÓN, 1999), a traves de *secuencias didácticas*, definidas por Dolz y Schnewly (1997) como:

> Una serie de módulos de enseñanza organizados conjuntamente para mejorar una práctica linguística determinada. Las secuencias didácticas instauran una primera relación entre un proyecto de adquisición de una práctica linguística y los instrumentos que facilitan dicha adquisición. Desde este punto de vista, éstas intentan confrontar a los alumnos con prácticas lingüísticas historicamente construídas, los géneros textuales, para darles la posibilidad de reconstruirlos y adquirirlos. (DOLZ y SCHNEWLY, 1997, p.84)

El concepto de *secuencia didáctica* (DOLZ y SCHNEWLY, 1997) implica no solo un conjunto de actividades secuenciadas, sino que supone tener el objetivo de desenvolver capacidades lingüísticas a través de los géneros textuales. En nuestro contexto, el intento de elaborar secuencias didácticas de lengua española con uso de las aplicaciones HotPotatoes y JClic para la enseñanza mediante tareas (ZANÓN, 1999) se dio de forma muy intuitiva, pues el campo teórico de conocimientos había avanzado poco. Desde el punto de vista como docentes, la gran ventaja de la utilización de dichas aplicaciones fue la de facilitar el proceso de diseño, elaboración y corrección de diferentes tipos de ejercícios (crucigramas, cuestionarios de múltiple elección, ejercícios de emparejamiento, *webquests*) y, sobre todo, automatizar el proceso de evaluación y autoevaluación linguística en cada módulo.

Las actividades propuestas requerían la implicación individual de los alumnos para su consecución sin necesidad de mediación docente, pues se caracterizaban como autoformación o autoevaluación. La utilización de dichas tecnologías nos parecían interesantes como apoyo complementario al trabajo desarrollado en clase, pero el esfuerzo que suponían para su producción no siempre merecían la pena, teniendo en cuenta que las interacciones se daban entre los alumnos y la máquina de forma individual y no expandían el aprendizaje de los aspectos socioculturales implicados en el proceso de aprendizaje de una lengua. En este sentido, la utilización de las tecnologías se caracterizaba como *CALL behaviorista* (WARSCHAUER, 1997). El hecho de que las actividades no implicasen interacción entre los alumnos a lo largo de las secuencias didácticas propuestas nos llevó a plantear cambios en las estrategias didácticas para convertir las *TIC* en *TAC* pues, así como Sancho (2008), defendemos que:

> (…) pueden aumentar el grado de autenticidad del aprendizaje y el interés del alumnado; construir comunidades virtuales entre diferentes escuelas, equipos colaborativos y profesorado; ayudar a compartir perspectivas entre estudiantes con distintos bagajes, promoviendo la ayuda entre iguales y experiencias de referencia en diferentes campos (…) (SANCHO, 2008, p.24)

Teniendo en cuenta los supuestos anteriores, el año 2006[8] nos dedicamos al diseño y puesta en marcha de un curso online de español en la plataforma Moodle, que luego sirvió de contexto para nuestra investigación doctoral[9]. Con esa experiencia, hemos podido comprobar numerosas posibilidades didácticas de los Entornos Virtuales para la enseñanza y el aprendizaje del español en un "modelo mixto" (*blended-learning*), basado en *secuencias didácticas* (DOLZ y SCHNEWLY, 1997) y pasamos a trabajar en la perspectiva de la utilización de *Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento* (*TAC*). La primera experiencia de diseño de un curso de lengua española con Moodle nos enseñó que los entornos virtuales podrían apoyar el aprendizaje (colaborativo) de la lengua y que la consecución de actividades linguísticas en esa plataforma (Moodle) favorecía la construcción de conocimiento a través de las interacciones entre los alumnos y entre los alumnos y el

[8] Como miembro del Grupo de Investigación LEV (Linguagem, Educação e Virtualidade) en la UNESP-Araraquara, bajo la coordinación de las profesoras Ucy Soto (UFOP) e Mônica Ferreira Mayrink O´Kuinghttons (USP). La plataforma Moodle había sido creada el 1999 y, por lo tanto, eran pocos los cursos existentes. También son autores del curso los profesores Marcelo Rangel (UFF) y Roberto Pérez Álvarez (Universidad de León).

[9] La investigación doctoral (GREGOLIN, 2008), desarrollada con beca CAPES, tuvo como objetivo el análisis de las estratégias de cortesía (BRAVO, 2001) utilizadas por los alumnos brasileños en foros del curso.

profesor. Consideramos que fue un intento didáctico caracterizado como *CALL comunicativo* (WARSCHAUER, 1997).

El diseño del curso se basó en la perspectiva de que la construcción de conocimientos sobre la lengua española implica involucrarse en actividades de comunicación desarrolladas de forma colaborativa, con mediación docente en los foros en línea. Por lo tanto, la estructura de las actividades convertían a los foros en una importante tecnología para el apoyo del aprendizaje. Una de las posibilidades didácticas discutida por Tomazella (2013) es que los foros *online* pueden favorecer las interacciones significativas entre alumnos y entre alumnos y el profesor y brindarles ricas oportunidades de negociación y ayudas pedagógicas o *andamios* como estrategias didácticas de integración de tecnologías.

Nuestras investigaciones posteriores[10] tomaron como objeto de análisis los aspectos de diseño de herramientas para la elaboración de *actividades comunicativas* de lengua española con mediación docente en Moodle (SOTO, GREGOLIN e RANGEL, 2009) y empezamos a dedicarnos a la investigación acerca de las estrategias lanzadas para la enseñanza y aprendizaje colaborativo de lengua (SOTO y GREGOLIN, 2012), teniendo en cuenta algunos factores motivacionales que intervienen en el proceso. También nos hemos dedicado a investigar posibles usos de *Word y Google* para la enseñanza de habilidades de lectura y escritura (GREGOLIN, 2013), de los recursos disponibles en la "Plataforma Currículo+" como recursos para clases invertidas (GREGOLIN, 2016) y las posibilidades didácticas de las redes sociales para el desarrollo de sociabilidad en lengua española (GREGOLIN, 2017). Cada nueva experiencia de integración de tecnologías nos enseñaba nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje basadas en contrastes entre formas del portugués y del español para el empleo de las estrategias de cortesía.

La integración de tecnologías en la enseñanza de lengua española

En nuestro contexto específico de formación de futuros profesores, los resultados de los proyectos de integración de tecnologías digitales a la enseñanza de español nos han impulsado a discutir la enseñanza de lenguas basada en el supuesto teórico de que:

> as categorias de descrição e análise da língua, do texto e do discurso produzidas no âmbito dos estudos lingüísticos são problematizados pelos objetos próprios da hipermídia de diferentes formas e em diferentes graus, em eventos e práticas específicas. (SIGNORINI, 2012, p.266).

El processo de diseñar *secuencias didácticas* de lengua española con diferentes tecnologías digitales ha posibilitado una mayor concienciación de los futuros profesores acerca de las relaciones establecidas entre la elección de formas linguísticas y las diferentes formas de interpretar el mundo. La proximidad entre la lengua portuguesa y la lengua española ha favorecido el proceso inferencial acerca de algunas normas y conductas linguísticas que organizan nuestras culturas y el funcionamiento de la cortesía (BRAVO, 1999) en las culturas, lo que puede favorecer el desarrollo de una visión intercultural y afirmativa ante lo extranjero.

La gran ventaja de las tecnologías digitales, desde nuestro punto de vista, es que nos ofrecen la posibilidad de "saltar los muros de las escuelas" junto con los alumnos, en la búsqueda por nuevas experiencias, personas y culturas, lo que contribuye al desarrollo de pensamiento crítico acerca de los contenidos estudiados. Se nos presenta, de esa forma, la oportunidad de conectar conocimientos con experiencias significativas, de forma inter o transversal, compartiendo y aprendiéndolo en nuevas formas de *sociabilidad ubicuas* (SANTAELLA, 2013). De esa forma, hay más oportunidad de implicación de los alumnos en el propio proceso de aprendizaje.

[10] Nos referimos a la investigación "Exploração didática do ambiente virtual Moodle no ensino-aprendizagem de línguas", con financiación del Vicerectorado de Investigación de la Universidade Federal de São Carlos, en el marco del Programa Integrado de Apoio ao Docente Recém-Doutor (PIADR), 2008-2012.

La nueva condición de *ubicuidad* de existencia se ve maximizada por las posibilidades que nos ofrecen los aparatos móviles en el campo educacional, sobre todo porque producen nuevos perfiles de alumnos y profesores, cada día más conectados a sus dispositivos digitales y pendientes de los contenidos que se actualizan. Compartimos de Cope e Kalantzis (2009) el supuesto de que:

> (…) los aprendices no absorben de forma pasiva el conocimiento personalmente significativo, sino que más bien lo crean de forma activa, a partir de su experiencia del mundo. En la actualidad, el aprendizaje a través de la creación de conocimiento va más allá del diseño de la comprensión en los límites de nuestra cabeza, por así decirlo. Desde el momento en que usamos la tecnología web para darle sentido al mundo que nos rodea, a través de blogs, wikis, mash-ups, podcasts, software social, mundos virtuales, medios de código y acceso libre, y otras muchas prácticas online existentes y emergentes, las construcciones de nuestra propia comprensión en desarrollo pasan a ser información disponible en la esfera pública. Resumiendo, el proceso y los productos del aprendizaje están confluyendo vertiginosamente en un compromiso de conocimiento ubicuo. Las implicaciones de esta profunda transformación - para la educación formal, para las comunidades online, para la evolución de las definiciones de conocimiento público, para la interconectividad global, para el desarrollo económico - no pueden desestimarse (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 2-3).

Nuestros proyectos anteriormente presentados evidencian la necesidad de llevar a cabo estudios más profundizados y contextualizados acerca de la integración de tecnología a los procesos de enseñanza y aprendizaje de español en las escuelas, pues no todos los centros cuentan con lo necesario para su implementación y faltan discusiones acerca de las implicaciones éticas de su utilización. Pero ya hay muestras de que estamos ante una nueva generación de profesores de lenguas más atentos a los cambios en nuestras formas de comunicación, lo que en sí mismo es una avance en términos metodológicos.

Los intentos de poner en marcha proyectos de enseñanza del español como lengua extranjera que trabajan aspectos de imagen social de cada cultura en registros lingüísticos típicos de redes sociales[11] y sus marcos de socialización llevan en consideración el hecho de que la cortesía no es universal, sino que se plasma de forma distinta en cada cultura, las actividades didácticas se basan en muestras de "comunicaciones reales" y en el uso de recursos y estrategias de cortesía lingüística para acercar a los alumnos los contenidos léxicos, pragmáticos y socioculturales del español en entornos "ciberpragmáticos".

Las propuestas de actividades presentadas buscan responder a las nuevas demandas por reformulaciones curriculares y por una enseñanza de lengua española pensada para la realidad más ubicua e hipermediática de los alumnos. Discutir las posibilidades y limitaciones de las nuevas tecnologías en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas puede significar la superación de la visión instrumentalizadora aún muy enraizada en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas. La perspectiva de la *Pragmatica*, basada en el constraste intercultural del uso de estrategias de cortesía lingüística en portugués y en español, nos parece ser uno de los caminos posibles para la formación de ciudadanos más colaborativos y participativos en la sociedad contemporánea y, a la vez, una forma de resistencia y superación ante la falta de políticas plurilingües para las escuelas públicas brasileñas.

[11] Las redes sociales más conocidas en Brasil son: Facebook, Twitter, Instagram, Google+ y Linkedin. Aunque no haya sido pensado como red social, el Youtube hoy en día tiene un funcionamiento muy parecido.

Referencias

BRAVO, D. ¿Imagen "positiva" vs. imagen "negativa" ? **Oralia**, no 2, 1999. p.111-184.

____. Tensión entre universalidad y relatividad en las teorias de la cortesía. En: BRAVO, D. ; BRIZ GÓMEZ, A. (Coord.) **Pragmática sociocultural**: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Ariel, 2004. p.15-33.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC educação 2015. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponible en: http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2015/. Acceso en: 10.abr 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

COLL, C. y MARTI, E. La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En COLL, C. ;PALACIOS, P. y MARCHESI, A. (Coord.), **Desarrollo psicológico y educación**. Psicología de la educación escolar. Madrid, Alianza, 2001. p. 623-655.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Aprendizaje ubicuo. En: **Ubiquitous Learning**. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. Champaign: University of Illinois Press, 2009. Disponible en: <http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf>. Acceso: 09.abr.2018.

DOLZ, J, SCHNEUWLY, B. Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, 1997, no. 11, p. 77-98.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum**. Madrid: Anaya, 1981.

GIROUX, H.A. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós-MEC, 1990.

GREGOLIN, I. V. Estratégias de cortesia em língua espanhola: estudo de caso em forum online com participantes brasileiros. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara, UNESP. Tese de Doutorado, 2008. Disponible en: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103597/gregolin_iv_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acceso en: 10.abr 2018.

____. Práticas de ensino de língua espanhola na web: tecnologias dentro (e fora) da sala de aula. In: NADIN, O.L.; LUGLI, V.C.P. (Org.). **Espanhol como língua estrangeira**: reflexões teóricas e propostas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. , p. 67-82.

____. Tecnologias para inverter a sala de aula: possibilidades do "Currículo +" para o Ensino de língua espanhola em São Paulo. **EntreLínguas**, Araraquara, v.2, n.2, 2016. p.179-189.

____. Impactos das redes sociais nas práticas linguísticas: (re)pensando atividades para o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola. **Caracol**, [S.l.], n. 13, p. 162-178, mar. 2017. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122658/124863>. Acceso en: 30 apr. 2018

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PÉREZ ÁLVAREZ, A.M. Ética de la información y la educación. Hacia un uso positivo de las redes sociales en la educación básica y media básica. En: GERMÁN RODRÍGUEZ, L.; PÉREZ ÁLVAREZ, M.A. **Ética multicultural y sociedad en red**. Barcelona, Ariel, 2014. p.103-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. EDICIONES MORATA, 2002.

REIG, D. Disonancia cognitiva y apropriación de las TIC. **Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)**, 2012, p.1-2. Disponible en: <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2012020215200001&idioma=es>. Acceso en 15 abr 2018.

ROMÁN-MENDOZA, E. **Aprender a aprender en la era digital**: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2. New York: Routledge, 2018.

SANCHO, J.M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. **Revista de Investigación en la escuela**. no 64, 2008. p.19-30. Disponible en: < http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_2.pdf> Acceso en 10.abr 2018.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior da UNICAMP**. Edição 09, 2013. Disponible en: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf>. Acceso en 09.mar 2018.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R.S. **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p.282-303.

SOTO, U.; GREGOLIN, I. V. . Entornos virtuales de aprendizaje: un curso de español para brasileños. En: SANZ, A.G. ROCHA, J.M.S. (Org.). **Las TIC en la enseñanza**: diversas formas de dar apoyo al aprendizaje. 1ed.Valencia: Editorial UniversitatPolitècnica de València, 2012, v. 1, p. 69-76.

SOTO, U.; GREGOLIN, I.V.; RANGEL, M. Concepção, design e ferramentas de um ambiente virtual colaborativo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. En: SOTO, U., MAYRINK, MF., y GREGOLIN, IV., (Coord.) **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponible en: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-07.pdf>. Acceso en: 11 abr 2018.

TOMAZELLA, C.M. Ensino de LE em ambientes virtuais: um estudo sobre os tipos de interação e de andaimes presents na construção de conhecimento em língua espanhola. Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, UFSCar. Dissertação de Mestrado, 2013. Disponible en: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5757> Acceso en: 20.abr 2018.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. En: FOTOS, S. (Coord.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p.3-20 Disponible en: <https://slllc.ucalgary.ca/Brian/BibWarschauer.html> Acceso: 30.abr 2018.

ZANÓN, J. **La enseñanza del español mediante tareas**. Madrid, Edinumen, 1999.

A história e a diversidade do espanhol num curso de formação de professores de espanhol do estado da Bahia

Carlos Felipe Pinto
Universidade Federal da Bahia

Alexandra Gomes dos Santos
Universidade Federal da Bahia

Introdução

A complexa realidade e os constantes desafios que fazem parte do sistema educativo brasileiro pedem um novo perfil de educador e uma formação que o respalde. É necessária a formação de docentes competentes, comprometidos e capazes de ensinar em situações de constantes mudanças e com alunos cultural, social e linguisticamente heterogêneos. Tal representação engloba diversos tipos de conhecimento e funções referentes às tradicionalmente assumidas, que mostram a necessidade de uma formação de professores mais completa e que revele ao educando, em um contexto multi e intercultural, a diversidade da língua espanhola. Na prática, o que acontece, contrariamente ao proposto e esperado, é que todo processo social, cultural e histórico, que deveria ser posto no centro dos programas de formação de professores, é ocultado em prol de um imaginário, ainda muito propagado, de que a língua espanhola é única e homogênea.

Nesse sentido, pensar em ensino de línguas estrangeiras configura-se numa complexa função, principalmente, quando o foco está na formação de professor de espanhol no Brasil. Segundo Matos (2014),

> O que observo a partir de minhas vivências nesse âmbito é que muitos professores continuam reproduzindo um imaginário estereotipado da língua que ensinam, dando prosseguimento a um ciclo no qual o aluno assimila esse imaginário e, com base nessa aquisição rotula a língua que está aprendendo. Se esse ciclo é algo comum em nosso sistema de ensino da educação básica, mais grave é quando ocorre no nível de formação de professores. (MATOS, 2014, p. 166)

Mota (2004) salienta que os educadores, agindo como reprodutores de um imaginário estereotipado, estão se posicionando como veículos de manipulação ideológica da cultura estrangeira, não reconhecendo, assim, a possibilidade de um trabalho que vise ao enriquecimento sócio-histórico e cultural. De acordo com a autora, a insistência na reprodução de modelos que já demonstraram ser inapropriados e ineficientes, mesmo sabendo-se que a documentação oficial orientadora do currículo escolar (BRASIL,1998; 2006) indica o ensino de línguas através de temas transversais (BRASIL,1998) e temas geradores (BRASIL, 2006), é motivo de séria preocupação.

Além de reconhecer a necessidade de trabalhar a variação da língua espanhola no contexto escolar, faz-se relevante compreender que a heterogeneidade que caracteriza toda sociedade e toda língua viva deve ser vista de forma positiva e proveitosa, de modo que se possa promover em sala de aula o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando a escola em espaço legítimo de mudança social.

A fim de orientar a prática pedagógica, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), foram, então, instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados, originalmente, em 1998. Este documento elegeu, entre outros aspectos relevantes, a temática da Pluralidade Cultural para debater as bases que os educadores deveriam adotar com relação às línguas estrangeiras modernas. Ainda na apresentação do documento, a Secretaria de Educação Fundamental emitia que, "Para viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como também por imigrantes de diferentes países". Segundo Paraquett (2006), apesar das boas intenções dos PCNs, ainda não foi posto em prática aquilo que foi recomendado desde 1996 através da LDB. Em 2006, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponibilizou um novo documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com a finalidade de atualizar as discussões e elucidar os possíveis mal-entendidos.

As OCEM dedicaram dois capítulos às línguas estrangeiras. Um, cujo título é Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, tem como objetivo, entre outros, "introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas" (BRASIL, 2006, p.87). O outro, específico ao Espanhol, foi produzido em virtude da sanção da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta do Espanhol pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno nos currículos plenos do ensino médio, em horário regular, facultando essa oferta ao ensino fundamental de 6° e 9° ano, tanto para a rede pública como para a rede privada de todo país[1]. Segundo Paraquett (2008), faz-se inevitável comparar as OCEM com os Parâmetros Curriculares Nacionais, haja vista que, enquanto os PCNs dedicaram apenas um capítulo às línguas estrangeiras, as OCEM têm um capítulo que se diz de conhecimentos para todas as línguas estrangeiras modernas e outro especificamente para o espanhol.

Sobre o capítulo dedicado somente à língua espanhola, destacam-se dois pontos relevantes e fundamentais para o ensino de língua espanhola no Brasil: a hegemonia da variedade peninsular e a dita proximidade entre o português e o espanhol. Salientam que esse documento deve ser encarado como um "gesto político" que, para além de ser contrário à velha crença de que não é necessário aprender espanhol porque é uma língua muito semelhante ao português, combate a hegemonia do espanhol europeu e o consequente apagamento das variedades hispano-americanas. As OCEM (2006) trazem à tona, dessa maneira, discussões importantes, que devem nortear o ensino da língua espanhola no Brasil e colaborar para a sustentação de que o espanhol é uma língua plural e a língua da maior parte dos países da América Latina[2].

Neste trabalho, queremos compreender de que maneira um curso de formação de professores do estado da Bahia, especificamente na cidade de Salvador, propõe na sua grade curricular os conteúdos de história e variação da língua espanhola. Temos como objetivo analisar como esse currículo propõe esses conteúdos, de maneira a manter ou eliminar os estereótipos que já foram averiguados a partir dos trabalhos de Bugel (1999), Irala (2004), Bugel e Santos (2010), dentre outros. Esta pesquisa se limita aos cursos[3] de formação de professores de espanhol da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O texto está organizado na ordem de 1) apresentar nossa visão sobre a diversidade e história da língua espanhola; 2) fazer a análise do Projeto Pedagógico dos cursos de Letras; 3)

[1] Lei que foi revogada inicialmente pela medida provisória 746 de 23 de setembro de 2016 pelo governo ilegítimo que se instaurou naquele momento.

[2] Como se pode observar a partir de diversos trabalhos realizados no Brasil tanto com professores quanto com estudantes, este objetivo parece não ter sido alcançado. Embora se tenha uma teoria da diversidade da língua espanhola (ou seja, o espanhol é falado em vários lugares além da Espanha), a prática é ainda de um ensino de língua espanhola pautado na variedade europeia, em especial na madrilenha, uma vez que a Espanha também é um país plurilíngue e com uma ampla diversidade de dialetos do espanhol.

[3] Estamos nos referindo a "cursos" porque há três opções de cursos para se graduar em língua espanhola na modalidade de licenciatura: Língua estrangeira Moderna ou Clássica (diurno); Letras Vernáculas com Língua Estrangeira (diurno) e Língua Estrangeira (noturno). Nos cursos de Letras da UFBA, a escolha do idioma é feita pelo estudante após a matrícula. Embora sejam administrativamente três cursos independentes, o funcionamento é articulado no sentido de que os componentes curriculares são os mesmos, os docentes atuam em todos os cursos e os estudantes podem se matricular em qualquer um desses componentes, mesmo em turno diferente do que está matriculado.

descrever e analisar as ementas e programas dos componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira (Espanhol); 4) propor uma discussão sobre o currículo analisado e a suas possíveis consequências na formação do professor com relação à diversidade da língua espanhola.

Brevíssimas considerações sobre a história e a diversidade da língua espanhola

Esta seção tem a finalidade de fazer uma apresentação brevíssima do que estamos querendo pôr como pauta de discussão sobre a história e a diversidade do espanhol nos cursos de formação de professores, uma vez que, para debater se os programas atendem satisfatoriamente a esta demanda, é preciso, antes, definir o que estamos problematizando[4].

Fontanella de Weinberg (1993) discute, na introdução de seu livro, questões relacionadas com a falsa imagem do espanhol americano e pontua que, equivocadamente, se pensou (e, na nossa opinião, talvez ainda se continue pensando) que o espanhol da América é um bloco homogêneo que se diferencia do espanhol europeu (compreendido também como um bloco homogêneo)[5]. No entanto, a autora esclarece que tal concepção é equivocada e define o espanhol americano como o conjunto de variedades do espanhol faladas na América, definidas geográfica e historicamente a partir do complexo processo de colonização espanhola. Isso implica que, apesar de terem passado por um processo comum de transplante de línguas, dados os contextos sócio-históricos aos quais esteve condicionada (relação com a metrópole, tempo de colonização, origem da colonização etc.), cada variedade linguística teve seu desenvolvimento independente.

Essa definição de Fontanella de Weinberg (1993) pode ser estendida para todas as variedades do espanhol no mundo (incluída aqui a Espanha), como foi pontuado por Pinto (2016). Neste sentido, o espanhol europeu também seria o conjunto de variedades do espanhol faladas na Espanha definidas geográfica e historicamente a partir do complexo processo de expansão de Castela por toda a Península Ibérica até o final do século XV, como bem salienta Tuten (2003).

Podemos assumir, portanto, que não existem duas modalidades da língua espanhola nem que haja uma língua espanhola homogênea. Lope Blanch (1989, p. 29) diz que

> La lengua española sigue siendo el sistema lingüístico de comunicación común a veinte naciones, no obstante, las particulares diferencias –léxicas, fonéticas y, en menor grado, morfosintácticas- que esmaltan el uso en unas y otras. Diferencias que se producen entre todos esos veinte países, sin permitirnos establecer dos grandes modalidades bien contrastadas – española y americana- por cuanto que, además, existe mayor afinidad entre algunas modalidades americanas y españolas que entre ciertas modalidades hispanoamericanas entre sí.

Ou seja, para se ensinar o espanhol no mundo, especialmente no Brasil, que é um país cercado por diferentes países que falam espanhol e que possuem suas características culturais e linguísticas próprias, é preciso considerar a complexidade linguística (para além da cultural) que subjaz à língua espanhola, mesmo que os órgãos políticos de difusão linguística defendam a ideia de homogeneidade e pan-hispanismo (que nada mais é do que o apagamento dessa complexidade e a perpetuação de uma hegemonia linguístico-cultural)[6].

A partir dessa brevíssima discussão, gostaríamos de averiguar neste trabalho, como as imagens e representações de estudantes e professores de espanhol, tal como as registradas por Bugel (1999), Irala (2004) e Bugel e Santos (2010), podem ser mantidas ou banidas com uma proposta de formação de professores de espanhol de qualidade.

O Projeto Pedagógico das Licenciaturas em Língua Espanhola da UFBA

[4] Remetemos o leitor ao trabalho de Pinto (2016) para discussão da importância do estudo do espanhol da América no contexto brasileiro.
[5] Ver também a discussão de Rona (1964) sobre a suposta homogeneidade do espanhol americano.
[6] Remetemos o leitor aos trabalhos de Pinto (2009, 2016) e às referências contidas lá para uma discussão mais detalhada da questão.

De acordo com o projeto pedagógico da UFBA, elaborado com base nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras no ano de 2005, o graduando em Letras deverá desempenhar o papel de multiplicador e demonstrar a capacidade de utilizar os recursos da linguagem oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação a quais recursos expressivos da linguagem se tornam significativos. Toma-se como referência o seguinte perfil para o graduando:

> - *Domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem*;
> - Capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
> - Domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira;
> - *Capacidade de analisar, descrever e explicar, sincrônica e/ou diacronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua*;
> - Capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações da língua e da linguagem, da literatura e da cultura;
> - Domínio ativo e crítico de um repertório representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa e/ou estrangeira e capacidade de identificar suas relações intertextuais;
> - *Domínio de conhecimento teórico e histórico-cultural* necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais;
> - Domínio de repertório de termos especializados que instrumentalizem o graduando para discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua, da literatura e da cultura;
> - Capacidade de atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou tradutor e/ou revisor;
> - Capacidade de desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos linguístico, cultural e estético;
> - Atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento interdisciplinar e a utilização de novas tecnologias;
> - Capacidade de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento. [grifos nossos] (PROJETO PEDAGÓGICO, 2005, p.06)

Ao longo do curso, segundo o Projeto Pedagógico, o graduando desenvolverá competências e habilidades para compreender, analisar e desenvolver textos de gêneros variados; ler, produzir e traduzir textos em diferentes linguagens; descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua estrangeira, em diferentes contextos; compreender, com base em diferentes teorias, os fatos linguísticos e literários e conduzir investigações sobre língua, linguagem, literatura e cultura e sobre problemas referentes ao ensino-aprendizagem da língua, em diferentes níveis.

O Curso de Letras Língua Estrangeira, na modalidade licenciatura, tem como principal objetivo a formação do professor de língua estrangeira para os ensinos fundamental e médio. Em relação à modalidade bacharelado, o curso objetiva a formação do pesquisador no campo da língua estrangeira ou das culturas e literaturas dos povos da língua estrangeira ou ainda do tradutor e revisor de textos em língua estrangeira. Devido ao recorte desta pesquisa, nos deteremos na modalidade licenciatura.

A Licenciatura em língua espanhola, segundo o projeto pedagógico do curso, integraliza o currículo em 3.124 horas, entre componentes curriculares que determinam o conteúdo específico, componentes curriculares contextuais relevantes para situar o *lócus* de atuação do professor e componentes curriculares do conhecimento pedagógico que caracterizam a prática profissional e que são ministradas na faculdade de educação da universidade. Sobre os conteúdos curriculares dessa modalidade, na área do conhecimento específico, o projeto pedagógico da UFBA explana que:

> Na área do conhecimento específico estão os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, Literatura (Portuguesa, Brasileira e Estrangeira), Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos Literários e aquelas consideradas instrumentais, tais como Introdução ao Estudo do Latim e Técnicas de Pesquisa, além dos conteúdos relacionados com o campo da educação, tais como Antropologia, Filosofia, Sociologia, Organização da Educação Brasileira, entre outros, englobados no componente curricular Seminários Interdisciplinares em Educação. A área do

> conhecimento contextual corresponde às Atividades Complementares, com 200 horas, e as de cunho eminentemente prático, como as Leituras de Produções Artísticas e da Mídia e os Interdisciplinares em ensino; a área do conhecimento pedagógico corresponde aos componentes formadores no âmbito dos processos educativos, tais como Didática e Práxis Pedagógica e Estágio Supervisionado. (PROJETO PEDAGÓGICO, p.19)

Em referência ao estágio profissional supervisionado, este tem como requisito ser realizado em uma instituição pública de ensino regular ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino, resultando em um total de 408 horas de estágio supervisionado curricular. Esse processo se dá após o licenciando ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso. Em suma, pela análise do Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Língua Espanhola da UFBA, percebemos que, na listagem de deveres dos graduandos, tem-se uma clara referência ao "(re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem".

A partir disso, analisaremos as ementas e programas dos componentes curriculares obrigatórios e optativos dos cursos de Licenciatura em língua espanhola a fim de constatar se o futuro professor encontra o suporte no currículo do curso para desconstruir as crenças equivocadas acerca da variação do espanhol, que têm sido debatidas no Brasil nos últimos vinte anos. Ou seja, queremos averiguar se os conteúdos propostos nos componentes curriculares de língua espanhola fornecem ao estudante referencial teórico para parar de reproduzir representações tais quais as encontradas por Bugel (1999) e Irala (2004), por exemplo.

Ementas e programas

O grande desafio de um dos papeis principais da universidade se configura na formação profissional que é oferecida a seus estudantes, em todas as áreas que fazem parte do conjunto de cursos de graduação da instituição. Entre essas formações profissionais, está a de professor de língua espanhola que, para se graduar, deverá cursar licenciatura, aqui entendida tal como estipula o Parecer CNE/CP n° 28/2001. Desse modo, a licenciatura se constitui numa formação profissional e por tal razão necessita buscar um equilíbrio entre a oferta de componentes curriculares considerados responsáveis por fornecer os conhecimentos específicos da área e aqueles que proporcionam a atuação do educando em sala de aula do ensino básico. A legislação citada acima salienta que, para desenvolver um "saber profissional, crítico e competente" é preciso reunir "conhecimentos e experiências".

O currículo dos cursos de Licenciatura em Língua Espanhola da Universidade Federal da Bahia contém os seguintes componentes curriculares obrigatórios relacionados com a língua espanhola:

1) LETA23 Introdução à Linguística Românica;
2) LETA68 O Conto da Língua Espanhola;
3) LETA69 Fonética e Fonologia da Língua Espanhola;
4) LETA70 Morfologia da Língua Espanhola;
5) LETA71 Poesia da Língua Espanhola;
6) LETA72 A Formação da Língua Espanhola;
7) LETA73 Sintaxe da Língua Espanhola;
8) LETA74 O Romance de Língua Espanhola;
9) LETA75 Produção de Textos em Língua Espanhola;
10) LETA76 O Teatro de Língua Espanhola;
11) LETA77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola;
12) LETA78 Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola;
13) LETB21 Leitura de Produções Artísticas em Língua Espanhola;
14) LETB22 Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola;
15) LETB36 Língua Espanhola em Nível Básico;
16) LETB37 Língua Espanhola em Nível Intermediário;

17) LETB38 Língua Espanhola em Nível Avançado.

A carga horária dos três componentes curriculares de aquisição da língua espanhola (*LETB36 Língua Espanhola em Nível Básico*, LE*TB37 Língua Espanhola em Nível Intermediário* e *LET B38 Língua Espanhola em Nível Avançado*) totaliza 306 horas. Cada componente curricular possui 102 horas divididas em 6 horas semanais e, segundo o projeto pedagógico do curso, permite ao aluno mais "envolvimento e dedicação ao estudo da língua estrangeira". São obrigatórios, ainda: dois componentes curriculares que fornecerão a base gramatical (*LETA70 Morfologia da língua espanhola* e *LETA73 Sintaxe da Língua Espanhola*, cada um com 68 horas); um componente curricular que tem como objetivo propiciar ao aluno o conhecimento da fonética e da fonologia (*LETA69 Fonética e fonologia da Língua Espanhola*), instrumentalizando-o para a "comunicação com pronúncia adequada" (68 horas); um componente curricular para desenvolvimento da expressão escrita (*LETA75 Produção de Textos em Língua Espanhola*, com 68 horas) que "estimulará o aluno para a leitura, capacitando-o a escrever textos de cunho geral e acadêmico". O currículo proposto oferece também como obrigatórios dois componentes curriculares (*LETB21 Leitura de Produções Artísticas em Língua Espanhola* e *LETB22 Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola*, cada um com 34 horas) que envolverão os graduandos em "atividades culturais e artísticas atuais promovidas pela sociedade, com discussão em língua espanhola em sala de aula".

A Licenciatura em Língua Espanhola oferece também quatro componentes curriculares de literatura de língua espanhola obrigatórios, de acordo com as quatro modalidades de gênero literário (*LETA68 O Conto da Língua Espanhola*, *LETA71 A Poesia da Língua Espanhola*, *LETA74 O Romance da Língua Espanhola* e *LETA76 O Teatro da Língua Espanhola*), cada um com 68 horas, dando relevância também às literaturas não europeias.

É válido ressaltar que somente serão analisadas as ementas e os programas dos componentes curriculares relevantes para esta pesquisa, ou seja, os que podem contemplar a história e a diversidade da língua, a saber: *LETA23 Introdução à Linguística Românica*, *LETA69 Fonética e Fonologia da Língua Espanhola*, *LETA72 Formação da Língua Espanhola*, *LETA77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola*, *LETA78 Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola*, *LETB21 Leitura de Produções Artísticas em Língua Espanhola*, *LETB22 Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola*, *LETB36 Língua Espanhola em Nível Básico*, *LETB37 Língua Espanhola em Nível Intermediário*, *LETB38 Língua Espanhola em Nível Avançado*. Os demais componentes curriculares se concentram na introdução aos diversos níveis de teorias linguísticas e não nos aspectos sobre a variação e história da língua espanhola[7].

Com relação à oferta optativa, serão analisados os seguintes componentes curriculares relevantes para esta pesquisa:

1) LETB50 Dialetologia Românica;
2) LETB51 A Situação Atual das Línguas Românicas;
3) LETD37 Compreensão Oral em Língua Espanhola;
4) LETD38 Estudo da Cultura dos Povos de Língua Espanhola;
5) LETD42 Tópicos de Conversação em Língua Espanhola;
6) LETD46 Cultura Hispano-Americana em Língua Espanhola.

A seguir, iniciaremos a apresentação dos componentes curriculares obrigatórios citados como relevantes e posteriormente faremos a apresentação dos componentes curriculares optativos.

[7] Por um lado, embora haja docentes que apresentem a variação nos diversos níveis de análise, este não é o foco principal dos componentes. Por outro lado, embora Venâncio da Silva (2015) tenha estudado a diversidade linguística do espanhol em textos literários dos PNLD 2012 e 2015, identificar se os textos literários em livros didáticos trazem a diversidade como fim ou como apenas uma consequência do texto mesmo é uma tarefa bastante difícil de se comprovar se isso não estiver explícito na proposta do material. Como o estudo literário não tem a finalidade de servir de base para o estudo linguístico, mas se configura num estudo autônomo, também não analisamos os componentes curriculares de literatura.

Componentes curriculares obrigatórios

Aqui, faremos a apresentação dos componentes curriculares obrigatórios relacionados à língua espanhola, tal como listamos na seção acima. Apresentaremos o componente curricular, o departamento[8] no qual está alocado, sua carga-horária e ementa e, em destaque, os respectivos conteúdos programáticos.

LETA23 Introdução à Linguística Românica: pertencente ao DFEL, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo da formação das línguas românicas, com enfoque especial nas línguas nacionais". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> 1. Objeto e função da Linguística Românica. 2. Unidade e diferenciação do latim. 3. O surgimento das línguas românicas. 4. A situação atual das línguas românicas.

LETA69 Fonética e Fonologia da Língua Espanhola: pertencente ao DLR, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo introdutório à fonética da língua espanhola, visando a desenvolver a capacidade de compreensão e expressão oral". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> Fonética do espanhol: vogais e consoantes. A sílaba. Fonologia e sintaxe. Supra-segmentos: a entonação.

LETA72 A Formação da Língua Espanhola: pertencente ao DFEL, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo histórico e diacrônico do espanhol, no contexto das línguas ibero-românicas, estendendo-se para o espanhol da América". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> 1. O latim hispânico. 2. Línguas e dialetos hispânicos 2.1. O Castelhano 3. O espanhol do século XVI à atualidade.

LETA77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola: pertencente ao DLR, com a carga horária de 136 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo de métodos e técnicas visando a capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> Apresentação e avaliação dos principais métodos de ensino/aprendizagem. Estratégias de ensino/aprendizagem. Planejamento de aulas. Avaliação. Relação Professor/Aluno/Sala de aula. Questões interculturais na sala de aula. Micro-aulas.

LETA78 Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola: pertencente ao DLR, com a carga horária de 136 horas, possui a seguinte ementa: Planejamento e implementação de ensino-avaliação. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> Elaboração de plano de curso; observação em sala de aula Regência de classe; elaboração de relatório final

[8] O Instituto de Letras da UFBA está organizado, até então, em quatro departamentos: Letras Vernáculas (DLV), Letras Românicas (DLR), Letras Germânicas (DLG) e Fundamentos para o estudo das Letras (DFEL). O setor de espanhol está alocado no Departamento de Letras Românicas. O setor de filologia, responsável pelos componentes curriculares de linguística românica, bem como o setor de linguística estão alocados no Departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras. Portanto, não há nenhum diálogo formal entre os componentes curriculares e docentes de língua espanhola e os componentes curriculares e docentes de linguística e filologia.

LETB21 Leitura de Produções Artísticas em Língua Espanhola: pertencente ao DLR, com a carga horária de 34 horas, possui a seguinte ementa: "Leitura e análise crítica em língua espanhola de produções artísticas". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> Estudo crítico de exibições de artes plásticas, shows e concertos de música, peças teatrais, espetáculos de dança, manifestações folclóricas, etc., em língua espanhola.

LETB22 Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola: pertencente ao DLR, com a carga horária 34 horas, possui a seguinte ementa: "Leitura e análise crítica de produções da mídia em língua espanhola". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> Estudo crítico de várias produções da mídia em língua espanhola, tais como: periódicos, publicidade, televisão, vídeo, internet, rádio, cinema, etc.

LETB36 Língua Espanhola em Nível Básico: Pertencente ao DLR, com a carga horária de 102 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo de estrutura da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível básico". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> **Conteúdos Funcionais** Os principais atos de palavras. Compreender um texto informativo / descritivo. Dar e compreender explicações, informações. Narrar fatos no presente e no passado. **Expressão Escrita:** Aquisição do código da escrita. Frases simples. Mensagens simples. Cartões postais. Cartas pessoais; cartas administrativas **Conteúdos Gramaticais:** Sistema fonológico; acentuação; substantivo: gênero, número e grau; artigos: definidos, indefinidos e contrações; numerais; adjetivos: gênero, número e grau; possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos, indefinidos: adjetivos e pronomes; verbos auxiliares; ortografia dos fonemas; regras ortográficas; uso do pronome complemento; verbos regulares: 1º, 2º e 3º conjugação; verbos irregulares: irregularidades próprias e comuns; entonação; advérbios; preposições; conjunções; interjeições.

LETB37 Língua Espanhola em Nível Intermediário: Pertencente ao DLR, com a carga horária de 102 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo de estrutura da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível intermediário". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> **Conteúdos Funcionais:** Ampliação dos atos de palavras. Narração nos tempos futuro e passado. **Expressão e Compreensão Escrita:** Narração. Compreender um texto narrativo; argumentativo. Iniciar-se à leitura de textos longos. Compreender contos. Fábulas. Tradução de pequenos trechos literários. **Expressão Oral:** Será dada ênfase à língua oral como meio de comunicação **Conteúdos Gramaticais:** Tempos e modos dos verbos; perífrases verbais. A oração e seus elementos.

LETB38 Língua Espanhola em Nível Avançado: Pertencente ao DLR, com a carga horária de 102 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo de estrutura da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível avançado". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> **Conteúdos Funcionais** Ampliação dos atos de palavras. Caracterização dos discursos direto e indireto. Evidenciar raciocínio lógico utilizando relações de causa/efeito/hipótese. **Expressão e Compreensão Escrita** Leitura de textos explicativos, informativos, argumentativos, prescritivos, narrativos. Leitura de textos longos. Escuta e relato de contos. Resumo oral e escrito. Os conectores lógicos, temporais, espaciais, os reformuladores. Indicadores da cronologia. **Expressão Oral** Será dada ênfase à língua oral como meio de comunicação. **Conteúdos Gramaticais** Fonologia da língua espanhola: sistematização. Formas de discurso: direto e indireto. Frase, período simples e composto. Orações coordenadas e subordinadas.

Componentes curriculares optativos

Aqui, faremos a apresentação dos componentes curriculares optativos relacionados à língua espanhola. Tal como fizemos acima para os componentes curriculares obrigatórios, apresentaremos

o componente curricular, o departamento no qual está alocado, sua carga-horária e ementa e, em destaque, os respectivos conteúdos programáticos.

LETB50 Dialectologia Românica: Pertencente ao DFEL, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo dos sistemas linguísticos românicos, a partir da inter-relação entre mudança linguística e crítica textual, com base nos fatos linguísticos documentados em textos". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> 1.Mudança Linguística e Filologia Textual. 2. A crítica de variantes. 3. O texto como documento de língua. 4. Variação linguística e variantes textuais.

LETB51 Situação Atual das Línguas Românicas: Pertencente ao DFEL, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: "Visão geral dos sistemas linguísticos românicos, no tempo e no espaço, considerando a situação dos mesmos como língua de comunicação". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> 1.As classificações tradicionais das línguas românicas. 2. A Linguística e a classificação das línguas românicas. 3. A situação atual das línguas românicas

LETD37 Compreensão Oral em Língua Espanhola: Pertencente ao DLR, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo da língua espanhola visando ao desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos a partir de um suporte audiovisual". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> A compreensão oral entre as quatro habilidades; tradução e compreensão; pragmática e compreensão; audição de textos orais em língua espanhola; reportagens de televisão em língua espanhola; trechos de programas de televisão em língua espanhola; filmes em língua espanhola

LETD38 Estudo da Cultura dos Povos de Língua Espanhola: Pertencente DLR, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo de diferentes manifestações da cultura de língua espanhola". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> Formação histórica da Espanha; valores hispânicos da Idade de Ouro; a Espanha do século XVIII e início do século XIX; a Idade de Prata.

LETD42 Tópicos de Conversação em Língua Espanhola: Pertencente DLR, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo da língua espanhola com ênfase na audição e na produção de textos orais". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> Bases comunicativas da interação social; a Pragmática e o princípio da cooperação; a interação conversacional em língua estrangeira; usos sociais da língua; atos de comunicação.

LETD46 Cultura Hispano-Americana em Língua Espanhola: Pertencente DLR, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: "Estudo da cultura hispano-americana em língua espanhola". Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

> Estudo de textos em espanhol sobre aspectos da cultura hispano-americana: Cultura da América pré-hispânica; América Espanhola do século XVI ao século XIX; América contemporânea: diversidades sócio-culturais.

Na próxima seção, faremos uma discussão sobre a ementa e os programas dos componentes curriculares obrigatórios e optativos apresentados acima.

Discussão

A análise do Projeto Pedagógico, dos programas e das ementas dos componentes curriculares dos cursos de Letras Língua Espanhola da Universidade Federal da Bahia revelou que esses documentos não contemplam de maneira satisfatória a variação e os aspectos históricos da língua espanhola, pois as ementas e os programas desses componentes curriculares não explicitam a abordagem da diversidade do espanhol, mesmo havendo, no projeto pedagógico do curso, clara referência ao estudo da diversidade linguística como "(re) conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem".

Falando especialmente dos componentes curriculares *LETB36*, *LETB37* e *LETB38*, que são componentes de aquisição da língua espanhola[9], podemos constatar que suas ementas e programas, como estão apresentadas, não dão garantia de que diversos fenômenos variáveis da língua espanhola serão contemplados.

Como um exemplo bastante simples podemos citar a variação das formas de tratamento, que vão além das formas que tradicionalmente se usam no espanhol peninsular e aparecem em praticamente todos os materiais didáticos (cf. CARRICABURO, 1997; FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Como um professor em formação, que passou por esses três componentes curriculares, explicaria o uso da forma *vos*, presente em quase todos os países latino-americanos (mesmo contendo variação sociolinguística interna), mas que não se faz presente no espanhol europeu? Ou ainda que a forma *ustedes* é a forma plural de *usted* e também de *tú* nos países latino-americanos?

Outro exemplo simples diz respeito ao uso dos tempos verbais no passado. Em determinadas regiões, como é o caso da variedade do México, a oposição das formas pretéritas (canté / he cantado) não ocorre da mesma forma que na variedade europeia[10]. Em muitas variedades americanas, o mais habitual é nos depararmos com enunciados como *hoy llegué tarde al desayuno* frente à variedade peninsular *hoy he llegado tarde al desayuno*.

Muitos outros aspectos poderiam ser levantados. Mas questionamentos como esses não poderiam ser respondidos tendo como base as ementas e os programas desses componentes curriculares. A única maneira de garantir que estes e tantos outros aspectos variáveis da língua sejam estudados em sala de aula é a prática pedagógica do professor que assumir componentes curriculares (o que varia a cada semestre), fato que não garante explicitamente o tratamento da variação da língua espanhola na sala de aula, pois nem todos os professores de língua estrangeira estão de fato atentos a esse aspecto. Isso requereria, inclusive, uma análise das aulas dos professores da grade curricular aqui analisada, pesquisa que não realizamos.

Dentro do conteúdo programático da grade curricular descrita acima, podemos constatar também que não existem componentes curriculares que fazem parte do setor de espanhol que contemplem as políticas linguísticas, a variação e os aspectos históricos da língua espanhola. Os componentes curriculares de níveis de análise, como Fonética e Fonologia, Sintaxe e Morfologia, irão se concentrar apenas nos aspectos teóricos próprios de cada nível de análise linguística. Não se deterão, portanto, centralmente na diversidade do espanhol, embora possam tocar tangencialmente esse aspecto exclusivamente a critério do professor.

O componente curricular *LETA69 Fonética e Fonologia da Língua Espanhola*, por exemplo, que tem como ementa o "Estudo introdutório à fonética da língua espanhola, visando a desenvolver a capacidade de compreensão e expressão oral", por se tratar de um componente curricular específico sobre um dos níveis da língua que mais se diz que possui variação, deveria ter em seu programa referências ao estudo dos diversos aspectos linguísticos da variação fônica da língua espanhola. Esta

[9] Esses componentes curriculares têm como objetivo principal o enfoque comunicativo, para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Os alunos já proficientes em língua espanhola podem ser dispensados desses componentes curriculares através de exame de nivelamento realizado no início de cada semestre.

[10] Em relação ao espanhol da Espanha, as diferenças que definem o uso da forma simples ou da forma composta se concentram, basicamente, nos matizes temporais, enquanto que, segundo Lope Blanch (2000), na variedade mexicana, a diferença de uso está relacionada ao valor aspectual que possuem ambas as formas pretéritas.

missão, entretanto, fica a cargo da prática pedagógica do professor do componente curricular, que não encontra apoio na ementa nem no conteúdo programático, podendo realizar um trabalho centrado nos aspectos teóricos/abstratos das teorias sobre a fonética e a fonologia.

Os conteúdos pragmáticos nos componentes curriculares mais práticos, como nos componentes curriculares optativas *LETD37 Compreensão Oral em Língua Espanhola* e *LETD42 Tópicos de Conversação em Língua Espanhola*, também não explicitam a reflexão da variação linguística. Como dito anteriormente, apesar de o projeto pedagógico fazer referência ao estudo da variação linguística, pelas ementas, essa questão não se encontra claramente garantida, fato que é no mínimo questionável, já que a Pragmática é o estudo da língua em contextos determinados de uso, através de códigos sociais, culturais, linguísticos e históricos concretos. Como salientam Carricaburo (1997) e Rebollo Couto e Lopes (2011), as formas de tratamento, por exemplo, para além alem do aspecto gramatical, são variáveis pragmaticamente. Ao se referir ao "uso social da língua", em seu programa, o componente curricular *LETD42 Tópicos de Conversação em Língua Espanhola*, tem o objetivo de refletir apenas sobre uma sociedade específica ou faz alusão às diferentes sociedades, onde se poderia explorar a variação da língua espanhola?

No componente curricular *LETD46 Cultura Hispano-Americana em Língua Espanhola*, cuja ementa se centra no "Estudo da cultura hispano-americana em língua espanhola", pode-se perceber que contempla de forma parcial, ou seja, toca apenas superficialmente a questão da diversidade do espanhol, no momento em que faz referência à questão das "diversidades sócio-culturais", e esse fato pode abrir espaço para uma visão de mundo em que possa se pensar na variação linguística em sala de aula[11]. Tal espaço, porém, não está garantido na ementa e nos conteúdos programáticos do componente curricular, ficando a cargo, portanto, da prática docente. O ponto problemático desse componente curricular é que não deixa clara a relação direta entre a diversidade social e cultural e a diversidade linguística propriamente dita. A partir dessa ementa, o professor pode tocar em todas as questões multiculturais dos países de língua espanhola, mas não entrar efetivamente nas questões linguísticas, deixando a possibilidade de o aluno propagar a crença de que existe um espanhol europeu "melhor" e "mais puro", em detrimento das variedades dos países latino-americanos.

O componente curricular de prática docente *LETA77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola*, que em sua ementa faz referência à construção de práticas pedagógicas contextualizadas, traz em seu programa o trabalho com questões interculturais na sala de aula. Apesar de a interculturalidade poder abrir caminhos para o estudo da variação linguística do espanhol, essa não se apresenta como condição *sine qua non*, ou seja, não traz nenhuma relação explícita com a diversidade da língua espanhola. O componente curricular *LETA78 Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola* não cita de forma satisfatória em seu programa a variação do espanhol, tampouco questões sobre políticas linguísticas e história da língua, o que seria indispensável uma vez que se refere efetivamente à atuação prática do estudante.

Os componentes curriculares obrigatórios *LETA23 Introdução à Linguística Românica* e *LETA72 A Formação da Língua Espanhola* e os componentes optativos *LETB50 Dialectologia Românica* e *LETB51 Situação Atual das Línguas Românicas* são os únicos componentes curriculares que tocam no tema da variação linguística, mesmo não sendo especificamente da língua espanhola. Como se mostrou, esses componentes não são do setor de espanhol, fato que, por si só, pode não gerar maiores questionamentos. O ponto central de tensão está no fato de que não há uma contextualização explícita, nas ementas e programas desses componentes curriculares, do conteúdo trabalhado com a formação do professor de espanhol e com políticas linguísticas específicas para o ensino da língua no Brasil, o que é acentuado pela falta de diálogo entre os professores do setor de espanhol e os professores do setor de filologia, responsáveis pela ministração desses componentes curriculares.

Como salientado anteriormente, no setor de espanhol, não há nenhum componente curricular que contemple explicitamente as políticas linguísticas, variação e história da língua espanhola. A abordagem desses aspectos, por não encontrar base nas ementas dos componentes curriculares desse

[11] Observe-se também o viés homogeneizador de "a cultura hispano-americana" em vez de "as culturas hispano-americanas".

setor, fica a cargo da prática pedagógica do professor de cada um dos componentes curriculares, exercício que não constitui garantia do estudo da variação da língua espanhola na sala de aula por diversos motivos.

Considerações finais

Neste trabalho, tentamos averiguar, com a descrição e análise do projeto pedagógico da grade curricular e das ementas dos componentes curriculares dos cursos de Letras (Licenciatura em Língua Espanhola) da UFBA, como a variação e a história da língua espanhola é trabalhada nos cursos de formação de professores de espanhol dessa Universidade. Nesse contexto, pode-se perceber que as ementas e programas dos cursos não propõem de forma explícita o estudo da história e da diversidade do espanhol.

Tal deficiência, por conseguinte, pode gerar a manutenção dos estereótipos, ainda muito propagados, de que o espanhol é uma língua homogênea e de que a variedade peninsular é "mais pura" e "melhor de ser ensinada", crenças encontradas nos trabalhos de Bugel (1999), Irala (2004), Bugel e Santos (2010), dentre outros autores. Sobre essa questão, as OCEM (2006) salientam que:

> [...] Certamente a questão "Que Espanhol ensinar?" deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? No entanto, aquela primeira pergunta, por diferentes razões, ainda se mantém. (OCEM, 2006, p.134)

Nesse sentido, e trazendo a reflexão das OCEM para o ensino superior, chega-se à seguinte reflexão: como a licenciatura é capaz de alcançar o objetivo de ensinar espanhol, sem deixar de contemplar toda a pluralidade, diversidade e história da língua? Ou seja, pela análise das ementas e programas, a pergunta estabelecida nas OCEM não pode ser respondida uma vez que, para se perguntar "como ensinar uma língua tão plural?", antes, é preciso saber que esta língua é plural.

Retomando as palavras de Matos (2014), pensar na formação do professor e no ensino de línguas estrangeiras no Brasil continua sendo tarefa complexa, haja vista que muitos professores continuam reproduzindo um imaginário estereotipado de que o espanhol é um todo homogêneo. A propagação dessa crença, que no ensino da educação básica se faz prática comum, pensando no nível de formação de professores, se apresenta ainda mais grave, dando seguimento, portanto, a um ciclo no qual se internaliza tal imaginário e, com base nisso, se rotula a língua que está aprendendo.

Segundo Bugel (2000), o prestígio de determinada variedade sobre outra parece influenciar de maneira substancial a ponto de que alguns denominem como estândar a variedade peninsular da língua espanhola, particularmente a que é proveniente de Madri, demarcações que estão intrinsecamente relacionadas a questões de cunho político e ideológico. Segundo Bugel (2000):

> Seguir adelante con una visión de la enseñanza de español como una empresa libre de influencias culturales y políticas puede tener graves consecuencias. [...] Para asegurar el éxito de las clases de ELE en el caso de Brasil, estas cuestiones deberían repensarse. (BUGEL, 2000, p. 245)

A análise feita neste trabalho demonstrou a necessidade de uma formação de professores que leve o educando, em um contexto de multi/interculturalidade, para o caminho da diversidade da língua espanhola, contextualizando-a histórica, social e culturalmente.

Levando em consideração que os cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira: Espanhol não contemplam a variação da língua nos seus componentes curriculares e que o currículo não traz satisfatoriamente os aspectos históricos dos países latino-americanos, pode-se aferir que, por essa razão, o mito de que o espanhol mais "puro" é o da Espanha e de que o espanhol é uma língua homogênea se mantém (cf. BUGEL E SANTOS, 2010; IRALA 2004; ZOLIN-VESZ, 2013). Essa hipótese foi confirmada com o trabalho de Santos (2016), no qual se analisaram as crenças e representações dos estudantes do referido curso sobre a diversidade e a história do espanhol.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM)*, Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006, Disponível em: <www.mec.gov.br.>. Acesso em: 3 out. 2013.

_____, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BUGEL, Talia, "Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo-Brasil", In: CONGRESO DE LA ASELE, XI, 2000, Zaragoza, *Actas*, p. 239-246, 2000.

_____, "O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?", *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 33, p.169-182, 1999.

BUGEL, Talia; SANTOS; Helade, "Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil", *Language Policy*, v. 9, n. 2, p. 143-170, 2010.

CARRICABURRO, Norma, *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Madrid: Arco/Libros, 1997.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz, Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico, In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Orgs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madri, Espasa/Calpe, 1999, p. 1399-1425.

_____, *El español de América***,** 2. ed., Madri, Mapfre, 1993.

IRALA, Valesca, "A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço", *Linguagem & ensino*, V. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

LOPE BLANCH, Juan Miguel, *El español de América y el español de México*, Cidade do México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

_____, *Estudios de Lingüística Hispanoamericana*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

MATOS, Dóris, *Formação Intercultural de Professores de Espanhol: Materiais Didáticos e Contexto Sociocultural Brasileiro*, 2014, Tese (Doutorado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia.

MOTA, Kátia, Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras, In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.), *Recortes interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*, Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35-60.

PARAQUETT, Márcia, El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera, In: ZIMMERMANN, R. I.; KELLER, T. M. G. (Orgs.), *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*, Passo Fundo: EDUPF, 2008, p. 52-70.

_____, As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações, In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.), *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*, Salvador: EDUFBA, 2006, p.115-146.

PINTO, Carlos Felipe, El estudio del español de América en el contexto de la enseñanza de español en Brasil, In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, XXIV, 2016, São Paulo, *Actas*, São Paulo, Colégio Miguel de Cervantes, p. 21-36.

_____, Los criterios sintácticos en la división dialectal del español, In: PINTO, C. F.; IRALA, V. (Orgs.), *Um dossiê de estudos linguísticos hispânicos*, São Paulo, Casa do Novo Autor, 2009, p. 61-96.

Projeto de reformulação curricular de Letras, Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2005.

REBOLLO COUTO, Leticia; LOPES, Célia Regina dos Santos (Orgs.), *As formas de tratamento em português e em espanhol. Variação mudança e funções conversacionais / Las formas de tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales*, Niterói, Editora da UFF, 2011.

RONA, José Pedro, El problema de la división del español americano en zonas dialectales, In: _____, *Presente y Futuro de la Lengua Española*, Madri, Ediciones Cultura Hispánica, 1964, p. 215-226.

SANTOS, Alexandra. *A variação da língua espanhola num curso de formação de professores de E/LE no Brasil*, 2016, Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia.

TUTEN, Donald, *Koinization in Medieval Spanish*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 2003.

VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael, *Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol*, 2015, Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Campina Grande.

La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia < págs. 71-84 > ISBN 978-85-67535-18-0

Formación de profesores de español en Corumbá (MS): perspectivas fronterizas y desafíos

Joanna Durand Zwarg
Lucilene Machado Garcia Arf
Suzana Vinicia Mancilla Barreda

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul / CPAN

Resumen

Este trabajo enfoca la experiencia de más de 10 años en la formación de profesores de español en la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*/*Campus do Pantanal*/Corumbá. Tratamos sobre las peculiaridades y desafíos consecuentes del contexto geopolítico en el que el curso está insertado – frontera de Brasil con Bolivia – y las perspectivas posteriores a la retirada de la enseñanza de español en la Secundaria y de los últimos años de la Primaria, pues se mantiene la oferta de esa lengua en los primeros años de esa etapa. La habilitación en Letras portugués y español tuvo inicio en 2007 como reflejo de la Ley Federal 11.161/2005 que trataba de la obligatoriedad de la inclusión del español en la malla curricular de la Educación Básica, lo que abrió espacio para la actuación de profesionales de esa área. También se hace necesario discutir las variantes motivacionales de los alumnos que ingresan al curso, considerando la reducción del mercado laboral para esa actividad docente. Este trabajo está formulado a partir de las percepciones y experiencias de las profesoras del área de lengua española del curso, constituyéndose así en un relato de experiencia.

Palabras clave: Formación de profesores de español. Frontera. Perspectivas docentes.

El Curso de Letras portugués-español de la UFMS/CPAN

El Curso de Letras con habilitación en portugués y español de la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (UFMS/CPAN)* fue creado mediante la Resolución nº 75 del 12 de diciembre de 2006, y tuvo su inicio a principios del calendario escolar del 2007. Esa nueva habilitación se sumó a otra ya existente en portugués e inglés, creada en la década de 1970: "Mediante la Ley Estatal 2.972/69 fue fundada la *Universidade Estadual do Mato Grosso*, habiendo sido creados e incorporados los Centros Pedagógicos de Corumbá, Três Lagoas y Dourados, mediante la Ley Estatal de enero de 1970"[1].

En la actualidad la UFMS cuenta con nueve unidades distribuidas por el estado de Mato Grosso do Sul. La sede principal está instalada en la capital, Campo Grande. El campus del Pantanal está localizado en Corumbá a orillas del rio Paraguay muy cercano a Ladário, ambos conforman el lado brasilero de la frontera internacional, colindantes a otros dos municipios bolivianos, Puerto Quijarro y Puerto Suárez. Esa confluencia poblacional y urbana se constituyó en una región limítrofe peculiar y compleja, en vista de la multiplicidad de pueblos que habitan la región, entre los cuales, hay hablantes de lenguas ancestrales y lenguas de colonización, tales como la lengua española y la portuguesa, que componen parte del mosaico lingüístico regional.

Conforme registros documentales, la proximidad geográfica con países cuya lengua oficial es el español, tales como Bolivia y Paraguay, justificó la creación del curso de Letras con habilitación en portugués y español de la UFMS en Campo Grande. En dichos documentos mencionan la existencia de "[…] lazos profundos con Paraguay y Bolivia, y la necesidad de profundizar esa unión mediante el estudio de la lengua y la literatura española, con la finalidad de que los valores latinoamericanos ganen consistencia por intermedio de la conciencia de lo que le incumbe al estado en los países del Cono Sur"[2] (UFMS, 1990, p. 4).

No obstante, tal razón no se tomó en consideración cuando se creó el curso de Letras español en Corumbá, aunque se constate la indiscutible proximidad geográfica. En ese caso se atendió la prerrogativa de la Ley Federal 11.161/2005, que trataba de la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua española en la educación básica brasileña y la correspondiente necesidad de formar profesionales que atendieran esa demanda.

Cuando se implantó el curso de Letras en Corumbá, las escuelas que ofrecían esa lengua en la malla curricular eran las privadas, motivo por el cual los alumnos que ingresaron en el primer grupo de Letras español realizaron su práctica docente – *estágio supervisionado* – en la forma de proyectos que se realizaron en las escuelas bajo la administración de la alcaldía municipal. Tal era el estado de cosas, hasta que en el segundo semestre del 2012, la Alcaldía Municipal de Corumbá abrió una convocatoria (*Edital nº 1/2012*), con la oferta de 10 vacancias para el cargo de docencia en lengua española. Ese mismo año el Alcalde de Corumbá sancionó la Ley Municipal nº 2.282 del 20 de diciembre de 2012 mediante la cual instituyó el Plan Municipal de Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial. En dicho plan, el eje temático que enfoca la educación plantea, entre otros, los siguientes puntos:

> 20. Tornar efectiva la adopción del español como segunda lengua en esta frontera con Bolivia y Paraguay;
> 21. Incluir, en el ámbito de la educación, temas pertinentes al cosmopolitismo local (la diversidad cultural guató, kadiwéu, chiquitana, africana, boliviana, paraguaya, árabe, italiana, española, etc.);

[1] Más informaciones sobre el histórico de la UFMS está disponible en: <https://www.ufms.br/universidade/historico/>. Acceso: 14 abr. 2018.

[2] En el original: *"[...] laços profundos com Paraguai e Bolívia, e a necessidade de aprofundar essa união através do estudo da língua e literatura espanhola, a fim de que os valores latino-americanos ganhem consistência através da consciência do que compete ao Estado no contexto dos países do Cone Sul"*

> 22. Instalar, en el ámbito del municipio, un centro de referencia de las lenguas que se hablan en la región, (portugués, español, guaraní, guató, kadiwéu, chiquitano, quechua, aymara, árabe, italiano etc.)[3].

Entre las tres propuestas transcritas, la primera afectó directamente al Curso de Letras con habilitación en portugués y español, teniendo en cuenta que significaba una perspectiva real en el área laboral para los licenciados del curso.

La oferta de vacancias para profesores de lengua española en la *Rede Municipal de Educação de Corumbá*[4], responsable principalmente por la enseñanza primaria, estuvo acompañada por acciones que se desarrollaron en colaboración entre profesoras del Curso de Letras de la UFMS/CPAN y la *Secretaria Municipal de Educación*[5], en ese entonces bajo la responsabilidad del profesor Hélio de Lima. Entre las principales intervenciones realizadas mencionamos:

- **I Encuentro de Educación en la Frontera**[6]: evento que se realizó en septiembre de 2011, en dicha ocasión se promovió la reunión entre los profesores bolivianos que actúan en las escuelas fiscales de Puerto Quijarro y Puerto Suárez y los profesores brasileños de la *Rede Municipal de Ensino de Corumbá*. Ellos debatieron posibilidades de intercambios, acuerdos y acciones colaborativas en conjunto que permitieran el diálogo intercultural en el área educativa, tomando en cuenta el rico contexto multicultural regional.

- Consecuente al I Encuentro de Educación en la Frontera, a fines del 2011 participamos de la reunión convocada por el Ministerio de Educación brasileño (MEC) en Brasilia para tratar del ingreso de la frontera Brasil-Bolivia en el **Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF)**. Un equipo compuesto por docentes de diversos cursos de la UFMS actuó como profesores formadores y orientadores en la primera versión del PEIF[7]. Fueron cuatro años de trabajo consecutivo, con acciones en algunas escuelas de la frontera boliviana y brasileña, hasta que en 2016 el gobierno federal brasileño, que subvencionaba dichas acciones, interrumpió el costeo de ese programa, que permanece inactivo hasta hoy.

Esas acciones de intervención en el ámbito escolar fronterizo repercutieron no sólo entre los participantes, profesores bolivianos y brasileños de la educación básica de los municipios fronterizos, también contribuyeron para la aproximación y reflexión sobre la educación intercultural en la frontera entre los docentes de la UFMS que participaron del PEIF. Consideramos que esa experiencia tuvo eco en nuestra práctica docente de forma positiva, pues desvendó una realidad compleja y sus innumerables facetas.

En lo que se refiere a la educación básica en Corumbá, consideramos importante mencionar que en 2013 la *Secretaria Municipal de Educação* realizó un estudio del perfil de los alumnos que

---

[3] En el texto original: 20. *Efetivar a adoção do espanhol como segundo idioma nesta fronteira com a Bolívia e o Paraguai;*
21. Incluir, no âmbito da educação, temas pertinentes ao cosmopolitismo local (a diversidade cultural guató, kadiwéu, chiquitana, africana, boliviana, paraguaia, árabe, italiana, espanhol, etc.);
22. Instalar, no âmbito do município um centro de referência das línguas faladas na região, (português, espanhol, guarani, guató, kadiwéu, chiquitano, quéchua, aymara, árabe, italiano etc.
Disponible en: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/c/corumba/lei-ordinaria/2012/229/2282/lei-ordinaria-n-2282-2012-institui-o-plano-municipal-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acceso: 14 abr. 2018.

[4] Grupo de unidades educativas públicas responsable por la educación primaria de los alumnos.

[5] Es el órgano gestor responsable por la educación en el ámbito municipal.

[6] La noticia completa está disponible en: <http://diarionline.com.br/?s=noticia&id=32187>. Acceso: 14 abr. 2018.

[7] El primer año del PEIF estuvo bajo la coordinación de la profa. Suzana Vinicia Mancilla Barreda, y contó con la participación de las profesoras del curso de Letras Elizabeth Maria Azevedo Bilange, Fabiana Portela de Lima, Joanna Durand Zwarg, Luciene Paula Machado, Lucilene Machado García Arf; del profesor del curso de Historia, Gustavo Vilela Lima da Costa; del profesor de Pedagogía Alexandre Cougo de Cougo y de los profesores de Campo Grande, de la Facultad de Educación e Historia Jacira Helena do Valle Pereira y Antônio Hilário Aguilera Urquiza, respectivamente. Nombramos a los participantes uno a uno como um rescate memorialístico del curso de Letras en interlocución con profesores de otros campos del conocimiento.

frecuentan las escuelas de la *Rede Pública Municipal* y entre los diversos resultados, se cuantificó la presencia de "alumnos bolivianos"[8], con más de 600 alumnos[9], distribuídos en diferentes unidades educativas urbanas y rurales del municipio. Ese resultado expone el impacto de la inmigración pendular[10] que antes no era cuantificada en el presupuesto municipal. Por otro lado, expone la necesidad primordial de pensar y desarrollar prácticas docentes que consideren la diversidad pluricultural en el ámbito escolar y social en la frontera.

La *Rede Estadual de Educação*[11], responsable por la oferta de la secundaria en el estado de MS, inició la inclusión del español en su malla curricular tras la deliberación y definición de normativas del *Conselho Estadual de Educação de MS* (CEE/MS), conforme se había previsto para la implementación de la Ley 11.161/2005. La deliberación del CEE/MS se publicó en octubre de 2007[12]. De tal forma que el inglés y el español como lenguas extranjeras tuvieron que adoptarse en carácter exclusivo, es decir, la unidad educativa que adoptara el español tendría que excluir procesualmente la enseñanza del inglés, en vista del tiempo restricto en el horario regular.

La publicación de un documento en carácter provisional – *Medida Provisória* 746/2016 – que retira la obligatoriedad de la enseñanza del español, da paso a la Ley 13.415/2017 concerniente a la inclusión de la enseñanza exclusivamente de la lengua inglesa en la malla curricular de la educación básica brasileña – revocando, así, la Ley 11.161 –, diseña un nuevo escenario en lo que atañe a la enseñanza de lenguas extranjeras. En la práctica, en Corumbá las escuelas municipales mantienen la enseñanza del español en los siguientes niveles y etapas de la educación primaria: nueve unidades educativas municipales ofrecen la lengua española desde la educación infantil hasta el 5º año; de esas, dos son escuelas de tiempo completo. Una escuela rural mantiene la enseñanza del 1º al 9º año, además de la oferta del español en la *Educação de Jovens e Adultos* (EJA)[13].

En la actualidad, se ofrece el español en carácter obligatorio en dos escuelas de secundaria que funcionan en tiempo completo, de un total de 13 unidades educativas existentes en el municipio. En las demás, se ofrece el español de forma electiva, considerando la demanda de la comunidad. En esas, el inglés permanece como lengua extranjera en la malla curricular.

En ese escenario, el primer grupo de estudiantes del curso de Letras portugués-español inició sus actividades en 2007 con 30 vacancias completas, ya en 2014, por orientación del MEC, ese número se extendió a 50, siendo ese el total de ingresantes en la actualidad.

A lo largo del tiempo, el número de licenciados por el curso de Letras ha sido variable. Como en las otras licenciaturas, existe un número significativo de alumnos que interrumpen sus estudios por diversos motivos, sea por razones laborales, familiares, económicas o de otras categorías que repercuten en la permanencia de los alumnos en las instituciones de enseñanza superior. Políticas públicas como la oferta de *bolsas permanencia* y *bolsa alimentação* favorecieron a una gran parte de los alumnos de Letras, evidenciando el perfil de los estudiantes favorecidos con ese beneficio. En la actualidad, se han reducido y casi extinguido tales auxilios.

En relación al camino que siguen los alumnos al concluir la licenciatura, la mayor parte de ellos concurre a una plaza de trabajo en las escuelas de Corumbá y/o Ladário. Una minoría se presenta a la selectividad de programas de postgrado. Otros participan de un postgrado *lato sensu*

[8] Destacamos el concepto de "alunos bolivianos" en vista de que tal definición no se resume a una clasificación identitaria por países. En la frontera, conforme consta en la investigación de Ribeiro (2011), en las escuelas de Corumbá hay niños "bolivianos" nacidos en Bolivia con registro en las notarías de Corumbá o Ladario, entre ellos algunos viven en Puerto Quijarro o Puerto Suárez y otros viven al lado brasileño. Por otro lado, hay niños nacidos en Corumbá, cuyos padres son bolivianos, o apenas el padre es boliviano, o la madre. Unos residen a un lado u otro de la frontera. Se puede encontrar una diversidad de situaciones que recaen en la denominación de "alumnos bolivianos", por tal motivo el destaque.

[9] Mayores informaciones están disponibles en: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/para-dar-escola-a-659-bolivianos-corumba-gasta-rs-1-4-milhao-por-ano>. Acceso: 15 abr. 2018.

[10] Se llaman así los movimentos humanos diarios de ida y vuelta. En este caso utilizamos ese concepto pues muchos niños y jóvenes "bolivianos" realizan la travesía diária desde la frontera boliviana rumbo a las escuelas de Corumbá.

[11] Grupo de unidades educativas públicas responsable por la educación secundaria de los alumnos.

[12] Disponible en: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del-8434.pdf>. Acceso: 18 abr. 2018.

[13] EJA se refiere a la Educación de Jóvenes y Adultos. Los datos presentados se han obtenido en la *Secretaria Municipal de Educação de Corumbá* en abril de 2018.

mientras ejercen actividades docentes. Por otro lado, un porcentaje no sigue la carrera docente. Confome datos nacionales, menos de una tercera parte de los alumnos que ingresan a una licenciatura llegan a la actividad docente[14].

Con respecto a la participación de alumnos de origen boliviano, hemos observado que desde el inicio del curso de Letras hasta ahora, se ha registrado una pequeña pero importante presencia en el curso. Entre ellos algunos radicados en Corumbá o Ladário, y otros residentes en los municipios fronterizos bolivianos.

Dada la proximidad y facilidad en realizar la travesía de la línea fronteriza, una posibilidad de incrementar el número de alumnos podría ser mediante el ingreso diferenciado de alumnos bolivianos, como ocurre con alumnos que ingresan en las universidades brasileñas mediante convenios y oferta de plazas (sin contar con recursos en forma de becas). En ese sentido, aún tenemos un largo camino para pensar la UFMS en una perspectiva fronteriza, considerando que la participación efectiva de alumnos bolivianos (o de origen boliviano) podría enriquecer la formación docente de los alumnos que frecuentan la universidad.

Enseñar y aprender español en las fronteras

La enseñanza de lengua española en un curso localizado en la frontera con un país hispanohablante induce, en un primer momento, a pensar en un contexto de enseñanza y aprendizaje facilitado por la proximidad geográfica y las prácticas de las lenguas en contacto, nos referimos al portugués y español, aunque también circulan otras lenguas ancestrales y de inmigración en espacios familiares y/o de amistad (MANCILLA BARREDA, 2017). Así, la coyuntura se presenta compleja, extrapolando el sentido común binacional.

En investigación informal detectamos que la mayoría de los alumnos no tuvieron oportunidad de estudiar español en la escuela. No obstante, algunos demuestran cierto conocimiento de esa lengua, algunos narran la convivencia con familiares, amigos, vecinos que la hablan, pero ellos mismos parece que la tienen en su memoria afectiva y no en su comunicación. Por ello, el curso tiene inicio con las nociones básicas de la lengua española.

El distanciamiento del uso del español entre brasileños que viven en Corumbá está registrado en diversos estudios que tienen como contexto la región de la frontera del lado brasileño. En investigación realizada en el *Centro de Atendimento Integral à Criança* – CAIC, la profesora Ribeiro da Silva constató que entre diez profesores alfabetizadores participantes del estudio, solamente uno de ellos desmostró interés en conocer la lengua española, eso en una escuela donde la mitad de los alumnos son de origen boliviano.

Ante esas evidencias, la profesora investigadora cuestiona la formación inicial de esos docentes, igualmente la discontinuidad de las estrategias entre los profesores que desarrollan algún tipo de aproximación a tales alumnos. La profesora argumenta que las iniciativas docentes no están delineadas para atender a los estudiantes, sino fueron desarrolladas aleatoriamente, en especial, la profesora reconoce la ausencia de políticas públicas que planteen atender esas demandas.

En investigación en las escuelas urbanas de secundaria en Corumbá, Rivas (2010) estudia la interacción lingüística de alumnos hablantes de portugués y español. En tal estudio se evidencian reacciones de rechazo entre los alumnos brasileños con relación a los bolivianos. En los testimonios predominan valoraciones negativas de distinta naturaleza; sin embargo, ocasionalmente los discursos son eufemizados al nombrar a los vecinos fronterizos de “hermanos bolivianos”, discurso que encubre una realidad que se presenta dura.

Entre los alumnos del curso de Letras, sus discursos expresan distanciamiento con la lengua española y con los bolivianos, hablantes más cercanos de esa lengua. Algunas veces, el curso de Letras portugués –español es el camino para alcanzar una licenciatura en portugués o Libras, en su formación profesional. La lengua española, en esos casos, parece que es sólo un apéndice

[14] Información disponible en: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2017/10/menos-de-um-terco-dos-estudantes-que-ingressam-em-licenciatura-seguem-carreira-de-professor/>. Acceso: 15 mar. 2018.

obligatorio. La mayoría, sin embargo, manifiesta un perceptible deseo de estudiar español, pese al desprestigio que acompaña esa lengua en este contexto[15].

En sus estudios sobre lengua y lenguaje, Bourdieu (1996) los relaciona con una experiencia colectiva con sentido social. Confrontando ese pensamiento a las percepciones sobre la lengua española o castellano, mencionadas anteriormente, entendemos que el hablante boliviano ocupa el lugar "del otro" en el contexto de Corumbá. Esa construcción social jerárquica designa un lugar de desprestigio de esos hablantes de esa lengua. Costa (2015) detalla que se suman a los criterios de nacionalidad (bolivianos/brasileños) los criterios étnicos (indios/no indios) construyendo una doble alteridad del boliviano, con valoraciones de menosprecio en suelo brasileño.

Enseñar español en ese escenario se constituye en un inmenso desafío. Implica pensar cómo aproximar a los alumnos aprendices del español al supuesto "espacio de prácticas e intercambios lingüísticos a cielo abierto", como inicialmente se espera del locus frontera con un país hispanohablante. Esa cuestión emerge principalmente al constatar que entre esos futuros profesores de español, persiste un silencioso y contundente distanciamiento de los bolivianos. Tal situación es un indicador de que la cercanía geográfica presenta matices que van más allá de aquellos presupuestos propagados en los discursos que justifican la enseñanza del español por la proximidad con países hispanohablantes.

Consideramos importante enfatizar que a consecuencia de la pluralidad presente en las fronteras, cada espacio de aproximación presenta un desafío pragmático en la enseñanza del español en la margen lusohablante. De ese modo, nos adentramos en las variedades del español, en las representaciones simbólicas y en los imaginarios movilizados en los contactos y en los distanciamientos que componen un entrecruzamiento cultural.

Aún necesitamos refinar el enfoque de las variedades del español/castellano boliviano a las representaciones culturales y la percepción y sensibilización hacia la diversidad fronteriza como un incremento al diferencial en la formación de los alumnos del Curso de Letras en la UFMS/CPAN.

La práctica pedagógica supervisada y sus contradiciones

En los últimos años, las críticas y discusiones en torno a la práctica pedagógica se han acumulado en la formación en cursos de licenciaturas, especialmente en áreas de fronteras hispanas donde sobran argumentos específicos para confrontar el complejo mundo de la educación, pero se expone un gran descuido por parte de las autoridades competentes que juzgan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española poco importante, haciéndolo optativo, lo que obliga a los estudiantes de esa franja fronteriza a cursar la lengua inglesa.

Esto plantea la formación de profesores de lengua española ante un intrincado problema en la relación teoría y práctica: la escasez de escuelas para que los profesores en formación ejerzan la etapa práctica obligatoria, desencadenando una visible falta de urbanidad por parte de los alumnos de las escuelas públicas con relación a los estudiantes en el ejercicio de la práctica pedagógica, convertidos en representantes de la lengua española, ya que ésta no goza del mismo prestigio del que disfruta la lengua inglesa.

La práctica pedagógica de la lengua española en la educación básica, en los últimos dos años, dentro de la red de formación de profesores de español de la UFMS, viene sufriendo pérdidas relevantes y en secuencia intimidatoria, lo que nos ha movido a establecer vínculos con escuelas de la enseñanza privada, para que no se vea comprometida la carrera docente, pese a que la enseñanza pública se constituye en un importante referente de la formación.

[15] Conviene mencionar que a lo largo de los diez años del curso, hemos observado que la resistencia hacia la lengua española y sus hablantes bolivianos ha sufrido algunos cambios, estos quizá diseñados por el contexto económico brasileño. Por ejemplo, los comerciantes de Corumbá se interesan por los compradores bolivianos, pues ellos pagan al contado y compran cantidades considerables. Señalamos esta apreciación como una percepción de la vida cotidiana, pero aún no tenemos una investigación que enfoque los aspectos citados.

En el país se han implementado iniciativas como el "*Programa de residencia pedagógica*" que tienen por objetivo inducir al perfeccionamiento de la etapa curricular supervisada en los cursos de licenciaturas, promoviendo la inmersión del licenciando en la escuela de educación básica, a partir de la segunda mitad de su curso, con el propósito de garantizar una formación de calidad que responda a los nuevos escenarios socioeducativos brasileños. La propuesta puede ser positiva en lo que se refiere a fortalecer y ampliar la relación entre la Universidad y la escuela, estimulando la práctica pedagógica, además de realizar procesos de modernización, como es el caso de los PIBID[16], pero ¿cómo realizar este trabajo si faltan escuelas que ofrezcan la lengua española para ejercer el papel de institución receptora?

Ivani Fazenda, al pensar la etapa de la práctica pedagógica en los cursos de formación de profesores, admite que esta es una tarea complicada, pues siempre termina "enfrentando cuestiones altamente contradictorias y paralelas, que impiden hasta una cierta linealidad en la ordenación del pensamiento" (2004, p. 53[17]); por otro lado, se reconoce la necesidad y urgencia en volcarse más en este tipo de formación y que estos cuestionamientos son esenciales para direccionar las reflexiones de quien trata de pensar la formación de educador y añade:

> El profesional que no logra investigar cuestiones específicas de su área de conocimiento o que no haya tenido la oportunidad de buscar a sí mismo, necesariamente no será capaz de diseñar su propio trabajo, de evaluar su desempeño y contribuir a la construcción del conocimiento de sus alumnos. (FAZENDA, 2004, p. 55)[18]

Imbuidos de ese sentimiento, también buscamos encontrar respuestas a las contradicciones que permean las etapas de LE en el espacio fronterizo. Por un lado, tenemos nuestro papel de concienciar a los licenciandos de la necesidad del español como lengua de formación para hacer frente a los complejos problemas que se interponen en la educación local y, por otro, nos enfrentamos con la falta de espacio y la falta de perspectivas que enfrentan nuestros futuros profesionales dentro de la lógica que sería de la inclusión.

Los profesores que actúan en las escuelas del municipio sienten la obligación de capacitar a sus alumnos a partir de un contexto regionalizado, tomando como base conceptos bastantes específicos, pero se sienten impotentes ante el enmarañado que se presenta. Se trata de una coyuntura singular, y carece de una capacitación también diferenciada de la que se produce, de forma generalizada, en el centro del estado. En Corumbá tenemos alumnos con culturas, hábitos, costumbres y nacionalidades diferentes que son educados simultáneamente en una misma sala de clase, con un único profesor y una misma rutina escolar. Una complejidad que desencadena diversos cuestionamientos acerca de la educación que se ofrece a estos niños y adolescentes: ¿qué enseñar y cómo enseñar? Lo ideal sería que todos los profesores conocieran la lengua del país vecino y la cultura que le es inherente, un proyecto que, a largo plazo, sería posible con algo de inversión, sin embargo, hasta la posibilidad de que los alumnos brasileños hablen dicho idioma para establecer un vínculo menos desigual, se está imposibilitando.

Ostetto (2008) defiende la idea de que la etapa de la práctica curricular es un período importante en la formación académica y debe funcionar como un trayecto en dirección a sí mismo, lo que significa aprender más acerca de su propia capacidad de ejercer la actividad docente al enfrentar situaciones nuevas, en un escenario formado por nuevos protagonistas. Según el autor, "cuando un estudiante entra en contacto con la institución educativa, destapa al frente un contexto

[16] Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia – PIBID es un programa que incentiva y valora la actividad del magisterio, así como el perfeccionamiento del proceso de formación de profesores de la educación básica.
[17] "defrontando com questões altamente contraditórias e paralelas, que impedem até uma certa linearidade na ordenação do pensamento" (2004, p. 53)
[18] O profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos. (FAZENDA, 2004, P. 55)

de relaciones tan complejas y específicas que lo empujan a sí mismo" (OSTETTO, 2008, p. 128)[19], lo que requiere, en un segundo momento, después de la comprobación de esta realidad, la orientación del profesor tutor. Pero, ¿cómo el profesor tutor podrá encontrar respuestas a todos los planteamientos que surgen en el período de prácticas pedagógicas, en la formación de estos futuros profesores?

Una de las cuestiones que los licenciandos del período de 2017 han mencionado reiteradamente en sus informes ha sido la cuestión del prejuicio lingüístico. De los dos grupos acompañados en la etapa de la educación básica, del 6ª al 9ª año, en 2017/01 y 2017/2, todos fueron unánimes al informar situaciones relacionadas al prejuicio lingüístico. Algunos sufrieron los prejuicios, por parte de los propios alumnos, que los juzgaron como emisarios de una "lengua de narcotraficantes", solicitando, incluso, que se retirasen de la institución escolar. Otros informaron sobre hechos presenciados entre alumnos en el que los estudiantes brasileños ofendían a los hablantes de la lengua “boliviana”, así como la denominan.

Una situación bastante embarazosa, porque la escuela como espacio de acogida de personas con saberes y vivencias diferenciados, se puede convertir en um ámbito de diálogo y difusión de la cultura, en condiciones de igualdad desde que se implementen herramientas para ello. Se puede transformar en un espacio de homogeneización y silenciar la voz del prejuicio, o por lo menos atenuar las diferencias culturales. Las relaciones multiétnicas demandan numerosas tareas sociales, desde la preocupación por la identidad cultural de los alumnos hasta crear las condiciones para la valorización y el respeto entre todos, de forma que en su interior se pueda contemplar la pluralidad y la integración entre las diferencias. Para ello, es necesaria la participación de la Universidad ofreciendo soporte metodológico y de contenido, además de la buena voluntad por parte del gobierno para financiar la formación continua en la enseñanza de la lengua española para la disminución de las acciones lesivas.

Según José Luiz Fiorim "Lo que importa es la memoria almacenada en la lengua, ya que un idioma es la condensación de la historia de un pueblo, de las influencias que él sufrió, de sus deseos, de sus expectativas, de sus prejuicios, del modo de ser de su gente, de su música, de su literatura"(2013, p. 147)[20]. Los habitantes fronterizos de la franja territorial que abarca Corumbá y ciudades adyacentes, a través de la lengua, deben concienciarse de que la lengua que se habla en Bolivia también se habla en otros diferentes continentes y, todos los días, miles de ellos administran su vida en español. La lengua tiene un carácter importante en la construcción de la identidad nacional, y afrontar este elemento es afrontar al otro en su punto crucial, en su dignidad y derecho.

De modo que es ineficaz pensar y repensar el papel de la práctica pedagógica en regiones fronterizas desvinculado del que propone la secretaría de educación del estado y del municipio. Dadas todas las inquietudes aquí expuestas y otras que van surgiendo cada año, nos preguntamos si no sería posible un proyecto colectivo más alineado a la formación de un educador más preparado para actuar en el mercado de trabajo de la región. Fazenda (2004) recomienda que la práctica pedagógica supervisada debe ser planeada en conjunto con otras instancias formadoras,

> Pensar la docencia supervisada, desvinculada de un pensar la didáctica, la práctica de la educación, la filosofía, la sociología y otras disciplinas que componen los cursos de formación del educador es admitir que la docencia supervisada sea la "salvadora del curso", o que sea tan poco importante, que puede tener un tratamiento diferenciado..." (FAZENDA, 2004, p. 56)[21].

[19] “quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram a si mesma” (OSTETTO, 2008, p. 128)

[20] “O que importa é a memória armazenada na língua, pois um idioma é a condensação da história de um povo, das influências que ele sofreu, dos seus desejos, de suas expectativas, de seus preconceitos, do modo de ser de sua gente, de sua música, de sua literatura”(2013, p.147)

[21] “Pensar o Estágio, desvinculado de um pensar a Didática, a Prática de Ensino, a Filosofia, a Sociologia e as outras disciplinas que compõem os cursos de formação do educador é admitir ou que o Estágio seja o “salvador do curso”, ou que ele seja tão pouco importante, que pode ter tratamento diferenciado...” (FAZENDA, 2004, p. 56).

Contextualizando estas directrices en nuestro espacio geográfico, es necesario investigar los fenómenos en el aula de formación en licenciaturas, pero también es preciso ofrecer una perspectiva norteadora para los futuros profesores para que estos puedan construir su identidad de educadores en tierras fronterizas, con oportunidades concretas de integrar el español en otras disciplinas y construir formas de ofrecer a los alumnos un aprendizaje efectivo. Entendemos que incluso las disciplinas sin afinidades con las letras, necesitan trabajar sus contenidos de forma interdisciplinar, ya que la lengua es el principal instrumento de comunicación. En Letras eso es mucho más pertinente y urgente. De nada sirve pensar la práctica pedagógica supervisada en cuanto investigación, sin implicar una dimensión mayor, la de un proyecto colectivo entre la universidad y las secretarías de educación, además, creemos que es el deber de la universidad discutir con la red básica de educación algunas experiencias desarrolladas en el ámbito de las clases. Los informes de Prácticas de Enseñanzas no pueden simplemente servir para componer una carpeta que se archive en las coordinaciones de los cursos, nuestra intención es extender lo que fue experimentado y el debate que promueva otros para dar continuidad.

Por todo lo expuesto, la práctica pedagógica debe ser un componente integrador, articulando el conocimiento construído a lo largo de la vida académica y preparando a los alumnos para aplicarlos en el aula como profesionales. Consideramos que esta etapa no es un lugar para ser observado sólo para comprobaciones de hipótesis, sino un espacio de reflexión crítica que conduzca a la discusión y construcción de teorías y prácticas en el aula.

Español en quechua: narrativas e identidades fronterizas

Los límites para la formación de profesores de español en la región de Corumbá exceden la condición territorial y del acceso a la comunicación con hablantes del idioma. Porque si no fuera ésta la cuestión, no íbamos a tratar aquí sobre desafíos, puesto que los territorios de Brasil y de Bolivia, en este caso, se conjugan en un intenso movimiento de entradas y salidas motivadas por la facilidad de realización de cruces geográficos y por procesos económicos de intereses mutuos que no dejan de presentar dificultades, estas superables por el gran número de interesados en este tipo de intercambio.

La comunicación entre bolivianos y brasileños también es facilitada en el comercio, donde hay un esfuerzo de comunicación de bolivianos que deciden hablar en lengua portuguesa con los compradores. Se nota que lo mismo no suele ocurrir por iniciativa de los brasileños, estos raramente intentan comunicarse en español para establecer relaciones de compra y venta de los dos lados. Sin embargo, según declaraciones de brasileños que cruzan esta frontera – incluso alumnos de Letras – hay intentos de comunicación en español de brasileños con comerciantes bolivianos que son frustradas porque los vendedores se niegan a la conversación en su propio idioma y contestan en portugués, desvalorizando iniciativas de integración por parte de brasileños del país vecino que van a realizar compras. Lo que deja entrever una dificultad recíproca de profundización del diálogo, restringido al cumplimiento de vínculos comerciales. Dicha realidad es merecedora de atención científica por quien estudia esas relaciones fronterizas.

La complejidad del tema aqui tratado está en el hecho de que límites y cruces integran la formación de pueblos y aportan conocimientos varios más allá de especificidades de localización e intereses puntuales de cualquier vertiente. Por esa razón, nuestra preocupación en dirigir la enseñanza de la lengua española o castellana y la formación de sus profesores a la mirada distinta hacia la frontera Brasil/Bolivia, que debe ser tratada con conciencia histórica y de progresiva autoidentificación de los futuros profesores como docentes fronterizos, conscientes de que integran una región de frontera y, como tales, deben percibir y participar de los contextos múltiples que configuran esa realidad. La formación y experiencia de todo profesor de lengua extranjera pasa, a nuestro parecer, por un proceso de cruces y límites, aunque no se pertenezca a una región física de frontera.

El trabajo con una lengua extranjera, tal como es, exige el manejo con barreras de orden lingüístico y cultural. En la escuela, la lengua extranjera ocupa un colectivo de asignaturas y actividades curriculares integrantes de la responsabilidad institucional de la unidad de enseñanza y todos los profesionales de la educación, en ella integrados, de formar el ser humano capaz de actuar favorablemente en sociedad, con ética y responsabilidad. En el contexto de la educación básica surgen desafíos que vienen de esa misión social, con percepción y uso de todas las necesidades cognitivas y de interacción con otras culturas, las del mundo hispánico en el caso de la lengua española.

Nosotras, docentes de la enseñanza superior que actuamos en región de frontera con formación de profesores de español, pasamos por ese proceso de concienciación gradual de la pertenencia a un espacio fronterizo porque nos disponemos a reconocernos como profesionales integrantes de ese contexto. La percepción de la frontera geográfica con Bolivia como un universo de posibilidades y de extensión de la mirada al propio campo de actuación debe ser activada como parte intrínseca a la formación de identidad de profesores brasileños y bolivianos que habitan los territorios de Corumbá, Ladário, Puerto Quijarro y Puerto Suárez. Esos territorios componen la región fronteriza donde actuamos, espacio de límites y cruces que dejan sus marcas en quienes la atraviesan y pueden constituir identidades. Es importante trabajar y profundizar conocimientos sobre esa identidad fronteriza en las instituciones educacionales ubicadas en regiones de frontera, para que la promoción de la integración social y silenciamiento de discursos prejuiciosos con respecto al país vecino sean acciones gradualmente acentuadas porque se establecen como primordiales en proyectos pedagógicos.

La frontera, por sus particularidades, es reveladora del necesario diálogo para una posible integración entre pueblos. Conquistas y dificultades relacionadas y ese proceso sacan a la luz cuestiones históricas e ideológicas expuestas en el día a día de las actividades docentes, en el gradual perfeccionamiento de las elecciones de contenidos y metodologías. Quizás, los problemas que encontramos para promover la formación de profesores de español está seguro en la falta de una colectividad que se vuelque a ese objetivo y en el hecho de que para muchos no es fácil admitir que la frontera, en su sentido más general – de límite, define lo que es el ser humano y está presente en un proceso de autoconocimiento por la abertura de posibilidades de lenguaje. El ser humano es fronterizo en su esencia y no es fácil así admitirse, porque esa adquisición de conciencia imposibilita el desarrollo social de un ser que prefiere estar enmarcado y en estado de aislamiento – una perspectiva engañosa de autoconocimiento sin mirar alrededor.

El arte puede ser un agente facilitador ensencial para el perfeccionamiento de esa mirada alrededor, extendida y verdadera. Pues el texto artístico, empezando con la literatura, da a conocer la esencia fronteriza de lo humano.

Se estudia literatura española e hispanoamericana en los cursos universitarios formadores de profesores de español porque el texto literario encarna, en su propia estructura, el lenguaje oral o escrito, la expresión de un pueblo, diversificadas formas de percepción de uno mismo y del otro en las vicisitudes del mundo a través de la palabra poética. Hyden White escribe que “sólo podemos conocer lo real contrastándolo a lo imaginable” (2003, p.137), y en esa condición limítrofe entre lo imaginario y la historia se encuentra la literatura. Una narrativa puede invitar a su lector a volver la mirada a realidades claramente existentes, pero anuladas por la mirada ilusoria y engañosamente integradora del sentido común.

El cine, que desde su origen es atravesado y traspasa la literatura, puede también llevar al lector a una nueva percepción de la realidad. Los dos lenguajes se unen en *Abuela Grillo* (2010), obra cinematográfica que nos muestra una relectura de una narrativa oral de un mito ayoreo para revivir la Historia y tratar de verdades que problematizan la concepción de frontera como límite. Esta película de animación corta (13 minutos) de producción danesa y boliviana, dirigida por el cineasta Denis Chapón y producida por artistas bolivianos, becarios en la *The Animation Work*, de Dinamarca, es ejemplo de cómo lo poético puede integrar una obra cinematográfica y de cómo es

posible comunicar lo humano en lo que este lleva consigo de histórico e integrador por medio del arte.

El corto *Abuela Grillo* concentra en la trayectoria de un personaje de ficción las narrativas de una leyenda ayorea y de un momento histórico nacional. En la leyenda ayorea, Abuela Grillo es el grillo Direjná, abuela de los ayoreos, dueña del agua, que lleva lluvia por donde pasa, y a causa de eso es siempre muy bien acogida, ya que es responsable por el acceso de los hombres a un bien natural importante para la vida en general. Un día Djeriná es expulsada por sus nietos ayoreos a causa de las inundaciones que sus abundantes aguas empezaban a provocar. A causa de esa actitud, sus nietos pasan a conocer la sequía y el calor, arrepintiéndose del acto de ingratitud. La abuela, a su vez, cuando vuelve a ser invocada por sus nietos, responde, desde el segundo cielo – donde habita como ser sagrado que es -, que solo enviaría lluvia cuando alguien contara su historia.

El momento histórico recuperado en esta narración cinematográfica es lo que quedó conocido como Guerra del Agua, ocurrido en Cochabamba, en los años 2000. Fue una movilización popular a causa de la mercantilización del agua por una transnacional que pasó a gestionar el sistema de agua y alcantarillado en la ciudad, a razón de la venta por el gobierno de la empresa pública Aguas del Tunari, con posesión de las fuentes de agua, impidiendo incluso que la población hiciera provecho del agua de la lluvia. La movilización popular conseguió detener el proceso de privatización y expulsó del país la transnacional que controlaba y cobraba el acceso al agua por parte del pueblo.

El personaje que nombra la animación dirigida por Denis Chapón camina por pueblos de Bolivia llevando su canción y la lluvia por ella misma invocada. Tal como en la leyenda ayorea, la expulsan del poblado que la había acogido con alegría, a causa de las inundaciones. La abuela no va hacia el cielo, como en la leyenda, sino pasa a recorrer el país donde habita su pueblo, Bolivia, de Oriente a Occidente. Por donde pasa le aplauden por la lluvia que atrae cuando entona su canción. Se depara con especies de lobos que la atraen y se aprovechan de su canción para comercializar el agua que antes Abuela Grillo distribuía. Cuando se da cuenta de que vive en una situación de esclavitud, Abuela Grillo intenta huir pero es encarcelada por los mismos lobos.

Abuela Grillo se ve obligada a cantar para que sigan con la venta del agua a un pueblo que sufre con el calor y la sequía. Cuando ya toman agua de sus lágrimas y Abuela Grillo descubre un código de barras en la botella utilizada para ello, su insatisfación se conjuga a la manifestación del pueblo, ya enterado del encarcelamiento de la abuela en lucha contra los soldados lobos. Abuela grita la palabra “mana”, que en quechua significa “no”, momento en que vemos nubes que se juntan y se concentran en el mismo espacio ocupado por el pueblo. En una especie de diluvio, olas cargan a la Abuela y a su pueblo mientras la canción de aquella entona toda la secuencia de imágenes, hasta el surgimiento de un rayo que parece abatir uno de los lobos. En la escena siguiente tenemos un paisaje iluminado, con el despeje de las nubes, como una nueva mañana. Abuela Grillo, libre, vuelve a cantar seguida por una pequeña nube de lluvia y la población conmemora y comparte el agua que se distribuye con libertad. En seguida, tenemos el mismo señor que expulsó a la Abuela Grillo de sus tierras, entregándole un maíz como agradecimiento. La narración cinematográfica finaliza como empezó, con la figura de la abuela transfigurada en bordado de un aguayo boliviano, caminando siempre adelante, así como su historia, una vez más recontada, ahora por el cine.

El corto *Abuela Grillo* se trabajó en uno de los encuentros del PEIF, en Corumbá y en Bela Vista, donde se llamó la atención para la temática de la escasez del agua, posible de ser identificada en una obra cinematográfica que trata de tradición e historia. Fue una dinámica más preocupada en plantear cómo la percepción y estudio de un tema histórico puede exponer la contemporaneidad de dos pueblos vecinos y despertar la atención de sus singularidades. Lo que más llama la atención en ese tema en la formación de profesores de español es, sin embargo, el hecho de que no se pronuncia ni una palabra en español en la obra cinematográfica de animación. Todo el texto que compone la película es la música *Chilchi Parita*, de Luzmila Carpio, cantada en quechua, así como la palabra “mana”, gritada por la Abuela Grillo.

La frontera revela la necesidad de diálogos más profundizados porque circunscribe diferencias. El proceso de integración empieza en el reconocimiento positivo de esas diferencias como oportunidad de aprendizaje e intercambio. Un fuerte impedimento a la formación de profesores de español en esta frontera está en la carencia de una conciencia de pertenencia. La capacidad de reconocerse fronterizo es establecida en la mejora del lenguaje con el objetivo del autoconocimiento, a partir de la relación con el que es diferente.

El quechua se presenta como una singularidad en la película *Abuela Grillo* y comunica la existencia de un país que se presenta más amplio y complejo de lo que miramos comúnmente. El espectador de la película *Abuela Grillo* es obligado a salir de su soledad, de una mirada individual y contemplativa para recorrer, junto a la Abuela, un país de diferentes rostros humanos y aspectos territoriales. En quechua, una canción y una palabra nos invitan a compartir el mismo lenguaje de un país donde también se habla la lengua meta español y donde hay un colectivo con quien podemos compartir deseos y verdades.

Consideraciones finales

En el torbellino del día a día las innumerables tareas inherentes al trabajo docente en el curso de Letras a veces encubren acciones que se formulan y emprenden además de aquellas pertinentes a la rutina de lo cotidiano. La escritura de este trabajo nos permitió realizar una digresión imprescindible en estos más de diez años del curso de Letras con habilitación en portugués y español en la UFMS- Campus del Pantanal.

Tomar conciencia del lugar donde estamos es un proceso permanente y exige una reflexión crítica en la labor docente. Conforme dice Paulo Freire (1979), conducir la formación de ciudadanos que sean capaces de indagar en su realidad cultural, social e histórica hace posible su transformación y eso implica tener mayor autonomía y actuar con un propósito emancipador. Siguiendo esa perspectiva buscamos nosotras mismas, docentes del curso de Letras, así como los alumnos, despertar nuestra sensibilidad con relación a la frontera y sus prácticas culturales, considerando su importancia en la cotidianeidad local.

De esa forma, discurrimos en este artículo sobre el perfil del curso de Letras portugués/español, con especial atención a la dimensión pragmática que la práctica docente proporciona. Consideramos que las perspectivas de actuación en esta frontera son diversas, no obstante, también nos deparamos con barreras que se pueden resumir en el desafío que enfrentamos al intentar materializar las diferentes experiencias en un proyecto colectivo.

Entendemos que la práctica docente no tiene como base solamente un contenido programático de excelencia, sino que necesita un proceso reflexivo simultáneo. Así, podemos vislumbrar un profesor que sea un agente mediador, sensibilizador y transformador en la escuela y en la sociedad.

La enseñanza de la lengua española tiene efectos diferenciados en cada contexto regional brasileño, sin embargo, una de las repercusiones evidentes, de un modo general, nos muestra que aprender español con toda la carga cultural que subyace al aprendizaje de una lengua nos proporciona la idea de comunidad continental, más allá de las determinaciones geográficas. Con ello se crea un espacio mayor de percepciones, diálogos e interacciones mediados por esa lengua.

Nuestro campo de trabajo, ahora afectado por la Ley Federal nº 13.415/217 – que determina la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de la enseñanza primaria y en la secundaria, imprime un nuevo desafío de lucha y resistencia para mantener el derecho de enseñar y aprender español en las escuelas fronterizas brasileñas, donde el sentido de aprender un lengua cuyos hablantes transitan por la ciudad no implica solamente el apropiarse de “una lengua extranjera”, dadas las dimensiones que adquiere esa nomenclatura en este lugar, se trata de construir oportunidades hacia una visión cultural, social, política e histórica más amplia y plural.

Referencias

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017(c). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CHAPÓN, D. ***Abuela Grillo***. *The Animation Work*. Disponível em: https://vimeo.com. Acesso em: 02/04/2018

COSTA, G. V. L. da. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 35-63, Abr. 2015. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000100035&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20. Abr. 2018.

FAZENDA, I. C. A. [et al]. "O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: **A prática de ensino e o estágio supervisionado.**São Paulo: Papirus editora, 2004.

FIORIN, J. L. Língua, identidades e fronteiras. **Revista Diversitas**: Núcleos de estudos das diversidades, intolerâncias e conflitos. Universidade de São Paulo: 2013, p. 147 a 164.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MANCILLA BARREDA, S. V. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras**: ensino, aprendizagem e formação de professores. 2017. 301 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017)

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

RIBEIRO, M. L. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR)**. 2011, 72f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2011.

RIVAS, V. E. **Yo no soy boliviano yo sou carioco**. Entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil/Bolívia. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2011.

SILVA, N. B. P. R. da, **Escola de fronteira**: proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2016.

UFMS. Resolução nº 123 de 31 de agosto de 1990. Manifesta-se favorável à criação da habilitação Português/Espanhol no Departamento de Letras do CCHS, **Portaria nº 436**. 1997.

WHITE, H. **El texto histórico como artefacto literario**. In: El texto histórico como artefacto literario y otros escritos. Tradução de Verónica Tozzi e Nicolás Lavagno. Barcelona: Ediciones Paidós, 2003.

El ejercicio de la criticidad en actividades de comprensión auditiva

Sara de Paula Lima
Departamento de Letras Estrangeiras / UFC

Introducción

El proceso de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas (L2) durante siglos enfatizó el desarrollo de la destreza lectora y de la escritura. Solamente en el siglo XX, con contribuciones como la creencia de la semejanza del proceso de aprendizaje de una L2 y de la adquisición de la lengua materna (LM), se pasó a priorizar el habla y la audición en los intercambios lingüísticos. A pesar de entonces la meta de ese proceso seguir la búsqueda por la competencia gramatical, en secuencia, el cambio de prioridades impuesto por los métodos estructurales (método audiolingual, por ejemplo) garantizó la atención a la comprensión de los mensajes orales y a la pronunciación.

Wolvin e Coakley (1996) presentan cinco tipos de comprensión auditiva desarrollados por los individuos. La *comprensión discriminatoria,* empleada para diferenciar los estímulos auditivos y/o visuales, de carácter fundamental para todos los propósitos de la comprensión auditiva. La *comprensión amplia,* para entender los mensajes. La *comprensión terapia,* que ofrece a alguien la oportunidad de expresarse. La *comprensión crítica,* para evaluar los mensajes. Por fin, la *comprensión placentera,* para que uno disfrute de las obras y experiencias del otro.

Si consideramos el aula de clase de lenguas extranjeras, la enseñanza de la comprensión auditiva, en general, se concentra en una comprensión oral amplia y, quizás, para los principiantes, se cree la oportunidad del entreno de la comprensión discriminatoria para la percepción de los nuevos sonidos de la lengua estudiada. Sin embargo, lo que este artículo propone como discusión es el desarrollo de la comprensión crítica a través de actividades que garanticen reflexionar sobre la sociedad, en un diálogo entre lo local y lo global.

Se sabe que prevalece en muchas clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE) el enfoque comunicativo, que se basa en la construcción del sentido y de la capacidad de interacción entre los sujetos en actividades que exigen la práctica de las cuatro destrezas integradas - lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral (ALMEIDA FILHO, 2010; ARAGONÉS, 2004). El objetivo del proceso de enseñanza es todavía el desarrollo de una competencia comunicativa[1]. Además, acerca de este enfoque, resaltamos que las actividades deben obedecer a tres principios (RICHARDS, 2007): el primero, el principio comunicativo dice respecto a que las actividades deben involucrar la comunicación real para promover el aprendizaje; en segundo lugar, las actividades deben ser significativas, eso es, rescatar los conocimientos previos y experiencias del

1 Comprendemos la competencia comunicativa según la definición de Canale (1983) que incluye cuatro subcompetencias: linguística, discursiva, sociocultural y estratégica.

aprendiente; por último, el principio del significado, el lenguaje debe ser comprensible, para dar soporte al proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en la actualidad, las transformaciones experimentadas por la sociedad con el avance tecnológico y la Internet posibilitan frecuentes situaciones de encuentros interculturales que evidencian la necesidad del conocimiento de convenciones socioculturales de la lengua meta. El encuentro entre las culturas debe propiciar la reflexión sobre quién es el otro, para que se produzca una actitud positiva delante de las diferencias, además que resulte al alumno la constante experiencia de cambios entre lo suyo (su lengua y cultura) y lo del otro. O sea, se trata de llevar al aprendiente a desarrollar una competencia intercultural.

La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas surge alrededor de los años de 1990 y se fundamenta en la teoría lingüística del texto. Esta teoría trata de fenómenos lingüísticos que transcienden la frase y se detiene en la descripción de las estructuras y de la función comunicativa del texto en situaciones reales. De esa manera, los aspectos de las investigaciones de la recepción y de los procesos de comprensión de la cultura meta ejercen un rol principal, puesto que el alumno, además de la gramática y la semántica, tendrá que reflexionar sobre las diferencias y semejanzas interculturales. En resumen, ese interés acerca de la vida y de los diferentes sistemas de valores de interpretación del mundo por otras miradas implica un re-descubrimiento de su propia cultura.

En este trabajo discutiremos la comprensión auditiva como proceso y la planificación de clases, con énfasis en actividades auditivas que favorezcan el debate crítico. Para ello, también presentaremos la clasificación de las actividades a partir de dos grupos: actividades de comprensión oral unidireccional y bidireccional. Por fin, indicaremos cinco actividades como modelo. No trataremos de la percepción o del reconocimiento de los sonidos y palabras en la lengua extranjera, ya que nos detendremos principalmente en la concienciación de la comprensión auditiva como un proceso interactivo real y significativo de comunicación.

La comprensión oral como proceso

Entendemos que la comprensión auditiva en la enseñanza de lenguas es, sobre todo, un proceso mental. Dicho diferente, las investigaciones sobre el proceso de comprensión de la primera lengua del aprendiente y de la segunda lengua frecuentemente se distinguen por factores lingüísticos, sociolingüísticos y mentales (GOH, 2003)

Desde una perspectiva cognitiva, consideramos la escucha como un sistema de procesamiento de la información. Según Goss (1982), tal procesamiento consiste en la manera en la que se accede a la información, se almacena y se recupera en un intento de dar sentido al mundo que nos rodea.

Así, los datos lingüísticos son procesados por un determinado número de sistemas cognitivos: la atención, la percepción y la memoria. Los datos son modificados de varias maneras sistemáticas en la memoria, estableciendo el significado por la asociación entre lo que se ve o escucha y lo que ya se encuentra almacenado en la memoria de largo plazo.

Leralta (2009, p.48) llama la atención al decir que:

> Plantear una base teórica que explique el modo en que transcurre la comprensión auditiva es una ardua tarea. No siempre resulta clara la distinción entre los estadios de procesamiento de la información, los niveles de conocimientos implicados en el mismo y los factores – intrínsecos al oyente y externos – que intervienen en el acto de escucha, (…).

En el modelo propuesto por J. R. Anderson (2015), el proceso de comprensión consiste en tres fases que representan niveles diferentes de procesamiento: percepción, análisis y utilización. El primero de ellos es el proceso de codificar los sonidos en la representación de una palabra. Los datos son almacenados por poco tiempo en la memoria de trabajo y una vez que el procesamiento no se complete, serán sustituidos por nuevos datos. El segundo es el paso de la representación de una palabra a la de un significado, todavía en la memoria de trabajo y su posterior almacenamiento

en la memoria de largo plazo. Por fin, el tercero es el uso que el receptor hace del significado del mensaje, eso es, el rescate del dato de la memoria de largo plazo.

En realidad lo que ocurre es un proceso de comprensión interactivo que integra dos otros procesos: el ascendente y el descendente. El proceso ascendente se refiere a un proceso por el que los sonidos son usados para elaborar unidades de datos cada vez mayores, como palabras, frases hasta textos. Sin embargo, si lo consideramos aislado, uno puede considerar el rol del oyente como pasivo, lo que es falso. Hoy se sabe que los oyentes establecen continuamente relaciones entre lo que escuchan y sus experiencias y datos adquiridos anteriormente para analizar, interpretar y almacenar, actuando en la construcción del mensaje. Se trata del proceso descendente.

Anderson (2015) explica pues que los datos para la comprensión auditiva se agrupan en forma de esquemas mentales (experiencias previas), en forma contextual (según la situación comunicativa) y en forma sistémica (según el sistema lingüístico). Dicho eso, el oyente, activo a lo largo de todo el procesamiento, emplea inferencias de bajo nivel (decodificar) e inferencias de alto nivel (de naturaleza pragmática).

Las estrategias

La comprensión auditiva está condicionada por factores externos e internos del sujeto. Así, podemos apuntar la motivación, el objetivo, la fatiga, el hambre, el prejuicio, las idiosincrasias, el rechazo emocional, la falta de atención, el desinterés y otros que influyen durante el procesamiento (GOH, 2003).

Rubin (1994) relata que los factores que intensifican o limitan la comprensión auditiva pueden ser divididos en cinco categorías: tipo del texto, tarea, interlocutor, proceso y oyente.

El autor aclara que tres características del texto pueden influir en el procesamiento de la comprensión auditiva. Primero, las características acústicas, como variaciones fonológicas y la velocidad del habla. En segundo lugar, las características del discurso, como marcadores, la organización lineal o no de las informaciones, el vocabulario empleado, coloquialismos, complejidad de las frases, recurso visual y clareza de la información. Por último, el género textual elegido ejerce una influencia clara.

La complejidad de las tareas puede variar de acuerdo con los tipos de preguntas (si son literales o inductivas), la cantidad de tiempo disponible para el procesamiento de las informaciones, etc.

El interlocutor (el hablante) contribuye en la cualidad de la comprensión auditiva, puesto que su acento, fluencia, el tipo de registro (formal o informal) desempeñan un determinado papel en el mensaje.

Las características del oyente también pueden influir en la comprensión, como su suficiencia en el idioma, memoria, interés, objetivo de aprendizaje, conocimiento previo, conocimiento del contexto comunicativo, estrategias aprendidas, atención, concentración y estado físico y psicológico.

A partir de la observación de esos elementos que condicionan e intervienen en el proceso de comprensión, los aprendientes logran mejor éxito si poseen y desarrollan estrategias[2] durante el procesamiento. Acerca de las estrategias utilizadas, consideramos el aporte teórico de Chamot (1995), que lista tres grupos de estrategias para la comprensión auditiva:

- **Cognitivas**: procesar, interpretar, almacenar y recuperar las informaciones;
- **Meta-cognitivas**: gestionar y facilitar el proceso mental; lidiar con las dificultades durante el procesamiento;
- **Social-afectivas**: requerir la ayuda de otras personas para facilitar el entendimiento; gestionar las emociones durante la actividad de comprensión auditiva.

2 El término estrategia es comprendido en este trabajo como un recurso para ahorrar tiempo y esfuerzo cognitivo.

A partir de esas categorías, consideramos que el aprendiente emplea estrategias cognitivas si logra hacer inferencias y predicciones; además, usa las estrategias meta-cognitivas siempre que gestiona su atención y evalúa el proceso de comprensión; y, por fin, utiliza las estrategias social-afectivas cuando colabora, se arriesga y desarrolla la confianza en las interacciones.

Nos detendremos a seguir en la planificación de las clases de comprensión auditiva.

La planificación de las clases

La planificación de una clase resulta muy importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por medio de ella se especifica cuáles son los objetivos que los alumnos deben alcanzar y de qué manera.

Teniendo en cuenta una clase de comprensión auditiva, el profesor puede elegir entre dos grupos de tareas (GOH, 2003). El primer grupo, las tareas de comprensión auditiva unidireccional dicen respecto a exclusivamente escuchar y reaccionar de varias formas para conseguir los resultados: obtener/averiguar informaciones. El segundo grupo, las tareas de comprensión auditiva bidireccional, exige varios grados de interacción del oyente/hablante.

En el cuadro destacamos algunas tareas y las reacciones esperadas (GOH, 2003, p. 23/37):

Cuadro 1 – Tareas unidireccionales y bidireccionales

Tareas unidireccionales	***Reacciones***	***Tareas bidireccionales***	***Reacciones***
Restaurar	Incluir palabras o frases omitidas; eliminar informaciones extras.	*Dictado creativo*	Acción de dictar para que otra persona escriba.
Reconstruir	Elaborar el mensaje original a partir de lo escuchado.	*Describir*	Definir la secuencia, reproducir o completar imágenes o diagramas.
Comparar	Comparar las informaciones de naturaleza similar buscando semejanzas y diferencias.	*Simular*	Escuchar y expresar opinión en situaciones simuladas.
Prever	Completar los mensajes a partir de los indicios presentes en el texto.	*Discutir*	Escuchar y expresar la opinión en asuntos específicos.
Seleccionar	Hacer una secuencia, clasificar o categorizar los datos.	*Presentar*	Escuchar y reaccionar durante presentaciones orales formales e informales.
Elaborar	Crear usando números, palabras e imágenes.		
Evaluar	Identificar inconsistencias y contradicciones.		
Correlacionar	Relacionar las informaciones obtenidas a imágenes o otros textos.		
Resolver problemas	Ofrecer soluciones para problemas hipotéticos o del cotidiano.		

Las etapas de la planificación de una clase de comprensión auditiva son: actividad de pre-comprensión, seguida de la escucha del texto y, por último, la actividad de pos-comprensión.

Las actividades de pre-comprensión tienen la función de rescatar los conocimientos previos del alumno o anticipar un contenido lingüístico de la lengua meta. Como ejemplos, podemos listar: *brainstorming*[3], mapas mentales, debate, juegos, preguntas, imágenes, predicciones, etc. Se supone que el profesor elabora técnicas específicas para actuar en el aula a partir de esas sugerencias, solicitando la participación individual, en parejas o de todos, adecuándolas a la edad del grupo de alumnos, sus intereses y suficiencia en el idioma.

La escucha del texto exige concentración y un entorno relajado. Por supuesto, uno tiene que llevar en consideración la calidad del aparato de sonido y de la acústica del aula. Vale la pena llamar la atención de los profesores para aquellos alumnos que tengan alguna discapacidad auditiva y necesiten de una asistencia especial.

Las actividades de pos-comprensión presuponen una continuidad de los resultados comunicativos de la escucha del texto. Así que en clase es posible: practicar otras destrezas (conversaciones, lectura, producción textual); practicar un contenido lingüístico (gramática, vocabulario, expresiones idiomáticas); o aún profundizar el tema discutido en la actividad.

Con el conocimiento del grupo de alumnos y de la complejidad de la actividad se podrá establecer de forma más legítima el tiempo necesario para concluir lo solicitado.

Por fin, resaltamos que durante la planificación se considere cómo la temática contribuirá a una formación más holística y reflexiva, que enriquezca sustancialmente el desarrollo integral de los estudiantes y sus competencias en un mundo cada vez más globalizado. Así dicho, aunque el principal interés de la enseñanza de un idioma sigue siendo la comunicación en ese idioma, esta no se circunscribe a la cuestión práctica de la competencia lingüística, sino que abarca también la relación entre la lengua y las prácticas culturales y creencias de un grupo.

La criticidad en las actividades de comprensión auditiva corresponde al ejercicio de reflexionar acerca de la realidad por sí mismo y poder verla desde el punto de vista de los demás. En el enfoque intercultural, ya mencionado en la introducción, el estudiante de una lengua extranjera tiene que ser consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, y que conoce también las identidades y culturas de los individuos con los que interactúa. Esta concienciación no solo garantizará la adquisición de nuevos conocimientos culturales, sino que facilitará también el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y comprensión del otro en su diferencia.

En la penúltima sección discutiremos cinco modelos de actividades.

Modelos de actividades

Tal y como hemos mencionado, presentaremos a continuación cinco modelos de actividades de comprensión auditiva. Esas actividades son el resultado de un taller impartido por la autora durante un evento de su universidad en el pasado año, 2017, con la participación de un alumno monitor.

Juntos, profesora y monitor, buscamos crear las actividades de comprensión auditiva integrando otras destrezas, además de llevar en consideración el empleo de textos auténticos que garantizaran el interés, la motivación y la reflexión crítica. En cada cuadro destacamos las etapas aquí discutidas (pre-comprensión, la escucha y la pos-comprensión) para una clase de 50 minutos.

Observemos:

3 Traducción: tormenta de ideas

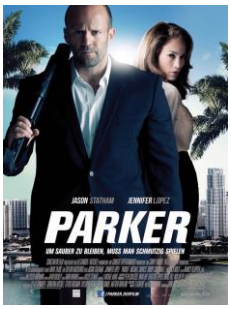
Cuadro 2 – Actividad 1

Tarea de comprensión oral Bidireccional	**Tema:** historia y política	**Habilidad de comprensión auditiva desarrollada**: escuchar y expresar opinión en asunto específico.
Antes de escuchar: Lectura de una noticia sobre el primero de mayo en España	Los sindicatos han salido a la calle en España el Primero de Mayo para exigir igualdad, mejores empleos, mayores salarios y pensiones dignas en lo que consideran el "prólogo" de un año de movilizaciones por los derechos perdidos. Bajo el lema "Tiempo de ganar", los principales sindicatos, UGT y CCOO, han convocado más de ochenta movilizaciones en más de setenta ciudades españolas. Entre sus reivindicaciones, reclaman una subida salarial nítida en la negociación colectiva, para que los salarios recuperen poder de compra, subiendo por encima de los precios, sobre todo los más bajos. Quieren una subida mínima del 3,1 % con una cláusula de revisión salarial y un salario mínimo en convenio de 1.000 euros brutos mensuales. Asimismo, ven necesario revalorizar las pensiones por encima del 0,25 por ciento y derogar la reforma de 2013 para que en las tres próximas décadas el sistema continúe siendo público y suficiente. También se centraron en la lucha en favor de la igualdad y contra la precariedad laboral, en una mejora de la fiscalidad, mayores ayudas a los refugiados y un mayor apoyo a los sindicalistas pendientes de un juicio. El tercer sindicato en número de afiliados, CSIF, ha convocado distintos actos en diferentes regiones para luchar por un acuerdo que permita a los empleados públicos recuperar el poder adquisitivo perdido y el empleo y otras formaciones sindicales como USO han reclamado que la recuperación llegue a los trabajadores. Disponible en: http://www.practicaespanol.com/el-primero-de-mayo-en-espana/, acceso en 01/05/2018.	
Escucha	Testigos de trabajadores en el día primero de mayo 2 repeticiones	
Tras la escucha	Preguntas para el debate: 1. ¿Qué reclamaciones son frecuentes en tu país acerca de las condiciones para el trabajador? 2. ¿Cómo actúan los sindicatos en tu país? 3. ¿En qué sectores el gobierno debería invertir para el desarrollo socioeconómico de su país y el crecimiento de las ofertas de trabajo?	

Cuadro 3 – Actividad 2

Tarea de comprensión oral Unidireccional	**Tema:** Tecnología y cine	**Habilidad de comprensión auditiva desarrollada:** Correlacionar informaciones
Antes de escuchar: uso del celular y navegación en la red.	1. Acceda a una de las tiendas de aplicaciones desde su celular; 2. Haga la búsqueda por "*toques filmes*", tras descargarlo (atención, este es gratuito), escucha: "Star Wars". 3. Haga la búsqueda por "*laser lightsaber*", tras descargarlo (atención, este es gratuito), vamos a jugar: "¿Pertenece a qué lado de la fuerza?"	
Escucha	Ver trecho de la película: STAR WARS: Episodio VIII – Los últimos Jedi	
Tras la escucha	Escribir un comentário sobre las aficiones: ¿Crees que es algo saludable o no? ¿Eres un aficionado a este tipo de película?	

Cuadro 4 – Actividad 3

Tarea de comprensión oral Unidireccional	**Tema:** Biografía	**Habilidad de comprensión auditiva desarrollada**: Comparar informaciones
Antes de escuchar: analizar las imágenes		
Escucha	Canción ***No me ames*** (Jennifer Lopez & Marc Anthony) 2 repeticiones	
Tras la escucha	Lectura: **Jennifer López nació** el 24 de julio de 1970, en el Bronx, ciudad de Nueva York y **creció** en Blackrock Avenue. De origen puertorriqueño, hija de David López, un operador de computadoras, y Guadalupe López, maestra de escuelas del Bronx. Tiene dos hermanas mayores: Leslie y Lynda. **Comenzó** a dar clases de danza a la edad de cinco años y con siete **hizo** su primer tour de baile. **Fue** una chica atlética, **practicó** atletismo, gimnasia y softbol. Su apodo en los gimnasios fue "La Guitarra", por su cuerpo curvado. **Cursó** estudios en el *Baruch College*, aunque **se retiró** después de un semestre. A los 16 años aparece en un pequeño papel en "*The little girl*". **Se mudó** a Manhattan para recibir clases de baile y tuvo **que** dormir en alguna ocasión en el estudio donde **practicaba**. Fue contratada como bailarina para Janet Jackson y New Kids on the Block actuando en muchas de sus giras por todo el mundo.	

	En 1991, **ganó** un concurso de baile y fue contratada como "La chica voladora" para la serie de la Cadena Fox "*In Living Color*". Dos años después **actuó** en su primer film para la televisión "*Nurses on the Line: The Crash of Flight 7*". En 1993-1994 encarna a Melinda López, en el cortometraje "*Second Chances"* para la cadena CBS. Ese mismo año aparece en la serie "*South Central*". En 1995 hace su primera aparición como actriz de reparto en el papel de la joven María, en la película "*My Family*", además de aparecer como protagonista en la película "Asalto al Tren del Dinero". En 1998 **prestó** su voz para la película animada "*Antz*". En "Selena" **interpretó** a la fallecida artista, actuación por la que fue nominado para el Globo de Oro a la "Mejor Actriz - Película Musical o Comedia" en 1998; y un año después aparece su disco con el sencillo "*If you had my love*" que **permaneció** durante varias semanas en el primer lugar del Billboard y **ganó** un disco de platino. La canción *Waiting For Tonight* fue nominada como Mejor Grabación de Música Dance. Otros temas que destacan son *On the 6* son *If You Had My Love, Let's Get Loud, Should've Never*, y No Me Ames cantada a dúo con Marc Anthony. Jennifer **tituló** a su primer álbum de estudio "*On the 6*" (1999), porque siendo estudiante **solía** viajar en el tren de NY 6 cuando **iba** a sus clases de baile. Su participación en "*U Turn"* (1997), de Oliver Stone, y "*Out of Sight"* (1998), junto George Clooney, la **llevó** a convertirse en la actriz latina mejor pagada en Hollywood. En 2000, aparece en el thriller *The Cell* y en *The Wedding Planner*, con gran éxito de taquilla. Ese mismo año **sacó** a la venta su último disco J.Lo, que **estuvo** en lo más alto de la lista de los Billboard. **Lanzó** su línea de ropa llamada JLO by Jennifer Lopez en 2001. En ese año **rechazó** interpretar a la pintora mexicana Frida Kahlo. En 2005 ganó15 millones de dólares por su papel en *Monster-in-Law*, convirtiéndose en la actriz latina mejor pagada en Hollywood en esos momentos. En enero de 2008, lanza *Por arriesgarnos*, el tercer sencillo de su disco en español *Como ama una mujer*. En el vídeo aparecen un collage de imágenes de la gira de conciertos de Jennifer en el 2007 y escenas de dichos conciertos. Asiste en febrero del 2010 al programa *Saturday Night Live* para presentar la promoción de la película *The Back-Up Plan*, y además canta en vivo dos temas nuevos que aparecen en su nuevo disco "*Love*", "*Until It Beats No More" y "Starting Over"*. Se presenta en varios programas de televisión como el de Letterman, Jay Leno y Ellen para promocionar el estreno de la película. **Firmó** un contrato con FOX films para realizar varias películas y series. Su single *On The Floor* **salió** el 18 de enero del 2011 y es el primero de su disco "LOVE" el cual marca su debut con Universal Music. El segundo single en Estados Unidos sería "*I'm Into You*". Jennifer López **puso** fin a su compromiso de boda con el actor estadounidense Ben Affleck en enero de 2004. Antes se **casó** con el camarero Ojani Noa en 1997; después con el bailarín Cris Judd en 2001 y finalmente lo **haría** en mayo de 2004, pero con el cantante Marc Anthony en California.

	El 22 de febrero de 2008 **dio** a luz a gemelos, que **fueron** los primeros hijos de López, mientras que su nuevo marido ya **tenía** tres hijos de relaciones anteriores. La niña **se llamó** Emme Marbiel Muñiz y el niño Maximilian 'Max' David Muñiz. J. Lo. **Concedió** la exclusiva del nacimiento a People Magazine por 6 millones de dólares. Jennifer Lopez y Marc Anthony anuncian que se separan en julio de 2011 "**Hemos decidido** terminar nuestro matrimonio", **aseguraron** en la revista '*People*'. "Esta **ha sido** una decisión muy difícil. **Hemos llegado** a una solución amigable respecto a todos los asuntos" **dijeron**. Después mantiene una relación amorosa con el bailarín Casper Smart. En 2011 fue elegida por la '*People*' como la "Mujer Más Bella Del Mundo" y en mayo de 2012 encabeza la lista anual de Forbes de los 100 famosos más poderosos del mundo, arrebatándole el trono a Lady Gaga. Jennifer que ejerce de juez en el programa *American Idol*, **ingresó** 52 millones de dólares en los doce meses anteriores según estimación de 'Forbes'. Disponible en: https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/9515/Jennifer%20Lopez Tema gramatical: Pretérito Indefinido / Contraste tiempos en pasado

Cuadro 5 – Actividad 4

Tarea de comprensión oral Bidireccional	**Tema:** Medio ambiente	**Habilidad de comprensión auditiva desarrollada:** restaurar las informaciones
Antes de escuchar: estudio del vocabulario	Expresiones para hablar del tiempo	
Escucha	Noticia referida al pronóstico del tiempo 1. Escucha una primera vez sin el texto 2. Escucha la segunda vez con el texto. El alumno tendrá que eliminar palabras o añadir otras. 3. Escucha la tercera vez y comprueba las respuestas.	
Tras la escucha	1.Ve el video “Expresiones meteorológicas” y aprende más. (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vZ_y5hqt1Sk) 2. Toma nota de cada expresión y enseguida discute con los colegas.	

Cuadro 6 – Actividad 5

Tarea de comprensión oral Bidireccional	**Tema:** historia y publicidad	**Habilidad de comprensión auditiva desarrollada**: Elaborar
Antes de escuchar: Analizar las imágenes	Presentar fotos de puntos turísticos de su ciudad y discutir sobre el turismo local.	
Escucha	1. Escuche el video sobre la municipalidad de San Isidro en Lima – Perú. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=lkcXDYWQuE8&t=3s (Acceso:01/05/2018) 2. Tome nota de las informaciones.	
Tras la escucha	En equipos de 3-4 alumnos, van a reconstruir el texto, elaborando una carpeta turística de San Isidro.	

Consideraciones finales

La destreza de comprensión auditiva corresponde a nada menos que 50% del tiempo diario de comunicación. Se trata del principal canal de instrucción en aula de clase y es la destreza más utilizada por el alumno. Por lo tanto, es relevante que la comprensión auditiva en lengua extranjera sea desarrollada de forma eficaz por los profesores de lenguas. Así dicho, destacamos también que las actividades aquí discutidas y presentadas fomentan resultados comunicativos, tornando las clases motivadoras y desafiadoras para los aprendientes de E/LE.

Referencias

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes: 2010.

ANDERSON, J. R. Cognitive Psychology and its Implications. 8 ed. USA: W. H. Freeman and Company, 2015.

ARAGONÉS, Josefina Prado. **Didática de la lengua y de la literatura para educar en el siglo XXI**. España: La muralla, 2004.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) **Language and Communication**. Londres: Longman,1983.

CHAMOT, Anna Uhl. Learning strategies and listening comprehension. In: MENDELSOHN, D.; RUBIN, J. (editores). **A Guide for the teaching of second language learning**. USA: Dominie Press, 1995.

GOH, Christine C. M. **Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas**. Série Portfólio Sbs 3. São Paulo: SBS, 2003.

GOSS, B. Listening as information processing. **Communication Quarterly**, Vol. 30, N.º 4, p. 304-307, 1982.

KURITA, Tomoto. Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implication. **Accents Asia**, 5(1), p. 30-44, 2012.

LERALTA, Susana Martín. **Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera**. ASELE Colecciones de monografías, 2009.

RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Série Portfólio Sbs 13. São Paulo: SBS, 2007.

RUBIN, J. A review of second language listening comprehension research. **Modern Language Journal**, 78 (2), p.199-221, 1994.

WOLVIN, Andrew; COAKELY, Carolyin. **Listening**. 3 ed. USA: Brown Publishers, 1996.

Aprendizaje de lenguas extranjeras e inclusión social en los documentos educativos

Juan Pablo Martín Rodrigues
Universidade Federal de Pernambuco

Grandes actos se componen de pequeñas obras
Lao Tse

Introducción

Antes de abordar el aprendizaje de lenguas extranjeras y la inclusión social en profundidad, cabe su delimitación. Como en el trabajo de xilograbados parece mucho más lógico pensar antes en la exclusión, ya que pensar en el reverso de lo que se pretende sería una forma de poner más claramente en relieve la cuestión. No se abordará desde estas líneas específicamente lo concerniente a los alumnos portadores de necesidades especiales, aunque en gran parte puedan ser contemplados al reflexionar sobre el trato inclusivo respecto a la generalidad de los estudiantes. Sin la intención de restar valor al trabajo específico con este tipo de alumnos (portadores de invidencia, sordera, autismo, entre otros), sino que por el contrario, se trata de una labor que se presenta en la vanguardia que abandera un modelo docente de atención más individualizada al estudiante, otorgándoles verdadero protagonismo a los discentes. En realidad los excluidos del sistema educativo constituyen una mayoría, si se piensa la educación como algo que va más allá del número de matrículas, concluyentes o certificados. Como se verá, pensar que los excluidos apenas sean aquellos con necesidades especiales, es de alguna manera una fuga del problema de dimensiones gigantescas, como se intentará formular a continuación, de modo que el estudio va más encaminado a una generalidad de estudiantes, que debe tratarse con equidad (BNCC, 2017).

Sin la intención de exhaustividad, se presentarán ahora datos que justifican este enfoque "reverso". El concepto de analfabetismo válido durante el siglo XIX y buena parte del XX ha sido ya revisado y recogido perfectamente en los documentos educativos brasileños (OCEM, PCNs) que establecen como meta la literacidad crítica y no la mera codificación de mensajes sencillos. Para el mundo tecnológico del siglo XXI, ya no parece suficiente saber firmar y leer los letreros del transporte público, aunque todavía quede un 4% de ciudadanos de Brasil que no lo consigan hacer. Lo que destaca el estudio del Instituto Paulo Montenegro (2016, p. 01-02), es que habría además otro 23% de ciudadanos con alfabetización rudimentaria, integrando así un total de un 27% de analfabetismo técnico. El problema que destaca el citado informe, centrado en el mundo del trabajo, es que el nivel de alfabetización proficiente, desarrollado durante la Enseñanza Media, apenas lo alcanza el 8% de la población. Las repercusiones que esto implica sobre los índices de productividad, calidad o la mera inclusión en el mundo laboral, son evidentes y radicales, según se desprende del informe aludido.

Dentro de este contexto no resultan descabellados los números que arroja el Informe PISA (2015), en el que en general se deducen datos no muy halagüeños sobre destrezas básicas de los estudiantes de quince años de edad en ciencias, matemáticas o comprensión lectora. En este último apartado, Brasil ocuparía el puesto 57 de una lista de 70 países de la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con una nota de 407, siendo el promedio general de 493.

Se deduce así que la inclusión educativa no sería apenas una medida de bonhomía fundamentada en principios de caridad, ni se limitaría tampoco a la construcción de la ciudadanía – lo que pudiera parecer ilusorio cuando destrezas mucho más elementales no consiguen desarrollarse para un número aceptable de alumnos - sino que deviene imperiosamente en requisito que fundamenta la inclusión social y laboral de los ciudadanos y su grado de productividad, creatividad y trabajo colaborativo, y consiguientemente el éxito o fracaso de las sociedades que los integran en un mundo competitivo global. No se entiende ciudadanía plena sin la efectiva, digna y productiva inclusión de las personas en el mundo del trabajo, local donde se puedan sentir útiles, desarrollar destrezas y habilidades no apenas utilitarias sino sociales, sentirse incluidos efectivamente, independientes y autónomos, lejos de la marginación o las dependencias sociales o familiares.

El informe PISA (2015) tiene una separata específica sobre el bienestar de los estudiantes. El documento señala una relación directa entre este dato y las notas obtenidas: alumnos más ansiosos en la escuela consiguen calificaciones más bajas en ciencias y menor satisfacción con su vida personal. Asimismo el informe apunta que entre los estudiantes con profesores que los apoyan su satisfacción personal es mayor, frente a un 20% que denuncia haber sido tratado arbitrariamente. En relación directa, el sentimiento de pertenencia a la escuela derivado de las (buenas) relaciones con sus pares, implica mayor satisfacción vital, en contraposición a un 26% que sufre *bullyng*, y forma un grupo de insatisfechos vitales. Esa sensación de inclusión se derivaría, según el informe, directamente de dos factores:

El primero, sería el grado de disciplina y organización escolares, donde el índice de acoso escolar cae decididamente. Factor decisivo para ello sería el supuesto de mala percepción de los docentes por parte de los estudiantes. En este caso hay un 12 por ciento más de probabilidades de convertirse en víctimas de acoso escolar. Se deduce que éste se produce en mayor medida cuando los estudiantes no perciben a los docentes como transmisores eficaces de reglas de respeto y convivencia pacíficas. Así, en el informe PISA centrado en España:

> Los chicos son unos dos puntos porcentuales más propensos que las chicas a expresar que son víctimas de algún tipo de acoso entre iguales al menos varias veces al mes (media de la OCDE: 2,5 puntos) (Tabla III.8.2). Los estudiantes en el decil inferior de rendimiento en ciencias son casi tres veces más propensos que los del decil superior a declarar que les pegan o les empujan con frecuencia, y más de tres veces más propensos a ser objeto de rumores desagradables (Tabla III.8.4) (OCDE, 2016, p. 06).

En segundo lugar, pero no menos importante, el grado de interacción familiar: hablar, realizar la comida principal y pasar más tiempo junto a la familia impulsa un mayor nivel de satisfacción y de resultados objetivos en el aprendizaje. Así, en el mismo informe se constata que "*el 5% de los alumnos que declaran que sus padres no están interesados en sus actividades escolares obtienen 19 puntos menos en ciencias que otros estudiantes (media OCDE: 28 puntos)"* (OCDE, 2016, p. 08).

En ese contexto, no se puede soslayar que tenemos un alto número de estudiantes cuya estructura familiar es frágil o muy frágil, lo que como se ha visto, repercute decisivamente en la sensible reducción del rendimiento e inclusión escolares. Si se piensa que tenemos, como el propio IBGE (2014) del Gobierno de Brasil, que más mujeres asumen el liderazgo de las familias: *"Nas famílias formadas pelo responsável sem cônjuge e com filhos, elas são maioria como responsável (87,4%)"*, estudio que parte de la suposición que en el resto de los supuestos, los cónyuges del género masculino sean necesariamente responsables, lo que resulta difícil de probar empíricamente para todos los casos. En cualquier caso, se presenta un panorama en el cual las mujeres lideran una buena parte de las familias, aunque este liderazgo se considere meramente económico, y debamos sobreentender que sea a costa, en gran parte de los casos, de largas horas de trabajo y ausencia del domicilio, lo que sin duda pueda derivar en insuficiencia de atención a los jóvenes. Así:

> Em 2000, as mulheres comandavam 24,9% dos 44,8 milhões de domicílios particulares existentes no País. Em 2010, essa proporção cresceu para 38,7% dos 57,3 milhões de domicílios brasileiros, o que representam um aumento de 13,7 pontos percentuais, segundo as **Estatísticas de Gênero - Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010,** produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgadas nesta sexta-feira (31). (IBGE, 2014).

Brasil y las lenguas extranjeras: la larga marcha hacia la internacionalización

La participación de Brasil en el estudio PISA, aunque con índices bajos en comparación a otros países, es un hecho muy positivo que apunta a su creciente grado de internacionalización en el campo de la Educación, hecho que se ve reflejado también en los documentos educativos brasileños de los últimos tiempos, tanto en lo que respecta a los de la Base Nacional Curricular Común (2017), como en lo que se deduce de los más específicos de enseñanza de lenguas extranjeras, que sería el objeto principal de este trabajo. Esta tendencia había sido ya iniciada decididamente con la LDB (1996), incorporación al Tratado de MERCOSUR, internacionalización de la economía, PCNs incluyendo lenguas extranjeras, Ley 11.161 de Enseñanza de la Lengua Española o las propias OCEM incluyendo un capítulo dedicado al español y otro a literacidad ("*letramento"*) a través de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta inserción de Brasil en el plano internacional, considerada la dimensión continental del país, por su escala de territorio y población, y teniendo en cuenta su tradicional aislamiento devenido de sus circunstancias históricas, tiene una gran relevancia para este trabajo.

Pese a no contar con la unanimidad se encuentran importantes avances en el campo de la Inclusión Social, que vale la pena destacar, dada la relevancia de este texto marco de la Educación para este país, que constituye la recién aprobada BNCC (2017, p. 15-16).

> O Brasil, ao longo de sua história, *naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado*. São amplamente conhecidas as enormes *desigualdades* entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas *desigualdades*. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na *equidade*, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de *exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes* – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na *idade própria*. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, subrayados nuestros).

En consonancia con esta creciente internacionalización, la BNCC se posiciona, bajo nuestro punto de vista, de forma firme y decidida, al abrirse a innovaciones que desde otros países puedan originarse, y con esto se afirma enfáticamente en la parte conclusiva de su declaración de principios ubicados en la Introducción, donde se puede leer que:

> A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; *a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países*; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (BNCC, 2017, p. 21, subrayados nuestros).

Otro aspecto importante de esta BNCC es la inserción en el sistema educativo brasileño de la lengua inglesa con carácter universal desde etapas tempranas de la Enseñanza Fundamental, del sexto al noveno año. Abierto Brasil al Mundo, no parecería incongruente la posibilidad de introducción de otras lenguas, como el español, dentro de esta BNCC, lo que completaría de forma lógica lo planteado en la introducción del documento, dentro de un contexto de gradual

globalización económica y cultural que el país está experimentando, y más considerando el acceso al castellano como un puente inicial hacia otras culturas, acercamiento que resulta más sencillo iniciar desde la proximidad de esta lengua hermana.

De los documentos mencionados, se deriva muy claramente que uno de los caminos de la no exclusión sería el de formar docentes y establecer procesos que permitan prestar mayor atención a los estudiantes, tanto en lo que respecta a su persona y currículo, como a los grupos como tales. Como fue citado en el informe PISA, parece ya pacífico, que sistemas más organizados proporcionan mejores resultados y preservan mucho mejor la integridad de los estudiantes y profesores que los integran, facilitando su efectiva inclusión. Obviamente no se está aquí confundiendo mejor organización con mayor grado de jerarquización o autoritarismo, al contrario, el trabajo colaborativo implica bastante más preparación, tiempo y trabajo cognitivo, dando espacio a la auto-responsabilidad y mayor implicación en el trabajo docente. Frente al Fordismo al que parecen abocar algunas medidas de sustitución de la habitual designación de directores por elección por nuevas medidas de nombramientos desde la cúpula del sistema, habría que fomentar – lo que no siempre es sencillo – la elección y participación directa de los responsables familiares, estudiantes y docentes en la gestión del sistema escolar, público o particular. Siguiendo con el paralelismo de innovación en la producción industrial, el sistema Kaizen de producción, enfoca en el trabajo atendiendo no a la oferta sino a la demanda, no a lo planeado desde arriba, sino a las demandas reales de los usuarios, y no bajo coordenadas preestablecidas, sino contando con la creatividad y trabajo en equipo de los trabajadores, que dejan de ser meras piezas de la maquinaria, para redefinir procesos, diseños y resultados, de manera colectiva. Siguiendo con el símil industrial, si en el fordismo, el principio fundamental es el de economía de escala, estandarización total y unificación de la oferta en un número mínimo de productos, parece que el movimiento más contemporáneo y contrario sería el de la individualización, tanto en el marketing, más enfocado en necesidades particulares, como en la elaboración de los propios productos, mucho más variados e incluso elaborados ad hoc para un determinado sector de la población, hasta llegar a su consecuencia más extrema: personalización o incluso "*tuning*" del producto según las necesidades particulares del usuario. Como consecuencia lógica, se evita el desperdicio de tiempo y recursos que supone el stock de productos sin salida y desecho de piezas por fallos productivos.

No resulta difícil trazar un paralelo en el mundo de la educación: si nuestro mayor valor, no apenas productivo, sino ciudadano, son los jóvenes y estudiantes, no parece un desperdicio intentar maximizar su desarrollo y minimizar su fracaso y exclusión escolar, sino una inversión en un valor inconmensurable, dado que si las fábricas enfatizan la calidad sobre la cantidad, mucho más lógico pareciera evitar todo y cualquier desperdicio que suponga dejar salir del sistema educativo un estudiante, con su consiguiente exclusión ciudadana y laboral.

Algunas de las dificultades que se pueden encontrar para construir este proceso inclusivo son de carácter general pero afectan muy especialmente a este trabajo docente, que se entiende cada vez más enfocado en el estudiante como sujeto, con su propio recorrido (currículo, portfolio), sus inteligencias y destrezas propias y sus circunstancias individuales y sociales. Se tratará de enumerar algunas de estas trabas y su posible superación, antes de enfocar específicamente en el papel de la lengua extranjera en la inclusión social (que como fue expuesto, implica la laboral, escolar y la participativa - ciudadana).

Como escollo más señalado por los docentes, y aunque parezca paradójico ante la introducción presentada, aparece en primer lugar en excesivo foco en los resultados, concretamente en resultados del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), que aunque con algunas ventajas, de alguna manera sustituye al antiguo *vestibular* (reválida), también en sus aspectos menos halagüeños. La competitividad, el foco exclusivo en los contenidos, el imperio de las metas, lo único que consiguen es hacer rígidos unos currículos, que en un mundo crecientemente cambiante, ya nacen casi obsoletos, abandonando totalmente otras destrezas y habilidades, llamadas "blandas", que solo se trabajan en centros educativos muy selectos, o que operan a rebeldía de las metas estipuladas desde arriba, por las Secretarías o Escuelas Particulares, y desde el público, por los padres, enfocados en la entrada en las Universidades e Institutos Técnicos. El efecto de

exclusión es inmediato, entre aquellos que no pueden, o cuya opción de vida no pasa por entrar en la Enseñanza Superior, o que ni se lo plantean por tener necesariamente que contribuir a la renta familiar. Por otra parte, el proceso educativo queda totalmente supeditado a estas grandes metas, y subyugado a agendas y metas diseñadas desde otras instancias, lo que permite segregar en clases y colegios a aquellos aptos para superar el examen y los demás. El grado de burocratización creciente que este modelo exige, tampoco contribuye a un mejor trabajo docente: falta de flexibilidad, exceso de tiempo dedicado a rellenar libretas electrónicas, sensación de alienación del trabajo docente, dificultad en negociar objetivos con el grupo, imposibilidad de crear o introducir innovaciones, ya que todo ha de servir para responder las preguntas del omnipresente y totémico ENEM.

Ese enfoque exclusivo en metas, dejando negligentemente el cuidado de aspectos humanos, ciudadanos y de aprendizaje colaborativo, así como aspectos como criticidad, creatividad y desarrollo integral, no se produce aisladamente de una concepción de la educación como un bien tecnificado, que se tiene o no se tiene, ni tampoco se debe dejar de considerar que implícitamente se sobreponen aquí los valores de competitividad a cualquier costo, jerarquización social y de género, materialismo, inmediatismo (solo aprobar vale), predominio de concepciones patriarcales y, aunque no siempre conscientemente, de exclusión étnica y por criterios geográficos. Se trata de un currículo de valores oculto, entre los que están dentro o pueden estarlo y los que están fuera, o lo estarán, en una serie de profecías auto-cumplidas, tan frecuentes en la Educación. Muchas veces participamos de estos principios, queramos o no, con la buena intención de conseguir las metas salvadoras a cualquier costo e inmediatez, dejando de lado el papel protagónico que el estudiante siempre debe tener en el proceso.

Repercusión directa en este proceso, no es apenas la exclusión de muchos alumnos, que no puedan repetir o abandonar, sino completar de forma burocrática los niveles educativos sin auténtica implicación y pleno aprovechamiento (datos que paradójicamente apuntan los números y metas con creciente preocupación). Los docentes resultan también afectados, de lo que deviene fatalmente una caída en los resultados que se esperan (nueva verdad paradójica de los números denunciando lo que la adoración idolátrica a números también provoca).

¿Modelo fordista o artesano?

Como se ha apuntado anteriormente, desde estas líneas se defiende un modelo de aprendizaje y enseñanza de las lenguas más alejado del fordismo y más cercano a una concepción cercana a la atención hacia los detalles, a un sistema minimalista, único capaz de prestar atención a las diferencias, eliminar el abandono (aparente u oculto) y maximizar la calidad, potenciando el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas de cada estudiante.

Llegar a esta conclusión no resulta difícil para los profesores de lenguas extranjeras, por el esencial carácter dialógico de las mismas, y la inapelable importancia de la atención a las diferencias para su adquisición. Todo conocimiento es un proceso, pero en el caso particular de las lenguas, es inviable su dominio meramente teorético, lejos de su dominio fáctico, intrínsecamente relacionado con el saber hacer, saber aprender y saber ser, principios recogidos tanto en la LDB, como en los PCNs y las OCEM, así como en el Marco Común Europeo de Referencia.

Enseñar y aprender se convierten por tanto en un arte, que depende decididamente del momento y contexto del grupo, y en el que el profesional de la educación debe tener una sensibilidad y formación superiores en la búsqueda de esa construcción colectiva y artesanal de los saberes, concebidos no sólo como de naturaleza sintética, sino procesual, no apenas declarativos sino en competencias y habilidades, no solo abstractos sino formativos de un ser ciudadano y colaborativo.

Para esto, es urgente la mejora de las condiciones de trabajo de educación, que no se limitan a mejoras salariales (con ser muy importantes) sino también la gradual eliminación del pluriempleo con cargas horarias prolongadas y desplazamientos inclementes, junto a la necesaria estructuración de la carrera docente, lo que conlleva una mejora en la autopercepción de los profesores, consolidando una identidad docente que reduzca la penosidad laboral que implica a menudo auto-

culpabilización por incumplimiento de metas incompatibles con los medios materiales y humanos reales, y al mismo tiempo implique una mayor asunción de la auto-responsabilidad, participación y creatividad de este trabajo educativo, que no deja de ser un arte.

Este carácter artesano pudiera parecer contradictorio con las cifras y estadísticas ofrecidas inicialmente, respecto a lo que se consideran incumplimiento de metas. Sin menospreciar la decisiva importancia del dominio de la lectoescritura y del pensamiento matemático, no deja de parecer una visión limitada de lo que se espera de las instituciones educativas, si se consideran las auténticas necesidades de una sociedad moderna.

Brasil, como las principales economías de la OCDE, tiene una distribución de su PIB fundamentalmente en el área de servicios, que además históricamente es el área que más capacidad tiene de emplear y generar emprendimientos. Así, según el IBGE (2018) sobre las cifras de 2017, tenemos que la actividad agraria genera una riqueza de 299,5 billones (trilhões R$), la industrial 1.212,0 billones y la de servicios 4.137,1 billones (trilhões R$). Así, no cabe duda de que nos encontramos en una sociedad de servicios, que acumula el 62,21 % de la actividad económica total. En este contexto y con la decisiva robotización de los procesos industriales, cabe preguntarse si el desarrollo las destrezas y habilidades tradicionales son suficientes, si nos debemos conformar con esas metas del informe PISA.

Basta echar una ojeada por el mundo de hoy para entender que hasta aquí no se han citado las principales habilidades y competencias para el mundo futuro, que ya es presente. Así, Oxford Economics y Towers Watson (Valor Económico, 2012), describe un catálogo:

> **Competencias Digitales**: Habilidades en negocios digitales, capacidad para trabajar de forma virtual, comprensión de software y sistemas corporativos de TI, conocimiento de diseño digital, capacidad de usar medias sociales y web 2.0.
> **Pensamiento ágil**: Habilidad en considerar y prepararse para múltiples escenarios, innovación, lidiar con complejidad y ambigüedad, paradojas de gestión equilibrando puntos de vista opuestos, habilidad de ver el escenario como un todo.
> **Comunicación**: Creatividad en equipo y *brainstorming*, construcción de relaciones con los consumidores, sentido de equipo (incluidos equipos virtuales), colaboración, comunicación oral y escrita.
> **Operaciones globales**: habilidad de administrar equipos diversos, entendimiento de mercados internacionales, capacidad de trabajar en múltiples lugares en el extranjero, dominio de lenguas extranjeras, sensibilidad cultural.

Como se ve, a las tradicionales competencias se añade un buen número de destrezas y capacidades que quizás deban trabajarse en ejes y de forma interdisciplinaria, y en cuyo catálogo figuran de forma predominante las de comunicación intercultural, otorgando con ello un papel primordial a las lenguas extranjeras. Conocimientos de naturaleza procesual que no podrán abordarse de manera tradicional, sino de forma más individualizada y mediante trabajo en grupo, bajo una perspectiva de trabajo docente como arte.

Se llega de esta forma a la conclusión de la necesidad de una educación inclusiva, en la cual las lenguas extranjeras están llamadas a asumir un papel preponderante, por la propia naturaleza fluida, negociada y personal-identitária de lo que se enseña y aprende: la lengua.

Enseñanza e inclusión

Como se ha expuesto, la nueva legislación educativa brasileña enfatiza en la exposición de motivos (donde las normas expresan su filosofía e intención), y a lo largo de su articulado, una expresa adhesión a la inclusión, tanto en lo que respecta a la población socioeconómicamente marginada, como de manera más específica, en el caso de indígenas y negros, aplicando principios de equidad para ello. Asimismo, se vienen promulgando normas que fomentan la inclusión de ciegos, sordos y autistas. Apenas no se nombran los extranjeros, lo que no sorprende ante su número insignificante, apenas un 0,3% de la población, aunque no parece descabellado pensar que vengan a protegerse

también. Así, la inclusión no depende ya de las buenas intenciones sino que constituye un imperativo legal.

Convenientemente aplicada, esta legislación sería un paso de gigante en la inserción de Brasil en el panorama mundial, en donde ya se asume entre las grandes empresas la ventaja competitiva que supone integrar equipos multiétnicos y pluriculturales, considerando la diferencia como factor de éxito, ya que la resolución de problemas siempre será más eficiente partiendo de puntos de vista diversos. Este principio no podría dejar de aplicarse a la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales o las propias entidades estatales, pioneras exitosas en este campo.

¿Siguen otros países esta tendencia del CNE en sus documentos educativos? Parece que el MCER y su desarrollo a través del PCIC sí. Ya en el cuerpo de sus Objetivos Generales, el PCIC (2007, p. 33-4) da un papel preponderante al estudiante como agente social, y como miembro de tal sociedad realizando tareas (o actos de habla) que no se limitan al mero uso de la lengua como herramienta. Se opta por formar un hablante mediador intercultural, que atesore no apenas conocimientos sino también actitudes para ello. Y no deja de considerar la importancia de desarrollar habilidades que conduzcan a este aprendiente a ser autónomo, llevando el aprendizaje más allá de las instituciones. Se entiende que estas habilidades se enmarcarían dentro de la competencia pragmática-discursiva y se percibe un mayor foco en el alumno como protagonista del proceso, de manera que su no inclusión resultaría lógicamente absurda.

Pero será en su apartado dedicado a la competencia cultural donde el PCIC asumirá mayores compromisos con la inclusión. Bajo nuestro punto de vista, consigue agrupar con fortuna una serie de contenidos, habilidades y actitudes, delimitándolas teóricamente, lo que puede facilitar su inclusión en programas y proyectos por su mayor grado de explicitación. El componente cultural lo subdivide en referentes culturales (contenidos), saberes y comportamientos culturales y habilidades y actitudes interculturales.

Dentro de los conocimientos culturales de naturaleza declarativa, se pueden encontrar en el PCIC enumerados aspectos de naturaleza evidentemente inclusiva, como: integración de alumnos con necesidades especiales, valor de la educación inclusiva e intercultural; participación ciudadana, pluralismo; minorías étnicas y religiosas; mestizaje; tradición y cambio cultural; aparición de nuevos modelos familiares: familias monoparentales, homosexuales; espiritualidad y religión. (PCIC, p. 438-41).

Pero será en el apartado reservado a las habilidades y actitudes interculturales donde se dará un desarrollo organizado, profundo y extenso (22 páginas) sobre estos valores, como informadores del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se busca la configuración de una identidad cultural plural, lo que se entiende como necesidad imperiosa de la inclusión de aquellos que no comparten los mismos códigos culturales. Se inicia el inventario con el desarrollo de la conciencia de la propia identidad cultural, percepción de diferencias culturales, aproximación cultural, reconocimiento de la diversidad cultural y adaptación e integración (voluntaria). Para tal se desglosan y explican una serie de actitudes a desarrollar como empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad y regulación de los factores afectivos, como el estrés cultural, desconfianza o recelo (PCIC, p. 447-69).

Cuando se observan los valores y filosofía educativa que convergen en ámbitos educativos de varios países, más que las diferencias de punto de vista de escuelas y tradiciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, no se puede dejar de esbozar un principio de esperanza. Si el observador se atiene apenas a lo desprendido de los documentos educativos brasileños e internacionales, no puede dejar de albergar un sentimiento de optimismo. El dominio de lenguas y culturas, con sus consiguientes habilidades, actitudes y cambios fundamentales en el sujeto que aprende, deja de ser un privilegio de unos pocos, para convertirse en imprescindible para el progreso humano y material de los pueblos, al menos es lo que se puede percibir en legislación.

La caída del muro de Berlín implica la apertura del mundo a una organización multipolar, que facilita y fomenta una mayor globalización, lo que acarrea implicaciones definitivas en el campo de la educación. La expansión del aprendizaje de la lengua inglesa, junto con la necesaria

consolidación de un punto de vista pluricultural que implica la enseñanza del español y de otras lenguas de carácter mundial, ya se verifica entre importantes parcelas de brasileños que acceden a una educación de calidad. Resta ampliar a la totalidad, para lograr una inserción plena de los ciudadanos en la sociedad y economía globalizadas.

La opción de cerrar las fronteras y óptica cultural hacia una reelaboración de un pasado esencialista y alejado del mundo no parece una alternativa viable en un mundo competitivo e interactivo, más bien sería una condena aislacionista, con graves repercusiones de económicas, culturales y de derechos individuales, que la percepción de la última legislación educativa de Brasil no parece dejar entrever y que como se pretendió demostrar, converge hacia legislaciones como la europea.

Bibliografia

BRASIL. Agencia IBGE notícias. PIB avança 1,0% em 2017 e fecha ano em R$ 6,6 trilhões In: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20166-pib-avanca-1-0-em-2017-e-fecha-ano-em-r-6-6-trilhoes.html. (Acceso 22/04/2018).

BRASIL. MEC. BNCC, 2017. In: www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman...bncc...pdf...2017... (Acceso en 22/abr/2018).

BRASIL. IBGE. Mais mulheres assumem a chefia das famílias, revela pesquisa do IBGE. In: http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/10/mais-mulheres-assumem-a-chefia-das-familias-revela-pesquisa-do-ibge. (Acceso 22/04/2018).

EL PERIODICO DE CATALUNYA. Resultados del informe PISA (por países y por comunidades) in: http://www.elperiodico.com/es/graficos/educacion/resultados-informe-pisa-2016-17670/ (Acceso 23/04/2018).

FONSECA, Adriana. Estudo mapeia competências profissionais exigidas nos próximos anos. In: http://www.valor.com.br/carreira/2759010/estudo-mapeia-competencias-profissionais-exigidas-nos-proximos-anos. (Acceso en 12/04/2018).

INSTITUTO CERVANTES. Plan Curricular Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

INSTITUTO MONTENEGRO. Habilidades de Leitura, Escrita e Matemática são limitadas em muitos setores da economia brasileira, podendo restringir produtividade e capacidade de inovação São Paulo, fevereiro de 2016.
In: http://download.uol.com.br/educacao/2016_INAF_%20Mundo_do_Trabalho.pdf.

OECD. PISA. Programme for International Student Assessment. What contributes to students'well-being at school? In: http://www.oecd.org/pisa/Well-being-Infographics.pdf. (Acceso en 29/abr/2018).

OECD. PISA Results. Students Well Being Infographics. In: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en#.WnHOWq6nGUk#page2. (Acceso en 29/abr/2018).

YAMAMOTO, Karina. No Brasil, apenas 8% têm plenas condições de compreender e se expressar. UOL Educação. In: https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/no-brasil-apenas-8-escapam-do-analfabetismo-funcional.htm (acceso en 30/abr/2018).

El uso de cuentos en lengua española para personas con discapacidad visual: una propuesta didáctica multimodal y multicultural

Francisca Sâmia Xavier Sabóia Da Cunha
Graduada en Letras - Língua Espanhola (UFC)

Beatriz Furtado Alencar Lima
Departamento de Letras Estrangeiras (UFC)

Resumen

Propusimos con este artículo la incorporación del uso de multiletramento en una perspectiva multimodal y multicultural, partiendo de propuestas didácticas con cuentos en lengua española, para personas con discapacidad visual (DV). Para direccionarnos, utilizaremos como aporte teórico los estudios de los Nuevos Estudios del Letramiento (NEL), que junta las perspectivas multimodal y multicultural. Ya que el cuento literario será utilizado para la elaboración de las propuestas didácticas, utilizamos el concepto de Cortázar acerca del género cuento. La propuesta de este trabajo es orientar a los profesores que se encuentran en la realidad de sus clases con un público de alumnos DV, y proponerles de esta manera una reflexión acerca de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE) para alumnos con DV

Palabras clave: Multiletramentos. Enseñanza de Lengua Extranjera. Discapacidad Visual. Cuentos en lengua española.

Introducción

Las investigaciones en el área de la Lingüística Aplicada (LA), en los últimos años, se han dedicado a cuestiones de lenguaje situadas en un mundo que se caracteriza, cada vez más, por la interconectividad mediada por textos múltiples y multimodales (BARTON; LEE, 2015). Así, encontramos trabajos que apuestan en la posibilidad de cambio social – por el carácter constitutivo de la lengua – por medio de prácticas pedagógicas que conduzcan a realidades más justas, éticas e inclusivas. Llevando esta reflexión para el campo de la enseñanza de lenguas, vemos, en las asignaturas que se dedican a la lengua/al lenguaje, una rica posibilidad de fomento al contacto con culturas e identidades múltiples, debido a la flexibilidad que estas asignaturas ofrecen al profesor, permitiéndoles llevar a clase textos diversos y auténticos, sin estar necesariamente cerrados a los libros didácticos.

Esa flexibilidad sumada al uso creciente de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's) viene conduciendo a una centralidad cada vez más intensa, en nuestras clases, de la modalidad de la imagen y, por consecuencia, del sentido de la visión. Traemos como ejemplo el propio libro didáctico que utilizamos en nuestras clases de lenguas. Ellos se centran, esencialmente, en el lenguaje verbal (en la modalidad oral y escrita) y en la visual[1]. Esos contextos dificultan (o hasta imposibilitan) el proceso de aprendizaje de alumnos con necesidades específicas, como en el caso de las personas con discapacidad visual (DV).

Teniendo en cuenta tal problemática, percibimos que el proceso de inclusión todavía no ocurre en todos los espacios de la educación. Conforme a lo mencionado, los materiales didácticos, en su mayoría, aún no contemplan las necesidades de todos los alumnos, puesto que la disposición de estos materiales se centra, casi que exclusivamente, en el modo visual – imagen y escrita. Eso impide que personas que viven la experiencia de algún tipo de discapacidad visual, tengan contacto con la información disponible. Aunque citando como ejemplo el libro didáctico, es importante mencionar que, además de él, muchos son los medios, los espacios y las actitudes pedagógicas que se centran en la hegemonía de lo que denominamos de *orden visiocéntrica del discurso* (LIMA, 2015).

Partiendo de esa realidad, la principal motivación para el estudio que aquí presentamos es la de proporcionar a los docentes que actúan en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) una reflexión pedagógica acerca del proceso de inclusión de estudiantes con DV en nuestras clases. Sugerimos una propuesta de actividad didáctica, como forma de viabilizar la realidad de profesores de E/LE que tengan alumnos con DV, en clases regulares.

Cuando pensamos en materiales didácticos para estudiantes con DV, tenemos en cuenta que, en el contexto de aprendizaje, esos alumnos construyen la habilidad lectora por medio de interacciones que no se centran en la visión, desarrollando otros sentidos del cuerpo en la relación con el espacio inmediato a su alrededor. En este proceso de construcción de conocimiento, el material didáctico y la lengua extranjera son mediadores culturales entre los participantes del proceso pedagógico, de ahí la importancia de buscar añadir el más diverso público y las más variadas culturas, sin dejar a parte los múltiples modos que el cuerpo establece para entrar en contacto con el conocimiento.

Acreditamos que este estudio puede contribuir para el trabajo de los educadores e investigadores que buscan ofrecer oportunidades iguales de éxito educativo a todos los aprendices. Con este trabajo, esperamos, también, que otras investigaciones la sigan, en el sentido de que otros ámbitos de enseñanza (en la enseñanza de ciencias, de matemáticas y otras) desvenden caminos más específicos y asertivos para la enseñanza de personas con DV.

Contextualizando el estudio

[1] Para una reflexión acerca del uso progresivo de las imágenes en los libros didácticos, sugerimos el trabajo de KRESS;BEZEMER (2009).

La Discapacidad Visual y la educación inclusiva: breves consideraciones

Teniendo en cuenta que este artículo está direccionado a los profesores que se encuentran en la realidad de trabajar con un público de alumnos con DV, es importante contextualizar brevemente nuestro lector acerca de la concepción de discapacidad visual y de educación inclusiva en Brasil.

En lo que dice respecto a la definición de discapacidad visual, la encontramos en algunos documentos oficiales de Brasil, como, por ejemplo, el documento *Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*, que nos expone: "Esta discapacidad puede manifestarse como una ceguera total, pérdida de la acuidad visual, hasta la ausencia de proyección de la luz" (PORTAL MEC-BRASIL, 2006, p. 16)[2], o como pérdida parcial de la acuidad visual, esto es, baja visión, definida como:

> Alteración de la capacidad funcional de la visión, decurrente de inúmeros factores aislados o asociados, tales como: baja acuidad visual significativa, reducción importante del campo visual, alteraciones corticales y/o de sensibilidad a los contrastes, que interfieren o que limitan el desempeño visual del individuo. La pérdida de la función visual puede darse en nivel severo, moderado o leve, pudiendo ser influenciada también por factores ambientales inadecuados (BRASIL, 2006, p.16) *(Traducción nuestra)*

Tales definiciones, especialmente la de OMS, se basan en un paradigma biopsicosocial en el que lo biológico ocupa el centro de las reflexiones. Como contraposición a esta definición, traemos algunas reflexiones de Martins (2006) sobre el concepto de discapacidad:

> La concepción de discapacidad que fue diseñada en el siglo XVII, que nasció y se consolidó alojada en las propias estructuras culturales, sociales y económicas en que se asientan las sociedades modernas, vendría a subsistir incólume hasta el final de la década de 60 del siglo XX. Altura en que por primera vez fue seriamente denunciada la complicidad entre la noción de discapacidad hegemónicamente establecida, las formas vigentes de organización social y las experiencias de profunda marginalización entonces vividas por las personas descritas por el idioma de la discapacidad. La noción de discapacidad que se instaló en las entrañas del adviento moderno persiste vigorando en las sociedades occidentales. Sin embargo, hoy es posible distinguir una concepción hegemónica de discapacidad de una concepción contra-hegemónica (MARTINS, 2006, p. 106-107) *(Traducción nuestra)*

La concepción contra-hegemónica, a la que Martins se refiere, cuestiona la construcción social acerca de la discapacidad, históricamente engendrada, que pone a la persona con ceguera, sordera, paraplejía, déficit cognitivo etc. como 'un problema' a ser 'curado/tratado'. En esa práctica contra-hegemónica, la discapacidad – en el sentido de aquello que falta o que está errado y que necesita "arreglarse" – estaría situada, no en los cuerpos de los individuos, sino en estructuras y prácticas sociales inhabilitadas y/o incapaces de lidiar con los diversos modos en los que el cuerpo interactúa con el medio ambiente.

A partir de esta perspectiva del modelo social de discapacidad, la realidad de las personas con sordera, ceguera, déficit cognitivo etc., pasa a ser vista no más como un problema o defecto que se encuentra en el individuo, sino como una desventaja o imposibilidad provocada por una sociedad que, a través de instrumentos variados, excluye su participación y permanencia plena e irrestricta en actividades sociales centrales para el pleno desarrollo humano (DINIZ, 2012).

Sobre la educación inclusiva en Brasil, de acuerdo con Sassaki (2002) es a partir de los años 70 que comienza a surgir la preocupación por parte del sistema de educación pública en garantizar

---

[2] Original: "Essa deficiência pode manifestar-se como uma cegueira total, perda da acuidade visual, até a ausência de projeção da luz" (PORTAL MEC-BRASIL, 2006, p.16).
Traducción al español de las autoras del artículo.

el acceso de los alumnos con discapacidad a la escuela. Ese hecho se relaciona con el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza basados en cambios de comportamiento y en el control de estímulos, los cuales permiten el aprendizaje y el desarrollo académico de sujetos, hasta entonces distantes del proceso educacional.

En ese contexto la palabra de orden era "El discapacitado puede aprender". La cuestión ya no era la discapacidad intrínseca al individuo, sino un fallo del medio en proporcionar condiciones adecuadas que promoviesen el aprendizaje y el desarrollo. (GLAT,1985;1995; KADLEC & GLAT,1984). En el contexto actual, (inicio de los años 2000 hasta nuestros días), ya se puede encontrar una producción de conocimientos en el ámbito de la educación inclusiva, que viene acumulando un significativo acervo de investigaciones que ofrecen importantes datos sobre el proceso de inclusión y sobre las dificultades enfrentadas por el sistema de educación brasileño para la implantación y real efectuación del proceso inclusivo.

Sin embargo, incluso con ese escenario, aún son pocos los trabajos, experiencias y prácticas educacionales validadas científicamente que muestren cómo promover la inclusión en la reaqlidad cotidiana de una clase regular, por ejemplo, con la presencia de alumnos que presentan las más distintas discapacidades. Según los estudios de Glat y Ferreira, Oliveira y Senna (2003, p.35)

> Los desafíos actuales de la Educación Inclusiva brasileña se centran en la necesidad de desarrollar instrumentos de observaciones sistemáticas (indicadores de los programas implantados), realización de estudios cualitativos y cuantitativos que puedan evidenciar los resultados de los programas implantados e identificación de experiencias de éxito; implantación de programas de capacitación de recursos humanos que incluyan la formación de profesores dentro de la realidad de las escuelas y en la sala de clase regular del sistema de enseñanza (p.35) *(Traducción nuestra)*

En este sentido, aunque entendamos que la responsabilidad no se centra exclusivamente en los docentes, reconocemos que ellos tienen un significativo rol social en este proceso de inclusión. Considerando que el hacer educativo es eminentemente político, es necesario elevar la capacidad crítica de los profesores de manera a percibir que la escuela, como institución social, está insertada en contextos de injusticias y desigualdades que necesitan cambiar. Por eso, esperamos que, con este trabajo, consigamos presentar a nuestros colegas de profesión el inicio de una *praxis* crítico-pedagógica que ofrezca subsidios mínimos para el comienzo de la implantación de la inclusión en nuestras actividades.

Con relación a las personas con discapacidad y al aprendizaje de este público, es posible percibir una concentración de esfuerzos a partir de la creación de la *Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad – LBI (2015)* que, en su artículo 27, nos dice que

> La educación constituye derecho de la persona con discapacidad, asegurado sistema educacional inclusivo en todos los niveles y aprendizaje a lo largo de toda la vida, de forma a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus talentos y habilidades físicas, sensoriales, intelectuales y sociales, según sus características, interés y necesidades de aprendizaje *(Traducción nuestra)*

Aunque con todas las conquistas alcanzadas, a lo largo de la historia de la educación inclusiva, aún seguimos homogeneizando los comportamientos y las culturas. Permanecemos presos a viejos paradigmas, los cuales nos remiten al prejuicio con relación a lo que es diverso y no *encajable*, aunque, de manera paradógica, el ser humano sea intrínsecamente diferente. De esa forma, abogamos que, para que se efectúen las posibilidades de una educación inclusiva, es necesario la resignificación continua de nosotros mismos y la ruptura diaria de nuestras barreras conceptuales.

El soporte teórico

Nuevos Estudios del Letramento (NEL)

Llevando en consideración la realidad que mencionamos en la introducción de este artículo, cual sea la de un mundo interconectado donde el texto es el elemento cada vez más presente en las mediaciones de prácticas multimodales y multiculturales diversas, las maneras de producir el sentido por medio de la escritura y de la lectura, sufren cambios intensos, ya que nuevos elementos de composición y nuevas formas de organizar y exponer los textos surgen continuamente. Tal realidad conduce a una ampliación acerca de los conceptos de texto, escritura, comunicación y, consecuentemente, de letramento. Con base en esa realidad, vemos como propicio, así como proficuo, las concepciones de lectura y de escritura desarrolladas a lo largo de los últimos 35 años, por los Nuevos (ya no tan nuevos) Estudios del Letramento.

La denominación Nuevos Estudios del Letramento (New LiteracyStudies – NSL), surge a partir del final de los años 70 e inicio de los 80, cuando en América del Norte (Estados Unidos) y Europa (Reino Unido), se observan estudios que tenían un enfoque más grande en las prácticas sociales en las que estaban situadas las personas, en sus actividades de lectura y escritura, que en los aspectos cognitivos relativos a esas actividades. Los estudios sobre lectura y escritura pasan por un "giro social", a partir del cual, los contextos sociales y culturales asumen un rol fundamental. Con base en este "giro", conceptualizamos el letramento "como una práctica ideológica, involucrada en relaciones de poder e incrustada en significados y prácticas culturales específicos" (STREET, 2014, p. 17).

Conforme nos explica Silva (2011), el término letramento, desde una perspectiva que pone en destaque la ideologia, emerge en los 70 con algunos (as) educadores (as) inspirados (as) en los estúdios del educador Paulo Freire y en las concepciones *freirianas* sobre letramento como una práctica social. Por su vez, Soares (2000) explica que el término letramento comienza a formar parte de las ciencias lingüísticas y de la educación en los años 80. Para esa autora el letramento pude ser concebido como "ele estado o la condición que asume aquel que aprende a leer y a escribir [...] e involuncrarse en las prácticas sociales de lectura y escritura" (SOARES, 2000, p.17-18). (Traducción nuestra).

Teniendo en cuenta esos presupuestos, el letramento significa, dentro de nuestra perspectiva, algo que las personas HACEN; no se trata de algo ubicado solamente en la cabeza de los individuos. O sea, el letramento va más allá de las habilidades para aprender a leer y a escribir, sobrepasa textos limitados en el papel (BARTON e HAMILTON, 1998, p.3).El letramento es una ACTIVIDAD por excelencia social y, por lo tanto, ocurrirá en la interacción entre las personas (BARTON e HAMILTON, 1998, p.3). Surge de ahí la Idea de múltiples letramentos como un concepto importante para desafíar una perspectiva de letramento singular y autónomo (STREET, 2012, p.71). Hacemos referencia, pues, a los múltiples letramentos.

> Ese es un término que yo, de entre otros, ayudé a desarrollar hace una década (Street, 1984), en el intento de oponerlo a una noción reificada, según la cual existe únicamente una cosa llamada 'letramento', que tiene una 'L' mayúscula y una 'o' minúscula, que es singular y autónoma en el sentido de ser un factor que, de manera independiente, conlleva efectos sobre otras cosas (STREET, 2012, p.71). *(Traducción nuestra)*

Buscando realizar un puente entre lo que abordamos en la introducción de este capítulo y lo que expusimos sobre letramentos, hacemos uso otra vez de Barton y Lee (2015) cuando afirman que

> Las actividades de las personas en todas las áreas de la vida social, en la vida cotidiana, en la educación y en los locales de trabajo son textualmente mediadas (Barto, 2001). Cada vez más, las nuevas tecnologias son el vehículo de esa mediación textual. Esas tecnologias ofrecen espacios de escritura nuevos y distintos. (...) formas letradas que están siendo renegociadas (Barton & Lee, 2015, p.30).

Es ese escenario (inter)activo y cibernético de usos del lenguaje en el que localizamos las múltiples prácticas letradas sobre las cuales vamos a discurrir en este trabajo. Las entendemos, teniendo en cuenta el tiempo histórico en el que se sitúa este artículo, como prácticas que se originan a partir de cambios sociales, culturales y tecnológicos advenidos de la era del ciberespacio y de los nuevos recursos de la tecnología de la información y de la comunicación (TIC's). En ese escenario, "o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto a diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line" (DIAS,2012,p.18).

Tomando en cuenta lo presentado hasta aquí, creemos que la formación de alumnos(as) envuelve la capacidad de saber lidiar con desenvoltura, con las modalidades textuales, o sea, la capacidad de comprender y de producir tanto textos orales como escritos digitales, que mezclen diversos modos, tales como: sonoros, gestuales, visuales, y que esos alumnos puedan construír sentidos de manera crítica ante la diversidad de distintos contextos sociales.

La multimodalidad y la multiculturalidad: premisas para una pedagogía inclusiva

La Pedagogía de los multiletramentos prescinde de los conceptos de multimodalidad y de multiculturalidad. De acuerdo con Rojo (2012, p 31), la multimodalidad es la "capacidade de colocar-se em relação as diferentes modalidades da linguagem – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc – para a partir dessas fazer sentido". O sea, textos que se componen a partir de muchos lenguajes (o modos, o semioses) y que exigen capacidades y prácticas de comprensión y producción de cada una de ellas (multiletramentos) para hacer significar. En lo que dice respecto a la multiculturalidad es una característica de las sociedades globalizadas en las que la diversidad y las diferencias se perciben como categorias centrales (CANEN;OLIVEIRA,2002). Moreira y Canen (2007) alertan que, para referirse a la multiculturalidad, es necesario que tengamos claro que el término "cultura" puede asumir distintos significados; en ese trabajo la palabra "cultura" evoca "o conjunto de práticas por meio das quais os significados são produzidos e compartilhados em um grupo". O sea, hay que encarar la cultura como un verbo (*culture as a verb*) (STREET, 1993), como algo dinámico y en constante movimiento.

Cuando mencionamos la Pedagogía de los multiletramentos, es importante apuntar para el hecho de que hacemos referencia directa al Manifiesto lanzado, en 1996, por el New London Group (NLG)[3]. El Manifiesto fue elaborado

> por estudiosos de áreas de especialização distintas (dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata), os quais têm promovido uma importante discussão acerca dos estudos de letramento e das novas demandas educacionais face à globalização, à tecnologia e à diversidade sociocultural (SANTOS, 2018, p.57).

Adoptamos, pues, esa pedagogía como conducción teórico-metodológica para la elaboración de nuestra propuesta didáctica, puesto que los conceptos que la (pedagogía de los multiletramentos) sostienen – multimodalidad y multiculturalidad – son fructíferos para la construcción de prácticas de enseñanza de lenguas que lleven en cuenta las realidades de los múltiples letramentos y de las diversidades corporales de los estudiantes presentes en nuestras clases. Cuando nos referimos a la multimodalidad en este trabajo, nos basamos en las tres premisas clave de la multimodalidad formuladas por JEWITT, BEZEMER, O'HALLORAN (2016):

> 1. El significado es construído con diferentes recursos semióticos, cada uno ofreciendo distintas potencialidades y limitaciones. 2. La construcción del significado envuelve la producción de un todo

[3] Mencionamos el Manifiesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*.

> multimodal. 3. Si deseamos estudiar el significado, es necesario considerar todos los recursos semióticos que están siendo utilizados para la construcción del todo (JEWITT, BEZEMER, O'HALLORAN, 2016, p.3) *(Traducción nuestra)*

Para los propósitos de este estudio, las dos primeras premisas podrán ser percibidas de forma más nítida, ya que para nuestra propuesta tomamos en cuenta (i) la elaboración de actividades que permiten a los alumnos construir sus significados a partir de diferentes recursos semióticos; (ii) la integración de esos recursos en un todo multimodal para un proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española sin la jerarquización de modos. Huyendo de esa forma, de lo que denunciamos como una *orden visiocéntrica del discurso*. Sobre la tercera premisa, trabajos futuros que vengan a poner nuestra propuesta en práctica, podrán investigar sobre como ocurrió el uso y la integración de los recursos semióticos, durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española, con la utilización del género cuento.

En lo que dice respecto a la multiculturalidad, a partir de ella, creemos que se pueden evitar concepciones de educación inclusiva enraizadas solo en análisis técnicos y, de esa forma, poner de hecho en evidencia una discusión sobre la diferencia. En este artículo adoptamos una perspectiva multicultural que enfatiza que las diferencias no son características naturales. Tanto "lo diferente", como "lo no diferente" son productos sociales.

Adoptamos, pues, las perspectivas de multimodalidad y de multiculturalidad teniendo en cuenta que ellas nos ofrecen herramientas que permiten cuestionar muchas de las formas de ocultación de las diferencias, de modo a desafíar el prejuicio y los procesos de exclusión de grupos socioculturales en situación de opresión, en el contexto educacional.

La propuesta didáctica: lectura de cuentos para más allá de lo que pueden ver los ojos

Llevando en cuenta la perspectiva que adoptamos en este estudio, entendemos que los materiales didácticos necesitan ser elaborados en diálogo directo con las realidades socioculturales y corpóreas de nuestros estudiantes, con el fin de que el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera sea, realmente, algo significativo en sus vidas. Sobre materiales didácticos multiculturales, Mendes (2012) afirma que

> Aprender a ser y a convivir con el otro, esa es la perspectiva esencial que debe orientar la elaboración de materiales interculturales para la enseñanza de lenguas, y esse aprendizaje no se restringe al alumno, sino abarca al profesor como principal mediador de mundos lingüístico-culturales diferentes que están en integración. Adoptando esa forma de aprendizaje, la lengua, más que un sistema compuesto por datos y reglas de combinación, pasa a representar la instancia a partir de la cual podemos estar en el mundo de diferentes maneras y con diferentes modos de identificación (MENDES, 2012, p. 376).

Nuestra propuesta didáctica parte de un contexto intercultural, en el cual el relacionarse con el otro es condición imprescindible para la comprención de la diversidad que habita cada ser. Por eso, las actividades didácticas se fundamentan en la diversidad de grupos sociales y comunidades distintas, sin valorar una en detrimento de la otra, sin embargo presentando la diversidad como característica constituyente de una comunidad lingüística. En nuestro caso, de la sociedad hispano-americana por medio de cuentos.

1. La elección de los cuentos

Los países de cultura hispanoamericana, durante muchos años, fueron excluídos de los materiales didácticos disponibles para la enseñanza de la lengua española en las escuelas. Actualmente, esta perspectiva viene cambiando bastante. Un ejemplo es que los libros que el *Programa Nacional do*

Livro Didático (PNLD) ahora analiza, necesitan seguir criterios de fomento a la heterogeneidad de los pueblos hispanoamericanos.

La colección del cuento para elaboración de nuestra propuesta se dio, principalmente, con el objetivo de contemplar esa heterogeneidad y de presentar las culturas a través de múltiples caminos. Múltiples tanto en el sentido cultural (multiculturalidad) como en el sentido de diferentes maneras de interacción con la lectura (multimodalidad). Para alcanzar este propósito, utilizamos como libro base la recopilación ***Cuentos Breves Latinoamericanos***, organizado por Cecilia Pisos. Se trata de una coletánea de cuentos cortos cuyas características de linealidad, estructura narrativa, elementos desconcertantes y finales, generalmente novedosos, hacen de esa antología una atractiva lectura para jóvenes y adultos.

2. La multimodalidad y la multiculturalidad como caminos hacia la inclusión

En lo que dice respecto a la multimodalidad, ese concepto nos da el soporte – como ya mencionamos anteriormente – para proponer actividades que estén más allá de una lectura centrada en el texto escrito. Para eso, utilizaremos recursos semióticos que, si por un lado abordarán la cultura del país del cuento seleccionado, por otro tendrán el cuidado en trabajar prácticas, de interacción con la lectura, no centradas en lo visual.

O sea, pensamos en la elaboración de un material en el cual la literatura no es apreciada únicamente por el medio visual o verbal, ampliando los horizontes y las delimitaciones del texto literario, inicialmente utilizado con foco en lo verbal. De esa manera el texto se materializa también por medio de lo sonoro, lo gestual, lo intuitivo, lo cinestésico etc., para su apreciación estética. La exploración de los caminos estéticos, junto a los caminos tecnológicos, surge como una posibilidad (entre tantas otras) de proporcionar la inclusión en nuestras clases. De esa forma, el lector es invitado a "entrar" en la historia pudiendo interactuar con la narrativa en varias situaciones. Eso posibilita el acceso del material estético a los alumnos con DV, ya que el lector será capaz de conectarse a los elementos del texto a través de recursos advenidos de semiosis lingüísticas, auditivas, espaciales, gestuales y visuales.

De ahí la utilización de lecturas guiadas durante las clases. Swartz (2010) define la lectura guiada com un encuentro en un pequeño grupo de alumnos que leen el texto, donde grupos se organizan de acuerdo con los niveles de lectura similares. Forma parte del modelo de lectura cooperativa, en el cual el rol del educador es guiar e intervenir en esos grupos. Esa estrategia de lectura guiada pretende formar lectores autónomos, para fortalecer en el alumno la construcción y la solución de problemas de decodificación o comprensión, de forma espontánea.

Con relación a la mediación de lectura para alumnos con DV, esa puede suceder por medio de la utilización de otros sentidos además de la visión, teniendo en cuenta que ellos posibilitan de igual manera el contacto con la actividad lectora. De hecho, para los alumnos con DV el canal de información no será el visual, sino el referencial perceptivo que pasará por el desarrollo de los sentidos restantes, o sea, ellos recurren a informaciones táctiles, auditivas, olfativas y sinestésicas con más frecuencia para guardar en la memoria los esquemas que necesitan para construir sus conocimientos e interactuar con el mundo.

Para poner la propuesta en práctica, sugerimos alumnos adultos del nivel A2, que ya tengan algún contacto y/o conocimiento con/de la lengua española. Sin embargo, dejamos explícito que esas propuestas de actividades pueden ser utilizadas con los más diversos públicos.

3. Actividades con cuentos hispanoamericanos - Propuesta didáctica multimodal

En esta parte del trabajo exponemos una sugerencia de actuación con la literatura hispanoamericana en las clases de E/LE, partiendo del presupuesto de que una pedagogía que lleve en cuenta la multiculturalidad y la multimodalidad es una fuerte aliada en el proceso de construcción de espacios educativos accesibles a las más diversas realidades corporales que ocupan nuestras aulas. Como

explicitamos anteriormente, el libro base que utilizamos para la selección de los cuentos ha sido la recopilación *Cuentos Breves Latinoamericanos*, de la organizadora Cecilia Pisos. Para esta propuesta, presentamos el cuento *El Avaro*, del peruano Luis Loayza[4].

Con base en Kress e Bezemer (2009, p. 67-68), buscamos elaborar nuestra propuesta didáctica teniendo como rumbo orientador el concepto de texto como una construcción colaborativa y constante, a través del uso de distintos recursos semióticos. De una manera o de otra los lectores son diseñadores del texto que están leyendo. Partiendo de la idea clave de que habrá en nuestras clases alumnos que interactúan con su entorno no únicamente a través de la visión, pensamos en actividades multimodales que no se centrasen en ese sentido.

En el primer momento (pre-actividad), el profesor propone la discusión con los alumnos sobre los temas: (i) ¿qué son micro-cuentos?; (ii) ¿quién es Luis Loayza? (iii) ¿cuáles son las características del país del autor del cuento?; (iv) lluvia de ideas a partir del significado del vocablo 'avaro'. Veamos que los cuerpos de los alumnos y del profesor serán los medios utilizados para la actividad de debate oral. Si el profesor utiliza algún soporte para escribir y/o dibujar (la pizarra, por ejemplo), es fundamental que el docente, con la ayuda de los alumnos videntes presentes en el aula, hagan la descripción de los textos materializados en el soporte elegido (pizarra digital, computadora, lo que sea). Otro medio sería la pizarra y las acciones de los estudiantes consistirían en oír, hablar y ver.

El segundo momento (actividad 1) se inicia con la lectura del cuento *El Avaro*. Para eso, es importante que, previamente, el profesor y la escuela se hayan informado sobre cómo el (los) alumno(s) con DV prefiere(n) acceder al texto – en Braille, en letra ampliada, por medio de lectores de pantalla o audio-libro. Los medios para esta actividad pueden ser el papel impreso, la pantalla de una computadora, de una tableta digital o de un móvil, y el modo la escritura (en tinta y/o en braille), el sonido de una voz humana o sintética. Las acciones corporales involucradas en el proceso de construcción del significado serían el oír, el hablar y el ver.

Tras la lectura del cuento y del trabajo con el vocabulario perteneciente al texto, sugerimos que el profesor presente a los alumnos la moneda actual de Perú, el sol (actividad 2). Las sugerencias para la presentación serían: (i) trabajar la descripción de la moneda a través de elementos como material (latón, aluminio, alpaca acero), forma (circular), peso (cuántos gramos tendrán 1 céntimo, 5 céntimos, 1 sol, 2 soles etc) y características del borde (liso, estriado, estriado discontinuo, estriado continuo). En este momento, el profesor llevará artefactos como monedas, cédulas, formas geométricas (triángulos, círculos cuadrados etc) y pesos (algunos de los que se utilizan en las clases de educación física, por ejemplo) para que los alumnos puedan entrar en contacto con la textura, la forma y peso por medio del tacto y de la experiencia corporal de cuando carga algo en/con su cuerpo. (ii) Trabajar la descripción de los billetes que actualmente circulan en Perú. Para eso se trabajaría con el color de los billetes (verde, naranja, marrón, rojo, azul, rosado y gris), con los personajes impresos (José Abelardo Quiñones, Raúl Porras Barrenechea, Abraham Valdelomar, Jorge Basadre y Santa Rosa de Lima) y con los símbolos que están en el reverso de los billetes (Machu Pichu, Convento de Santo Domingo – Lima, Biblioteca Nacional del Perú etc). Para este segundo momento, será necesaria la exploración de los colores por medio, por ejemplo, de otros sentidos que no fuesen la vista. Para el color verde, por ejemplo, se puede utilizar el oído con sonidos de la selva y el gusto haciendo referencia a frutas como el limón y el aguacate. Sobre los personajes del billete, la actividad se daría por medio de la exposición de fotos y dibujos seguida de la descripción del profesor con la ayuda de los alumnos videntes. Llegando a los símbolos, otra vez la presentación de fotos seguida de descripciones sería válida, pero, podríamos ir más allá,

[4] Este artículo es un recorte de nuestro Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) nombrado *Los Cuentos en lengua española para personas con impedimientos visuales: una propuesta didáctica multimodal y multicultural*. En el TCC, el lector encontrará otras dos propuestas didácticas elaboradas a partir de los cuentos *El verdugo y el violinista* de Fernando Ayala Poveda y *De las propiedades del sueño* de Sergio Ramírez. Para esta coletánea, nos restringimos a la exposición de una sola propuesta.

proponiendo al grupo la confección de maquetas – con la ayuda de los docentes de las asignaturas de arte, geografía e historia – para que los alumnos con DV pudiesen sentir táctilmente cada uno de esos símbolos. La división de los alumnos en grupos para cada símbolo daría agilidad a la tarea. Es importante decir que los alumnos con DV igualmente participan de este momento, por medio de la prestación de una consultoría. O sea, explicando a los colegas cuáles son los mejores materiales y texturas para utilizar, además de la experiencia que es la DV.

Para la finalización del estudio con/sobre el microcuento, proponemos un debate (pos-actividad) alrededor de los siguientes temas: los sistemas de la agricultura familiar y del agronegocio en Perú: características e implicaciones directas e indirectas para el país; las repercusiones de la entrada del agronegocio en Perú para las familias de agricultores que viven del cultivo de la tierra; paralelos entre lo que ocurre en Perú y en Brasil acerca de la entrada del agronegocio en esos países. Finalmente, se lanzaría la reflexión sobre posibles relaciones que podríamos establecer entre el sustantivo avaricia y la realidad de destrucción de florestas y expulsión de familias para la plantación de soja y el cultivo del ganado en regiones peruanas y brasileñas.

Consideraciones finales

Tomando como referencia Moreira y Canen (1999), entendemos que la construcción de la educación inclusiva tiene que pautarse en dos principios: la promoción del derecho a la diversidad y la formación de alumnos teniendo como objetivo un trabajo colectivo a favor de la justicia social. A esos dos puntos añadimos que, con el fin de que ese proceso con los estudiantes se efective, es etapa imprescindible la formación de docentes con capacidad de reflexionar y actuar en pro de enseñanzas plurales que contemplen procesos de aprendizaje múltiples. Tal multiplicidad se sitúa en una sociedad cada vez más intermediada por textos, los cuales nosotros (re)creamos, en una miríada de medios y de modos, potencializados por las TIC's. En ese contexto, la utilización de imágenes que son percebidas solo por el sentido de la visión, ocupa paulatinamente la centralidad de nuestras clases y prácticas pedagógicas.

No consideramos como un problema el hecho de que el lenguaje verbal y visual sea utilizado. El problema surge cuando la utilización de esos lenguajes no se transmutan en medios y en modos que contemplen las necesidades de interacción con la lectura que personas con DV u otras deficiencias necesitan para que, realmente, estén incluídas en los letramentos académicos/escolares en los que están situadas. Una cuestión directamente relacionada es la búsqueda por la construcción de una práctica docente volcada hacia las múltiples realidades sensoriales, físicas y cognitivas de nuestros alumnos. Más específicamente, llamamos la atención para la formación de profesores. Desgraciadamente la gran mayoría de egresos de licenciaturas en Brasil concluye sus cursos sin una preparación básica para recibir alumnos con necesidades educacionales específicas en sus clases.

Finalmente, explicitamos que con este artículo no tuvimos la intención de proponer recetas o soluciones para la utilización de textos multimodales de forma accesible a todos/as los/as alumnos/as. Mínimamente iniciamos una reflexión sobre caminos que permitan a los alumnos establecer contacto de forma plena y con calidad con las actividades de lectura y de escritura.

Referencias

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem on-line:** textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:<Congresso Nacional.2015.goo.gl/dGU1upcontent_copy>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 451 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

CANEN, A; OLIVEIRA, A.M.A. **Multiculturalismo e currículo em ação**: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação. n.21. set./dez. 2002.

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982012000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 nov. 2017.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R.Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização.In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pg. 372-390.

KADLEC, V. P. S. e GLAT, R. **A criança e suas deficiências**: métodos e técnicas de atuação psicopedagógico. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego?** Narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Afrontamento, 2006.

MENDES, Edleise. A pespectiva intercultural no ensino de linguas: uma relaçao “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Linguistica aplicada**: múltiplos olhares. Campinas. São Paulo. Pontes Editora. 2012.

MOREIRA, Flávio & CANEN, Ana. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na prática docente.** In *Revista Educação em Debate* (38). Fortaleza: FACED/UFC, 2007

PISOS, Cecilia (Organizadora). **Cuentos Breves Latinoamericanos**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, F. M. A. **Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica:** uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/10671>. Acesso em: 30/04/2018. doi: http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i76.10671.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES**,** Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. “Culture is a verb”. In: GRADDOL, D. (Org.). **Language and Culture**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters/Baal, p.23-43.

SWARTZ. Stanley. **Cada niño un lector:** Estrategias Innovadoras para enseñar a leer y escribir. Santiago de Chile: Alameda, 2010.
THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of multiliteracies:** Designing social futures. Havard Educational Review, 66(1), 60-92, 1996.

Escuelas interculturales en Foz do Iguaçu: universidades públicas, territorio y saberes docentes

Daniela Fonseca Salgado [1]
Rede Municipal de Foz do Iguaçu

Jorgelina Tallei [2]
UNILA - FAE/UFMG

La frontera y el contexto escolar

Foz do Iguaçu es un municipio brasileño que forma triple frontera con Ciudad del Este, en Paraguay y Puerto Iguazú, en Argentina, ubicado en el extremo oeste del Estado de Paraná, la triple frontera tiene una composición étnica muy variada y consecuentemente toda esa pluralidad lingüística y cultural se hace presente en las escuelas de la región. Foz do Iguaçu tiene 51 escuelas municipales de enseñanza fundamental, que abarcan desde primero al quinto año. La Secretaría Municipal de Educación / SMED acompaña y atiende directamente a esas escuelas y además a 32 Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI's) que abrigan a niños de 0 a 5 años de edad. La red municipal de enseñanza abriga en promedio a 26.500 alumnos /as por mes[3].

Investigaciones recientes (André, 2011; Santos,1999; 2014) comprueban las diversas matrículas de estudiantes en las escuelas municipales, de diversos países, principalmente de Paraguay y Argentina[4]. Toda esa pluralidad coexiste también con el mito del monolingüismo que aún se destaca en el país. La idea equivocada de un lenguaje puro y homogéneo tiende a reforzar el proceso de naturalización de la invisibilidad del multilingüismo. Naturalización que es debatida por Cavalcanti (1999). La autora advierte que hay mayoría de contextos bidireccionales estigmatizados en las escuelas públicas brasileñas. Estos contextos se ignoran o son borrados y terminan pasando la impresión de escenarios monolingües. Defiende que los contextos multilingües en Brasil no son minoritarios y deben formar parte de la educación de docentes, debería ser una regla entrar en un aula multicultural/multilingüe preparado para tal desafío. Reflexionemos: es una excepción encontrar un aula con hablantes nativos ideales pertenecientes a una comunidad de habla homogénea. Reconocer la variedad lingüística, rompiendo el concepto de unidad favorece una mejor planificación de políticas

---

[1] Mestre en Educación UNIOESTE (2018), profesora de la Red Municipal de Foz do Iguaçu. danielasalga@hotmail.com.br.
[2] Mestre en Letras USP. Doctoranda en el Programa Doctorado Latinoamericano de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerias, UFMG. Profesora de español como lengua adicional/ciclo común UNILA. Jorgelina.tallei@unila.edu.br
[3] Fuente:<http://www.pmfi.pr.gov.br/>. Fecha de consulta: 11 de octubre de 2017.
[4] Según datos de la SMED de Foz de Iguazú, actualizados en mayo de 2017 esa cifra es de 360 estudiantes matriculados en las escuelas municipales, provenientes de países como: Argentina, Paraguay, Perú, México, España, entre los más destacados.

de acción junto a la población marginada de los hablantes de las variedades lingüísticas sin prestigio social (Bagno, 2013).

Es incuestionable la importancia de un aula diversa considerando la diversidad lingüística y cultural, pero puede adquirir status de conflicto cuando las políticas públicas educativas y los cursos de formación de docentes no preparan adecuadamente a las instituciones de enseñanza y al cuerpo docente para prácticas interculturales. En su trabajo de Magister, Salgado (2018) investigó los saberes docentes de docentes de la red municipal de enseñanza de Foz do Iguaçu, en particular, los referentes a la enseñanza de la lectura y escritura para niños/as oriundos/as de Paraguay y Argentina y que tienen el idioma español/guaraní como lengua materna, matriculados/as en los años iniciales del *Fundamental I* y se encuentran en proceso de alfabetización. El objetivo era interpretar cuáles eran los saberes docentes referentes a las especificidades de la alfabetización en el contexto de frontera.

A partir de los datos levantados, la autora constata que los/as docentes entrevistados/as no dispusieron, tanto en su formación inicial como permanente, de subsidios adecuados y específicos para reflexionar sobre el multiculturalismo en sus prácticas docentes y que recién se depararon con la diversidad lingüística y cultural presente en las escuelas, cuando después de graduados/as entraron al aula para ejercer la profesión. Tal desconexión: escenario idealizado (monolingüismo) X escenario real (multilingüismo) en relación al ambiente escolar, causa diversos conflictos y angustias en los/as docentes, que pasan a sentir cierta inseguridad cuando se trata de adoptar prácticas interculturales. De acuerdo con la autora (Salgado: 2018; p. 86) entre los/as docentes entrevistados/as, aquellos/as que tenían algún conocimiento sobre el idioma (español o guaraní/lengua materna de parte de sus estudiantes) obtuvieron más éxito en situaciones específicas: en el momento de acogida inicial, pues conseguían pasar seguridad al estudiante que llegaba por la primera vez a la escuela brasileña y en el momento de la corrección de sus producciones académicas, pues la comprensión del español por parte del docente facilitaba el entendimiento de la relación de la letra y el sonido elaborado por ese/a estudiante:

> [...] alfabetizadores que detém o mínimo de conhecimentos linguísticos compreendem as trocas ortográficas na escrita do aluno como parte de um determinado processo e não como incapacidade intelectual, compreendem que proporcionar a seus alunos reflexões sobre o papel da fala e da escrita nesse momento é indispensável, sendo necessários alguns direcionamentos e intervenções para que o aluno consiga ser alfabetizado, é bom ter a clareza que tais direcionamentos e correções em relação a fala e a escrita do aluno não pressupõe uma desvalorização de sua bagagem cultural mas sim ações necessárias para esse momento em que ele se encontra, ou seja o de alfabetização.

La falta de comprensión en relación a la construcción lingüística de los/as estudiantes conduce a un diagnóstico equivocado, delante del repertorio verbal del português. En el aprendizaje de la lengua portuguesa, en la escuela, el estudiante lanza hipótesis sobre lo que es escribir correctamente, y lo hace en las dos lenguas: portugués y español/guaraní. Y los docentes, en determinados momentos, no identifican las transferencias lingüísticas como un producto de construcciones e hipótesis de los/as estudiantes (Cavalcanti, 1999; Santos, 1999,2014; Teis, 2007).

Paradójicamente, al analizar la Base Nacional Común Curricular / BNCC, encontraremos directrices que apuntan a la enseñanza del inglés como opción de lengua extranjera/adicional, la cual debe ser implementada a partir de los años finales de la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Secundaria, el documento no hace referencia a la enseñanza de lengua española/castellano, en las escuelas. Vale recordar que la Reforma de Enseñanza Secundaria en Brasil, propuesta por el gobierno de Michel Temer, revocó la ley 11.161/05 de oferta obligatoria del idioma español/castellano, en las escuelas del territorio.

La lengua española/castellana es la segunda más hablada del mundo después del inglés y si observamos la extensa zona de frontera brasileña, siete de los países que hacen frontera con Brasil tienen el español/castellano es la lengua oficial, también es uno de los idiomas oficiales del MERCOSUR, destino del 25% de los productos brasileños vendidos al exterior, siendo Argentina uno de sus principales socios. Además de estos factores geográficos, políticos y económicos, la lengua

española/castellana está y siempre estuvo presente en la realidad lingüística de las escuelas brasileñas inmersas en ciudades fronterizas (Salgado, 2018: p. 87)

> Valorizar o espanhol ou o guarani, por exemplo, como as primeiras linguagens culturais presentes em nosso contexto, não compromete a possibilidade de expandir para o inglês ou qualquer outro idioma que se queira adquirir. O fato é que comumente buscamos sempre olhar para "fora" num julgamento equivocado de valores, não promovendo assim o que está dado no "entorno", seja em relação à cultura produzida pelas fronteiras ou até mesmo às variações linguísticas presentes em nosso imenso território nacional.

Es de destacar también que en relación a cómo la familiarización o el dominio del idioma español/castellano puede ser significativo para la formación docente, Betancor (2013), en su trabajo de Magister, identifica que docentes que actuaban en la enseñanza de lengua española en escuelas públicas brasileñas querían que hubiese una mayor coherencia entre el material didáctico destinado a ese fin, reivindicando materiales que contemplasen la realidad lingüística de sus alumnos/as, o sea, relatan una fuerte tendencia a dar énfasis a la variante peninsular, invisibilizando otras variedades y marcas específicas de nuestros vecinos fronterizos, como en este caso, Argentina y Paraguay.

Con este debate en pauta instituciones de enseñanza superior, como la Universidad Federal de Integración Latinoamericana / UNILA y la Universidad Estadual del Oeste de Paraná / UNIOESTE vienen sumando ya desde hace algún tiempo esfuerzos conjuntos, sumando la colaboración de la SMED de Foz do Iguaçu,[5] con el propósito de fomentar reflexiones pertinentes al multiculturalismo/pluriculturalismo y reflexionando sobre prácticas interculturales en las escuelas de la región.

Vale recordar que hubo diversos intentos anteriores de problematizar la cuestión, como por ejemplo, el trabajo de Santos (1999), y avances muy importantes con la implementación del proyecto de escuelas bilingües de frontera/programa de escuelas interculturales de frontera (PEIF), aunque recientemente la temática pasa a ganar espacio en los debates de formación permanente docente. Tal iniciativa señala una cuestión clara, de esa realidad, requiriendo esfuerzos continuos para que el municipio logre implementar prácticas escolares interculturales y la oferta de lenguas en las escuelas, pasando del discurso a la práctica.

La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): una universidad para la integración regional[6]

La UNILA se sitúa en el entre lugar. Es el espacio privilegiado del estar entre tres países. En el año de 2010 se pone en marcha el proyecto de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). Instalada en la Triple Frontera, Argentina, Brasil y Paraguay y con sede provisoria en el Parque Tecnológico de Itaipú. Nace con el principal objetivo de promover la integración, el desarrollo y la cooperación solidaria entre los países de América Latina, a partir del conocimiento compartido y de la formación de recursos humanos. La creación de la UNILA, en ese territorio, es marcada por constante asimetrías, como señalado en el trabajo de tesina de CARVALHAL, T (2016), ya sean económicas, culturales, políticos, sociales y de lenguas. El proyecto de la UNILA nace con la clara misión de fomentar y promover relaciones solidarias entre los países de la región, conformados por el bloque común del Mercosur. En un primer momento hacia los países del Mercosur y luego se expande a toda América Latina y el Caribe. En 2015 abrió entrada a 82 haitianos, llegando por primera vez al Caribe .

La Institución diseña su propia narrativa en: *Unila em construção* (2009; p.9):

---

[5] A modo de ejemplo compartimos noticia reciente: http://www.pmfi.pr.gov.br/noticia/?idNoticia=41863, Fecha de consulta: 25 de abril de 2018

[6] Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, correspondiente al doctorado en etapa final, realizado en el Programa Doctorado Latinoamericano (FAE) de la Universidad Federal de Minas Gerias, orientada por el Dr. Julio Emilio Diniz Pereira.

> A missão da Unila é a de contribuir para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação em todos os campos do conhecimento abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina. Como instituição federal pública brasileira pretende, dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico.

Con vocación trasnacional, la UNILA caracterizará su actuación en las regiones de frontera, con vocación para el intercambio académico y cooperación solidaria en los países integrantes del Mercosur y los demás países de América Latina. En su Estatuto (2010:3) podemos leer:

> I–a universalização do conhecimento, a liberdade de ensino e pesquisa e o respeito à ética; II–o respeito a todas as formas de diversidade; III–o pluralismo de ideias e de pensamentos; VII–a qualidade acadêmica com compromisso social; VIII–educação bilíngue: português e espanhol; IX– promoção da interculturalidade; e XI–a defesa dos direitos humanos, da vida, da biodiversidade e da cultura de paz.

Lo innovador de la propuesta es su carácter integracionista y ser pensada como una universidad con un proyecto que abarca a todos los países de la región. Desde su inicio la UNILA busca trabajar lo global, regional y local, a fin de integrar todas las visiones latinoamericanistas desde la perspectiva de la integración. A pesar de ser una universidad federal, o sea, que depende del sistema brasileiro, la UNILA tiene como misión principal la integración regional, promover y debatir temas que envuelven el carácter latinoamericano, así como teorías y perspectivas que ayuden a pensar nuestra región. El proyecto estipula además que la mitad de su cuerpo docente sea no brasileño, de la misma forma sus estudiantes. Este proyecto ambicioso también tiene como su principal objetivo debatir la identidad de América Latina. En la actualidad (2017) la UNILA cuenta con 3575 estudiantes, siendo 2454 brasileros y 1121 no brasileros y son 362 docentes, brasileros, argentinos, mexicanos, colombianos, peruanos, entre otras nacionalidades. En 2018, el número de estudiantes llegó casi a los cinco mil, sin embargo, la grande mayoría es brasileño/a, siendo un desafío cumplir la meta de 50% de estudiantes extranjeros/as, así como es un desafío constituir un cuerpo docente siendo 50% extranjero.

Para que las temáticas latinoamericanas se trabajen con consonancia, en las diversas carreras, la UNILA desarrolló el Ciclo Común de Estudios (CCE), formado por las siguientes áreas: Lenguas Adicionales/Extranjeras Español y Portugués, Fundamentos de América Latina y Metodología y Epistemología de las Ciencias, a través de estas áreas el estudiante tendrá lugar a una construcción autónoma del conocimiento y pensamiento de América Latina. Las lenguas ocupan hoy la parte más importante de los estudiantes que ingresan a la Universidad, siendo los estudiantes hispanohablantes que estudian portugués y los estudiantes que tienen el portugués como lengua materna, aprenden el español. Este CCE traspasa todas las carreras de la Universidad, trabajando de forma interdisciplinar con toda la Institución. En este proceso, la reflexión sobre la historia de América Latina y el Caribe, sobre las culturas y las ciencias representará uno de los diferenciales de la UNILA en relación con las demás universidades de la región. Lo intercultural, así como lo interdisciplinar es de fundamental importancia en un proyecto de estas características. Es de resaltar la importancia para que se piensen estas cuestiones en la medida en que define toda la agenda de implementación de una política lingüística y educativa de la Universidad con consecuencias para el currículo y sus prácticas de enseñanza. De acuerdo con las palabras de la profesora de la UNILA, Diana Araujo Pereira (2010)[7]:

[7] Palabras proferidas en el I Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR **2010/**Ciplom 2010, realizado en la UNILA/Unioste, Foz de Iguaçu, Brasil.

> Pensar uma Universidade bilíngue, ou melhor, multilíngue, [...] é pensar uma política interna de ensino-extensão-pesquisa que nos habilite a lidar e incorporar[...]a diversidade, que promova meios de se refletir as práticas para levar a bom termo o projeto de integração, que é a nossa meta.[...] temos, acima de tudo, a consciência papel linguístico e cultural como temas estratégicos e basilares da integração regional.

Es importante remarcar que varios trabajos de investigación (CARVALHAL, T. 2016; MUÑOZ, A. 2016; CARVALHO, S. 2012) y artículos académicos problematizan la política lingüística de la Universidad, como uno de sus mayores desafíos. Entrar en la UNILA es convivir en un espacio de múltiples lenguas, culturas y diferencias, la universidad también representa, de cierta forma, una frontera no apenas geografica por su ubicación en la Triple Frontera, sino también simbólica y discursiva.

En lo que refiere a la temática intercultural, los documentos oficiales (*estatuto, regimiento, plano de desarrollo institucional*) presentan poca información sobre cómo serán trabajadas estas temáticas. En el estatuto de la universidad, la educación intercultural, la terminología, apenas es mencionada en dos oportunidades sin ninguna definición precisa, el concepto sobre frontera no es mencionado en sus documentos, apenas cuando se refiere al propio trifinio. En el Regimiento General no se hace mención a la enseñanza intercultural, como tampoco a la frontera. En el Plano de Desarrollo Institucional el término intercultural aparece en cinco oportunidades. En la primera oportunidad, como principio filosófico de la Universidad. Según el PDI de la UNILA (2013: p. 16):

> A UNILA valoriza, na construção da integração regional: o diálogo e a comunicação intercultural, respeitando as diversidades existentes e possibilitando uma construção solidária e legítima; os saberes e experiências tradicionais colocando-os em interação com as diversas inovações científico-tecnológicas; e a história das diferenças e semelhanças entre culturas dos povos latino-americanos e caribenhos.

Se desprenden algunas consideraciones, en primer lugar, que la interculturalidad se entiende como una forma de diálogo, acercándose a la visión de diversos documentos oficiales, como por ejemplo el de la UNESCO (2009: p. 5).

> A diversidade cultural é, antes de mais nada, um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas, mesmo se os contornos que delimitam uma determinada cultura se revelem mais difíceis de identificar do que, à primeira vista, poderia parecer. A consciência dessa diversidade parece até estar sendo banalizada, graças à globalização dos intercâmbios e à maior receptividade mútua das sociedades. Apesar dessa maior tomada de consciência não garantir de modo algum a preservação da diversidade cultural, contribuiu para que o tema obtivesse maior notoriedade.

Continuando con el PDI de la UNILA, el documento también refiere otras cuestiones importantes (2013: p. 21):

> A UNILA, com base na Lei de Cotas - Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012 - priorizará estudantes que tenham cursado o ensino médio em instituições públicas, além de autodeclarados negros, pardos e índios quando em situação de vulnerabilidade econômico social, considerando, assim, os princípios de inclusão, de respeito à diversidade e da interculturalidade.

Aunque los temas se colocan en debate, no se menciona (en los documentos oficiales de la institución) una política concreta para tratar estos temas. Algunos intentos merecen ser destacados, como los proyectos que se llevan a cabo en el área de extensión o de investigación, varios con temáticas interculturales y plurilingües. Otros intentos fueron realizados entre los años 2016/2017, como el Programa de Acolhimento de Estudantes para ingreso en el 2018, un esfuerzo conjunto de la *Prorectoria de Asuntos Estudiantiles* (PRAE) y la *Prorectoria de Relaciones Institucionales e Internacionales* (PROINT). El intento y esfuerzo en la construcción políticas conjuntas, por parte de la administración, docentes, estudiantes y no docentes, referente a los temas levantados y que diseñan

la misión de la universidad: plurilinguismo/intercultural, es de destacar en el escenario trinacional. Desde el área de lenguas adicionales/extranjeras, son varios los esfuerzos que deben ser apuntados, tales como la creación del *Núcleo de Lingua(gem) e Interculturalidade (NIELI)* en el año 2017, el curso de acogida para estudiantes no brasileros (*CEPI UNILA*), entre varias otras propuestas y el *Programa Permanente de Línguas para a Comunidade: Ensino e Formação para Integração.*

Otro aspecto importante, iniciado por la Prorectoria de Investigación (PRPPG) y por el Instituto de Estudios Avanzados del Mercosur (IMEA), en diciembre de 2016 comenzó a reunir, mediante una convocatoria pública[8], los grupos de investigación que tienen como temática la frontera, a fin de organizar el *Primer Congreso Internacional* considerando el contexto trinacional.

La UNILA y la gestión del PEIF en la formación permanente para la educación básica

En 2015, el Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF)[9] cumplió diez años. Es un programa vinculado al Sector Educativo del Mercosur (SEM). Para STURZA, E. (2014, p. 4): el objetivo principal del PEIF *é desenvolver um modelo de escola que considere a realidade linguística, cultural, social e educacional das zonas fronteiriças*

Desde su inicio hasta la actualidad se han escrito varios trabajos sobre el tema. En el marco de los diez años del Programa, en 2015, la Universidad de Frontera Sur (UFFS) lanzó un libro con recopilación de varios artículos dedicados al PEIF. El Programa nació de la necesidad de estrechar lazos interculturales entre ciudades vecinas que forman frontera con Brasil, como lo expone el *Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular* (2004). Para LOPEZ, Lia (2007: p.14)

> Argentina desde el año 1999, cuenta con la ley 25.181, sancionada para dar aprobación al Convenio de Cooperación Educativa suscripto en Brasilia dos años antes. Este convenio propiciaba la profundización de acciones entre los sistemas educativos de ambos países como un aporte a la consolidación de la democracia y a la creciente integración regional.

Determinado convenio, firmando por Argentina y Brasil, sienta las pautas para planificar políticas educativas en la región.

Así, es importante, aunque de forma breve, destacar la gestión del PEIF en la UNILA. En el año 2012, la gestión del PEIF se lleva a cabo por el Instituto de Políticas Lingüísticas (IPOL). El IPOL estaba encargado de planificar los cursos de formación, las reuniones y los seminarios temáticos. Desde el año 2004 hasta el año 2010 el PEIF contó con la asesoría del IPOL[10], responsable por toda la gestión entre las escuelas, las secretarias municipales y estaduales y los cursos de formación, como también los diagnósticos sociolingüísticos.

En términos generales, el plan de organización del PEIF no contempla apenas los talleres de formación. O sea, la formación permanente se entiende como una propuesta que abarca diversas acciones y no se limita apenas a la oferta de talleres. Es bastante amplio con diversos ejes, tal como puede visualizarse en la página del Ministerio de Educación[11]:

En suma, en el año 2015 las acciones realizadas en la UNILA, fueron las siguientes: *análisis sociolingüístico en las escuelas participantes, talleres de formación para docentes, talleres de formación para gestores, seminarios temáticos y seminarios, y visitas a las escuelas*. Los talleres de formación eran decididos por la coordinación en diálogo con los gestores. En teoría, debería desarrollarse un debate previo de escucha entre los/a formadores/as y los/as gestores, siendo una escucha atenta de las problemáticas que serían desarrolladas luego en cada taller.

---

[8] Publicada en: https://www.unila.edu.br/edicao-275 Fecha de consulta: 18 de marzo de 2018
[9] Fuente de información: http://peifunila.blogspot.com.br/ Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018
[10] Disponible en: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/19218-programa-intercultural-tera-mais-paises-cidades-e-idiomas Fecha de consulta: 12 de marzo de 2018
[11] Disponible: http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018

La definición de los talleres se realiza desde la coordinación hacia el cuerpo docente. Sin entrar en el mérito de la importancia de los temas tratados en los talleres, ya que todos son adecuados al contexto, consideramos que los/as docentes de las escuelas deben implicarse de manera más directa en la programación del programa de formación. Cabría entonces a ellos/as la decisión de debate en relación con los diversos temas propuestos. Desde una relación jerárquica es difícil el comprometimiento en la participación efectiva, puesto que los docentes siempre sentirán que quien "dispone"del conocimiento, y por consiguiente el poder, son los/as docentes de la universidad.

En ciertos momentos, se produjeron rupturas entre la universidad y las escuelas de la región y que formaron parte del PEIF, por diversos motivos.

Otro punto negativo y que merece reflexión es la estructura de la lógica de los talleres. Formaciones de 60h en dos días, donde muchas veces no existe una reflexión, sino apenas un contenido teórico que se trasmite. Diseñado desde la lógica es disciplinar cuando en realidad debería plantearse desde la interdisciplinaridad, con la participación de docentes formadores/as de las más diversas áreas. Como características que valen ser resaltadas, están los temas propuestos, la temática tiene un eje norteador pensado desde las fronteras y parte de las realidades vividas en el cotidiano escolar, además de su importancia para el contexto regional y fronterizo.

Breves conclusiones

Diversos proyectos de extensión e investigación realizados en la región y principalmente en la ciudad de Foz de Iguaçu, por docentes, estudiantes de las universidades e instituciones públicas (UNILA/Unioeste y el Instituto Federal de Paraná/IFPR) demuestran la neesidad de implementación de la ensenñanza de lenguas en las escuelas municipales y estaduales, llevando en consideración el territorio y el contexto en el cual están inmersas las escuelas y el cotidiano docente.

Destacamos, algunos de ellos, como el Programa Diálogos y Diversidad: formación para profesores de españoles, en la UNILA, coordinado por la docente Rejane Bueno. El Programa denominado *Pedagogia del Entre/Lugar*, formación permanente intercultural y plurilingue ofertada en colaboración con las tres instituciones públicas de enseñanza: UNILA/UNIOESTE/IFPR, con apoyo de la Secretaria de Educación Municipal. Durante el año 2016 y 2017 fueron formadas más de 82 docentes en las temáticas que envuelven pensar la integración regional desde el plurilinguismo y la intercultural.

Otro proyecto de importancia, es el realizado por la docente Laura Amato en la escuela Adele Zanotto (hasta el año 2016) y llamado *Fronteira Intercultural*[12]. En las imágenes siguientes los/as estudiantes expresan la importancia que le otorgan al aprendizaje del español.

Es importante que las instituciones caminen en un diálogo abierto alrededor de estos temas a fin de construir una política pública educativa para la región y que se retome la enseñanza de las lenguas (no apenas la enseñanza del inglés) como pauta para la integración regional.

[12] La producción realizada por los/as estudiantes es numerosa colocamos apenas dos dibujos como ejemplo dado la extensión del artículo.

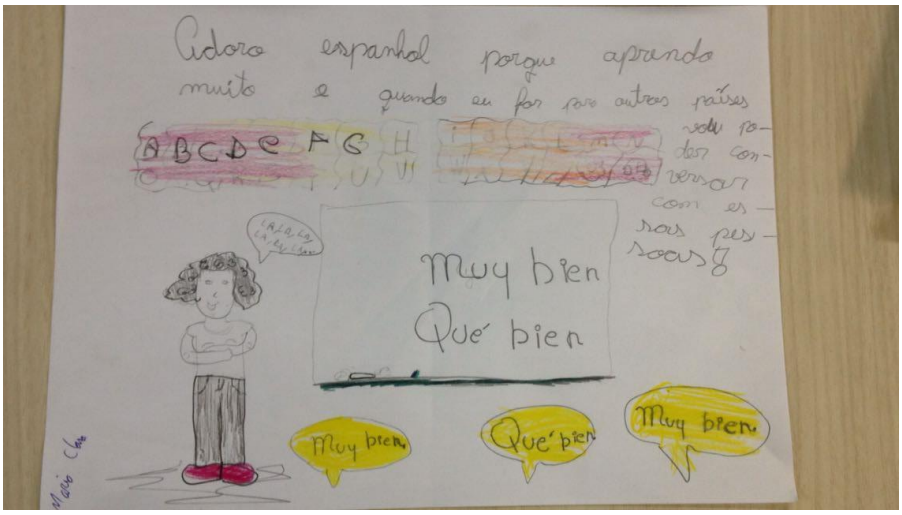


Imagen 1: Dibujo realizado por estudiantes de la escuela Adele Zanotto, en Foz de Iguaçu, Brasil, en el proyecto Frontera Intercultural, coordinado por la docente Laura Amato de la UNILA.

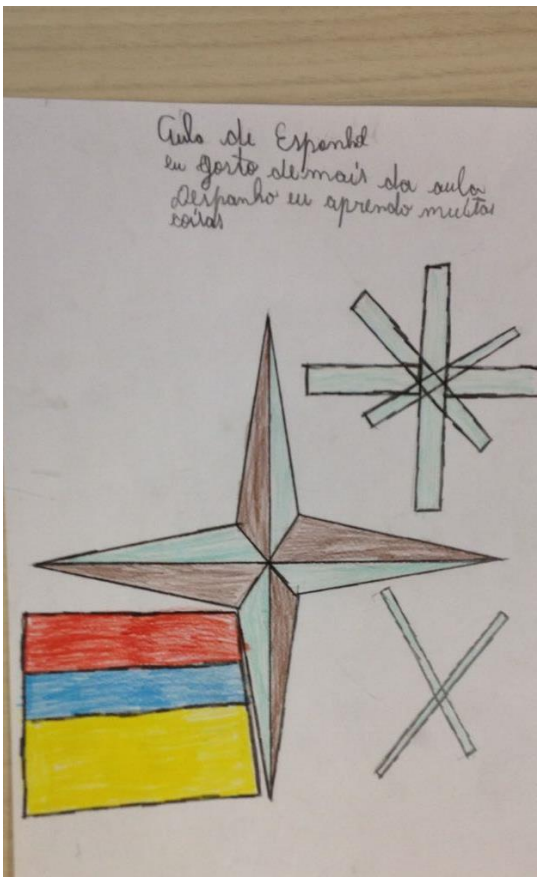


Imagen 2: Dibujo realizado por estudiantes de la escuela Adele Zanotto, en Foz de Iguaçu, Brasil, en el proyecto Frontera Intercultural, coordinado por la docente Laura Amato de la UNILA.

Referencias

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental:** uma abordagem etnográfica. 333f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é,como se faz**. SãoPaulo: Edições Loyola, 2013.

BETANCOR, Tania Oroná. **As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteiras**. 117 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira. Universidade Oeste do Paraná-UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, 2013

CARVALHAL, Tatiana. **Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional.** Teses: apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense (UFF), para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagem, 2016.

CARVALHO, Simone da Costa. **As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista Delta,** Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>. Fecha de consulta: 12/09/2011.

ERAZO MUÑOZ, Angela Maria. **L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA) : expériences, contact et interaction plurilingue**. Director: Degache, Christian ; Fogaça, Francisco Carlos. 2016 271 p. Tesis doctorales. Université de Grenoble 3. LIDILEM - LInguistique et DIdactique des Langues Étrangères et Maternelles. 2016. Consulta: http://www.red-redial.net/fr/reference-bibliographique-81192.html Fecha de consulta: 01 de mayo de 2018

LÓPEZ, Lia. **Relatório Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira. Reunião Técnica Binacional.** Brasília, 2005.

SALGADO, Daniela Fonseca da Silva Salgado. **Saberes Docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português e espanhol.** 105f. Dissertação (Mestrado).Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Estadual Oeste do Paraná-UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, 2018.

SANTOS. Maria Elena Pires. **Fatores de risco para o sucesso de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu**: uma abordagem sociolinguistica. 228 f. Dissertação (Mestradoem Letras). Programa de Pós–Graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba,1999.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngüe/ multidialetal /multicultural de fronteira e o processo identitário " brasiguaio" na escola e no entorno social**. Tese (Doutorado em Linguística).Programa de Pós–Graduação da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística .Campinas, 2004

STURZA, Eliana: Introdução. **Escolas interculturais de fronteira**. TV Escola, Año XXIV - Boletín 1 - Mayo 2014

TEIS, Denize Terezinha. Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas. **Revista Trama**. Marechal Cândido Rondon. V. 3, N. 5, p. 73-87, 2007.

Documentos

ARGENTINA; BRASIL. **Proyecto Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera, a partir el desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español.** Buenos Aires, 2004.

BRASIL, República federativa do Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. BNCC, 2017. Disponible: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402>.Fecha de consulta:29/09/2017

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina**. Disponible: https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf Fecha de consulta: 01 de mayo de 2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Universidade Federal da Integração Latino-Americana Gabinete da Reitoria. **Estatuto Unila**. Disponible: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1)(1).pdf Fecha de consulta: 25 de abril de 2018

UNESCO: **Investir na diversidade e no dialogo intercultural**, 2009, disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf Fecha de consulta: 27 de abril de 2018

UNILA: Plano de desenvolvimento institucional 2013/2017. Setembro 2013: Disponible: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf

Resistencia

La proyección de las escuelas en relación a la continuidad o discontinuidad de la enseñanza de español

Mônica Ferreira Mayrink
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas /USP

Introducción

En noviembre de 2017, el *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola* (GEPPELE) organizó, en la ciudad de Fortaleza, Brasil, el IV Coloquio del GEPPELE. En esa ocasión, estudiantes, profesores e investigadores del área de la enseñanza de español se reunieron para discutir el impacto de la discontinuidad de la enseñanza de español en la escuela regular en el país. El presente texto retoma la conferencia de mismo nombre presentada en dicho evento[1], que se propuso discutir la proyección de las escuelas en relación al futuro de la enseñanza del español.

Proyectar la mirada hacia el futuro es, sin duda, una propuesta desafiadora. En este sentido, Leffa (1999, p. 1) afirma:

> (...) enquanto é relativamente fácil mostrar o caminho percorrido, já que se olha para o conhecido, é mais difícil descrever o presente, e extremamente mais complexo tentar prever o futuro, na medida em que se procura tornar conhecido o que ainda é desconhecido. Esse, no entanto, é nosso grande desafio como professores: preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã. Trata-se, na verdade, de uma questão de sobrevivência.

A fin de recuperar la proficua reflexión promovida en el coloquio del GEPPELE, y siguiendo la propuesta de Leffa de mostrar el camino ya recorrido, describir el presente y buscar antever el futuro, me propongo en este artículo: a) hacer una breve retrospectiva del lugar que las lenguas extranjeras, en especial el español, han ocupado en la enseñanza regular en Brasil; b) ofrecer un panorama de la situación actual de la enseñanza del español en las escuelas (momento de transición), centralizando la discusión en el escenario que se presenta en el estado de São Paulo, de acuerdo con una investigación hecha con docentes de diferentes contextos educativos del estado; c) revelar la perspectiva que tienen los docentes sobre el futuro del español en sus escuelas. Una reflexión final más amplia sobre el futuro incierto del español en las escuelas cierra el texto.

Panorama histórico inicial: la enseñanza de las lenguas extranjeras en Brasil

La enseñanza de las lenguas extranjeras en contexto formal (escuelas de Enseñanza Básica) en Brasil ha pasado por diferentes momentos de mayor o menor prestigio, y el español ha acompañado este

[1] Este estudio incorpora algunos datos reunidos en la investigación de Beatriz de Paula Toffoli, en su trabajo de Iniciación Científica (2017, FFLCH /USP), realizado bajo mi tutoría.

movimiento impuesto por la implementación de diferentes políticas lingüísticas, vinculadas a políticas públicas diversas.

Recupero aquí el estudio de Leffa (1999) para trazar un breve panorama de la historia de la enseñanza de las lenguas en el país. El autor remite al período colonial para señalar que las primeras escuelas fundadas por los jesuitas abrieron espacio a la enseñanza de las lenguas clásicas: latín y griego. Fue solamente años después, con la Reforma de 1855, que se incorporaron a la enseñanza las letras modernas (francés, inglés, alemán e italiano), con una valoración próxima a la de las lenguas clásicas.

Sin embargo, en el período imperial se registró el inicio de la decadencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto educacional. Ese panorama se extiende a la Primera República: en 1892, con la Reforma de Fernando Lobo, se determina la reducción de la carga horaria de las LE: el griego desaparece, el italiano ya no se ofrece o se torna facultativo; el inglés y el alemán pasan a ser ofrecidos de modo exclusivo.

La Reforma de Francisco de Campos, implementada en 1931, promueve la ampliación de la visión del papel de la escuela: además de preocuparse de la preparación de los estudiantes para el ingreso en la universidad, señala la necesidad de un trabajo centrado en su formación en un sentido más amplio. En ese momento, la enseñanza de las lenguas modernas vuelve a ganar un espacio de mayor proyección. La propuesta parece consolidarse con la Reforma Capanema, de 1942, en la que la enseñanza de las lenguas pasa a ser comprendida desde la perspectiva instrumental sumada a objetivos educativos y culturales.

Con el firme propósito de "formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística" (DECRETO-LEI Nº 4.244, de 9 de abril de 1942[2]), el período que sigue –entre las décadas de 40 y 50– es considerado por Leffa (1999, p. 12) los "años dorados de las lenguas extranjeras en las escuelas", pese al escenario paradójico en que se inserta: si, por un lado la Reforma Capanema puede ser interpretada como de tendencia fascista debido a su exaltación al nacionalismo, por otro no hay cómo negar que ha sido la reforma que más importancia ha dado a la enseñanza de lenguas extranjeras: "todos os alunos, desde o ginásio até o científico/clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol" (LEFFA, 1999, p. 11).

A partir de la publicación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) en 20 de diciembre de 1961, las decisiones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras pasan a ser de responsabilidad de los *Conselhos Estaduais de Educação*. Para Leffa (1999, p. 13), comienza aquí el fin de los años dorados vividos en las décadas anteriores, con la reducción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Solamente más de treinta años después, la nueva LDB publicada en 1996 pasa a marcar de forma explícita el lugar de las lenguas extranjeras en las directrices escolares para la Enseñanza Fundamental y la Enseñanza Media. En el primer caso, en su Artículo 26, Párrafo 5, la LDB dispone:

> Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.10)

Para la Enseñanza Media, se lee en el Artículo 36, Inciso III:

> (….) será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.13)

Cabe destacar que la referida ley no indica claramente qué lengua extranjera se debe enseñar en las escuelas, sino que deja la elección a criterio de la comunidad escolar y en conformidad con las

[2] Disponible para consulta en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.html.

posibilidades de cada institución, lo que marca una tendencia más abierta y menos prescriptiva en términos de política lingüística.

Otro importante gesto de política lingüística que marca el año 1996 es la publicación de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), documento orientador de la enseñanza con una significativa repercusión en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se elaboran, por primera vez, unas directrices para el trabajo con las lenguas extranjeras modernas en el contexto de la escuela regular, a partir de un marco teórico claro, en este caso, acorde con la perspectiva sociointeraccionista de base vygotskyana. Asimismo, los PCN proponen la reflexión sobre el objetivo de la enseñanza de las lenguas en el país, reforzando la idea de que es importante considerar la coherencia entre el contexto particular y las necesidades de los estudiantes y los objetivos establecidos para la enseñanza. En esa perspectiva, el documento sugiere que se le dé énfasis al trabajo con la lectura, la cual, según los autores, atiende mejor a las necesidades de los alumnos (uso de la lengua extranjera en un contexto social más inmediato y colaboración en el desarrollo de la habilidad lectora del estudiante en su propia lengua materna) y las condiciones de aprendizaje (grupos numerosos de alumnos, disciplina con carga horaria reducida, escasez de material didáctico, entre otros problemas).

En lo que respecta específicamente al español como lengua a ser enseñada en las escuelas, el idioma gana efectiva proyección con la Ley 11.161/2005[3], promulgada durante el gobierno del Presidente Luis Inácio Lula da Silva. Pese a los problemas enfrentados durante su implementación, no se puede negar que este fue un marco inicial y bastante simbólico para la comprensión de que la enseñanza de lenguas extranjeras en la sociedad contemporánea debe responder al reto del plurilingüismo.

Esta nueva perspectiva se refuerza con la publicación de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) en 2006, que incluyen un apartado específico dedicado a discutir la enseñanza del español. El documento adquiere especial importancia al definir objetivos más claros para la enseñanza de lenguas en la escuela regular y por reconocer que, además de estar relacionada con la construcción de conocimientos lingüísticos, dicha disciplina asume un importante lugar en la formación ciudadana de los estudiantes, puesto que al acercarse a una lengua extranjera, llega a conocerse mejor a sí mismo y a su propia lengua y cultura. En este contexto gana espacio la reflexión sobre lo ajeno y el desarrollo de la conciencia crítica sobre la heterogeneidad y la diversidad sociocultural y lingüística que marcan la sociedad contemporánea.

En este hilo conductor de una política educativa más plurilingüe, en 2011 se registra la inclusión del español y del inglés en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), que tuvo una importante repercusión social, creando mejores condiciones de enseñanza de las lenguas extranjeras al propiciar que los alumnos de las escuelas públicas tuvieran amplio acceso a libros elaborados en

[3]La Ley se refiere a la enseñanza de la lengua española en la Educación Básica como sigue:
"Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

concordancia con los principios de los PCN y las OCEM[4]. Asimismo, vale destacar que el Programa contribuyó a reforzar el lugar de las lenguas extranjeras en la escuela regular, al resaltar que "(...) lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica (...) [e que estudá-las] não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas." (BRASIL, 2011, p. 13).

Sin embargo, pese a las perspectivas optimistas que se presentaron hacia una real expansión de la enseñanza del español en las escuelas brasileñas, fueron muchos los desafíos encontrados, comenzando por la falta de profesores capacitados para asumir las clases, la contratación de docentes con vínculos precarios, la dificultad de atribuir al idioma una carga horaria adecuada en la malla curricular de las escuelas e, incluso, la resistencia de los gobiernos estaduales frente a la posibilidad de viabilizar la Ley Federal en las escuelas públicas. En ese entonces, fue importante la intervención de las diferentes asociaciones de profesores, interesadas en dialogar con los gobiernos locales y en encontrar soluciones factibles para la implementación de la Ley a nivel regional[5].

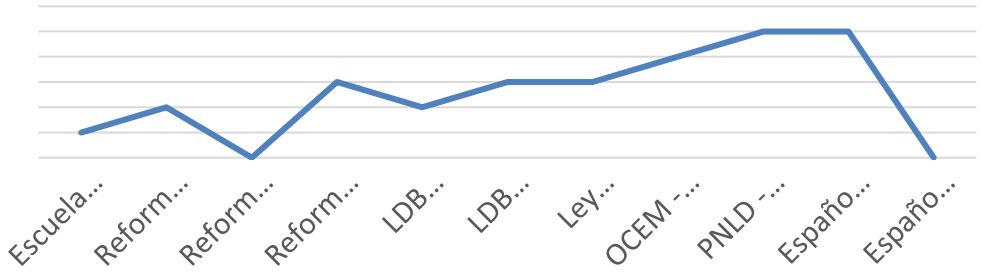
No obstante, el período inaugurado con la LDB de 1996, y reforzado por la publicación los PCN, la promulgación de la Ley 11.161/2005, la elaboración de las OCEM y la inclusión del español en el PNLD ciertamente puede ser considerado como bastante fructífero y con importante impacto en la construcción de un nuevo espacio para las lenguas extranjeras –especialmente el español- en las escuelas brasileñas. Sin embargo, este escenario se desmorona con la Ley nº 13.415 del 16 de febrero de 2017, que establece la *Reforma do Ensino Médio*. En el párrafo 4 se lee:

> Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

En un gesto que retoma y refuerza la hegemonía del inglés como única lengua extranjera de oferta obligatoria en las escuelas, y a contramano de las tendencias actuales en la enseñanza de las lenguas a nivel mundial, el Artículo 22 de la referida Ley determina la revocación de la Ley 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Tras presentar este breve panorama histórico de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el país, el siguiente gráfico ilustra los altibajos que han marcado su trayectoria[6]:

Figura 1: Altibajos en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y del español en Brasil



Fuente: Elaboración propia

[4]Sobre la inclusión del español y el inglés en el PNLD, en el documento se lee: "Apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro." (BRASIL, 2011).

[5] Para una amplia visión sobre el proceso de implantación de la Ley 11.161/2005, consultar BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (orgs). **Dez anos da "lei do espanhol" (2005-2015)**. Belo Horizonte: UFMG, Viva Voz, 2016. p.353-373.

[6] El gráfico que aquí se presenta no obedece a un rigor matemático, sino que es meramente ilustrativo del movimiento irregular que ha definido históricamente la enseñanza de las lenguas, y en especial el español, en Brasil.

¿Dónde estamos y a dónde vamos?

El escenario que ahora se presenta para la enseñanza del español en las escuelas brasileñas inevitablemente nos hace indagar sobre las posibilidades que se abren para el futuro. Si bien no hemos llegado a alcanzar los mejores resultados en la implantación del español en las escuelas durante el período en que vigoró la Ley 11.161/2005, no se puede negar que se han dado importantes pasos para el reconocimiento del idioma y sus culturas en la formación del estudiante brasileño.

No obstante, lo que parecía ser un futuro promisorio para el español cuanto a posibilidades laborales y su consolidación como lengua de prestigio en la comunidad escolar brasileña, ahora se revela incierto.

Ante este escenario cabe preguntarse, ¿cómo proyectar el espacio que ocupará el idioma en el currículo de las escuelas después de la revocación de la Ley? Para conocer las expectativas de los profesores frente a la continuidad o discontinuidad de la enseñanza del español en las escuelas, hemos realizado [7] un estudio con docentes del estado de São Paulo. Los resultados se presentan a continuación.

Un contexto para estudio

El estudio que paso a relatar y discutir estableció como objetivos específicos:

1. investigar cuál es la situación actual de la enseñanza del español en la escuela regular, considerando este momento de transición, entre la revocación de la Ley 11.161/2005 y la *Reforma do Ensino Médio*;
2. trazar una proyección de su eventual porvenir a partir de la percepción de docentes de diferentes ciudades e instituciones escolares del Estado de São Paulo.

La metodología de investigación adoptada se configura como cualitativa y de base interpretativista. En el estudio participaron doce docentes que informaron de su actuación en 16 escuelas de perfil variado, según se verá a continuación.

La investigación se hizo durante el segundo semestre de 2017, en dos fases. En la primera, entramos en contacto con seis docentes que trabajaban en 10 diferentes escuelas ubicadas en la ciudad de São Paulo: 4 escuelas estaduales, 3 privadas, 2 municipales, 1 Instituto Federal. En la segunda fase, se sumaron al estudio otros 6 profesores de diferentes ciudades del estado de São Paulo (2 de Assis, 1 de São Caetano do Sul, 1 de Santo André, 1 de Maracaí, 1 de São Paulo) y de diferentes tipos de escuelas (1 estadual, 3 privadas, 2 municipales).

En ambas fases, los profesores respondieron a una misma pauta de entrevista que tenía como objetivo verificar de qué manera la escuela donde trabajan ofrece el español. Asimismo, las entrevistas permitieron conocer el perfil académico y profesional de los docentes; la forma de ofrecimiento de la disciplina en la escuela y su propuesta específica; su visión sobre el espacio ocupado por la disciplina en la formación de los estudiantes; su visión sobre el futuro del español.

Las entrevistas realizadas a los docentes participantes de la fase 1 se grabaron y luego se transcribieron. Los docentes de la fase 2 recibieron y devolvieron las entrevistas por correo electrónico.

A fin de organizar los datos recogidos en las entrevistas, las diferentes escuelas investigadas recibieron un código (EP – escuela privada; EMEF – escuela municipal de enseñanza fundamental; EMEFM - escuela municipal de enseñanza fundamental y media; CEL – Centro de Estudos de Línguas[8]; IF – Instituto Federal), seguidos de una letra (A, B, C…) que permitiera identificar cada una de ellas. El cuadro de abajo permite una visión global de las escuelas investigadas:

[7] Como se mencionó anteriormente, parte de los datos del estudio que aquí se presentan proviene del trabajo de Iniciación Científica desarrollado por Beatriz Toffoli bajo mi tutoría.
[8] Los CEL están vinculados a las escuelas estaduales (gobierno del estado de São Paulo).

Cuadro 1: Escuelas investigadas

6 escuelas privadas	4 escuelas municipales	5 escuelas estaduales	1 Instituto Federal
EP-A, EP-B, EP-C, EP-D, EP-E, EP-F	EMEF-A, EMEF-B, EMEFM-A, EMEFM-B	CEL-A, CEL-B, CEL-C, CEL-D, CEL-E	IF

Fuente: Elaboración propia

Conforme se indicó anteriormente, las escuelas están distribuidas en diferentes ciudades del estado de São Paulo. El siguiente mapa permite visualizar su distribución:

Figura 2: Las escuelas analizadas en el mapa del estado de São Paulo

Fuente: elaboración propia

Los datos reunidos por medio de las entrevistas a los docentes se comentan en el apartado que sigue.

La situación actual del español en las escuelas: la perspectiva de los docentes

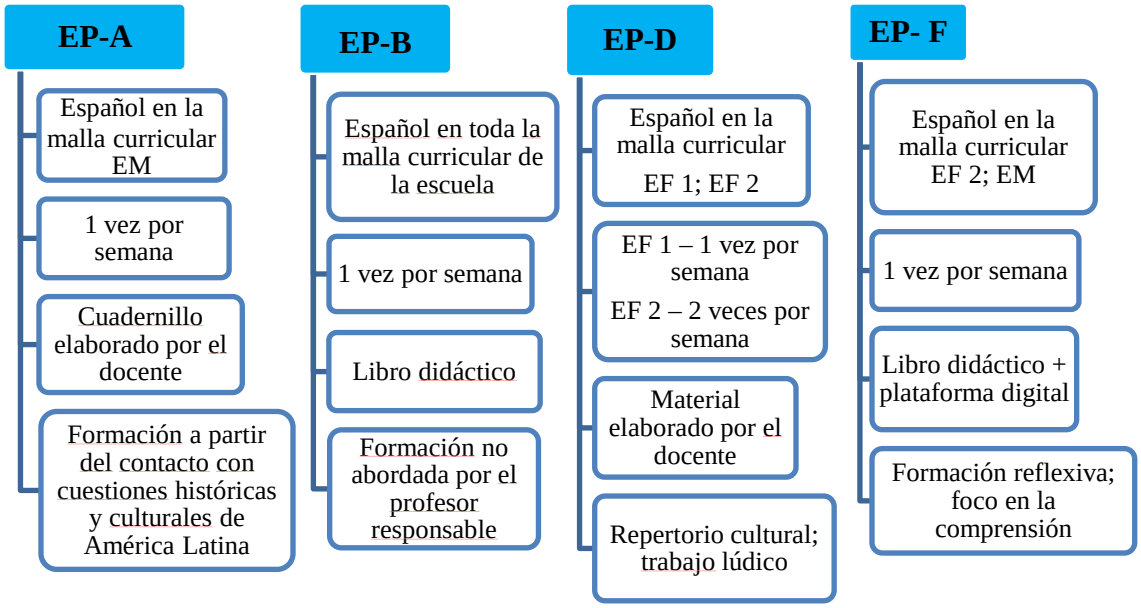
Tras analizar los datos reunidos en las entrevistas, lo primero que se observó con relación a la actual situación de la enseñanza del español fue una cierta variedad en la forma como las escuelas ofrecen el idioma en su currículo. De las 16 escuelas investigadas, 6 ofrecen el español en el horario regular (4 escuelas privadas y 2 municipales); 5 lo ofrecen como disciplina optativa fuera del horario regular (2 privadas, 1 federal, 2 municipales); 5 lo hacen en el *Centro de Estudos de Línguas* (CEL - escuelas estaduales). Esta diversidad en la forma de organización de la malla curricular de las escuelas parece señalar el diferente estatus que la disciplina gana en las instituciones. Al ser incorporada al horario regular de las clases, la disciplina tiende a mantener un estatus[9] similar a cualquier otra asignatura

[9] Me refiero al hecho de que a la disciplina se le garantiza un lugar similar al de otras de ofrecimiento obligatorio, aunque su exigua carga horaria (una clase por semana) pueda sugerir que también se trata de una disciplina de menor importancia aun cuando está incorporada al horario regular de clases.

que forma parte del currículo; no obstante, al ser desplazada a un horario extra clase, y con carácter optativo, se corre el riesgo de que se la interprete como una disciplina de menor importancia.

Las entrevistas a los docentes permitieron también trazar un perfil de la enseñanza en las diferentes escuelas en lo que se refiere a la cantidad de clases semanales ofrecidas, el tipo de material didáctico utilizado y el papel atribuido a la disciplina en la formación de los estudiantes. La figura 3 sintetiza dichos datos referentes a las escuelas privadas que ofrecen la disciplina en el horario regular:

Figura 3: Perfil de la enseñanza en la escuela privada (Español en el horario regular)



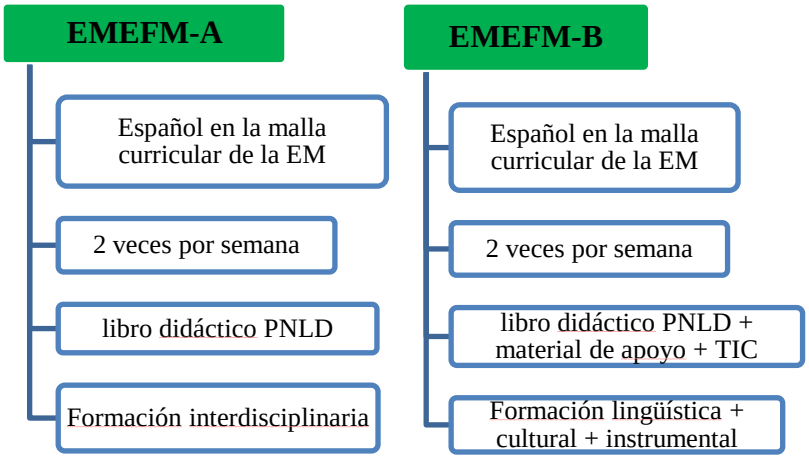
Fuente: Adaptado y ampliado de Toffoli (2017, p. 33)

Los datos revelan que, aun cuando las cuatro escuelas incluyen el español en el horario regular de clases, la disciplina no atiende al mismo tipo de público. Solamente la EP-B la ofrece a los estudiantes de la Enseñanza Fundamental y Media, mientras las demás la restringen a uno de estos segmentos o a parte de ellos.

Por otro lado, hay mayor uniformidad en la frecuencia semanal de clases (por lo general, una vez por semana). Los docentes entrevistados consideran que la baja carga horaria atribuida a la disciplina compromete el desarrollo pleno de contenidos y de la propuesta formativa establecida en su plan pedagógico. Cabe observar que los docentes utilizan diferentes tipos de materiales didácticos de apoyo (algunos de elaboración propia, otros con el uso de libros didácticos y plataformas digitales) y pautan su trabajo en objetivos acordes con el tipo de institución en que trabajan. La docente de la EP-A, por ejemplo, relata que su escuela tiene una propuesta humanista que valora la enseñanza de las lenguas, lo que le abre espacio para un trabajo interdisciplinario con temas de Historia y cultura.

Los docentes que actúan en escuelas municipales EMEFM-A y EMEFM-B relataron un contexto de enseñanza que parece ser más favorable al desarrollo de una propuesta pedagógica más amplia, ya que el español se ofrece dentro del horario regular de clases y con carga horaria superior a la de las escuelas privadas consultadas (dos veces por semana). Los datos sugieren, además, que las escuelas públicas consultadas han adherido al PNLD al elegir trabajar con libros aprobados por dicho Programa y al optar por una formación del alumno que valora la interdisciplinariedad y el trabajo con aspectos culturales y lingüísticos. La figura 4 sintetiza los datos reunidos mediante entrevistas a los docentes de las dos escuelas municipales mencionadas anteriormente.

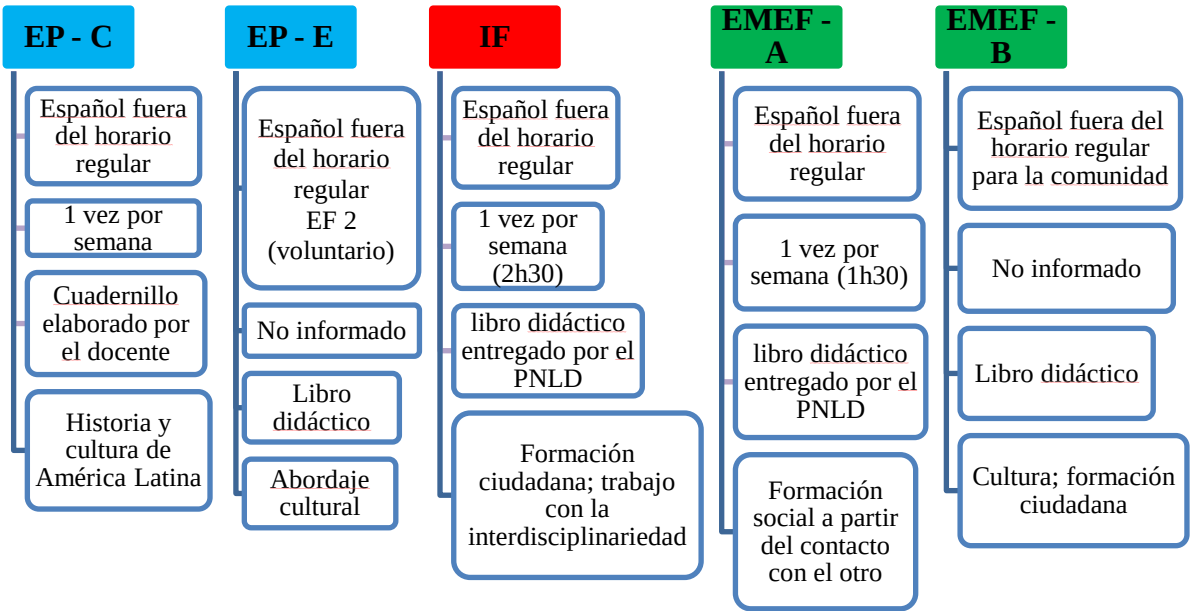
Figura 4: Perfil de la enseñanza en la escuela municipal (Español en el horario regular)



Fuente: Adaptado y ampliado de Toffoli (2017, p. 33)

Con relación a las escuelas que ofrecen el español como disciplina optativa para los estudiantes fuera del horario regular de clases, nos encontramos con un escenario también variado: tres escuelas ofertan la asignatura a cualquier estudiante interesado en cursarla (EP-C, IF, EMEF-A); una la ofrece a un segmento específico de estudiantes (EP-E) y otra la extiende a la comunidad externa (EMEF-B). Con relación a la carga horaria, aunque no todos los docentes entrevistados hayan provisto dicha información, también se nota que parece haber una tendencia a un mayor tiempo de clase: en la EMEF-A la clase dura 90 minutos y en el IF llega a 150 minutos, lo que significa una carga horaria expresivamente más amplia que la que suele tener la disciplina cuando integra el horario regular de clases). En este contexto predomina también el uso de libros didácticos y la valoración de una propuesta pedagógica pautada en la formación social y ciudadana de los estudiantes, con explícita preocupación por el trabajo con la cultura. La figura 5 sintetiza el perfil de estas escuelas:

Figura 5: Perfil de la enseñanza en la escuela (optativo fuera del horario regular)



Fuente: Adaptado y ampliado de Toffoli (2017, p. 38)

Finalmente, con relación a la situación actual del español en los centros de lenguas del estado (CEL), se observa el mantenimiento de su oferta dentro del modelo propio que los define: como una

de las opciones de lenguas extranjeras ofrecidas a la comunidad de estudiantes de las escuelas estaduales[10]. Los datos recogidos confirman, además, la autonomía que tiene cada CEL en lo que se refiere a optar por producir su propio material didáctico o utilizar un libro didáctico (en este caso, por lo general, en conformidad con el PNLD). Con respecto a la perspectiva formativa adoptada por los docentes, solamente uno habló de su preocupación por una enseñanza pautada en una visión de lengua como cultura y diversidad. Estos datos se reproducen en la siguiente figura:

Figura 6: Perfil de la enseñanza en el CEL (Secretaria do Governo do Estado de São Paulo)

Fuente: Adaptado y ampliado de Toffoli (2017, p. 41)

Por lo que se puede observar, aunque la Ley 11.161/2005 haya vigorado por más de diez años, el español no ha llegado a ocupar el lugar que muchos docentes consideran como ideal, vale decir, incorporado al horario regular de clases, con una carga horaria adecuada, ofrecido a todos los niveles (Enseñanza Fundamental y Media) y percibido por la comunidad escolar como una prioridad o necesidad. Aun así, un importante número de docentes se empeña en construir proyectos pedagógicos que se proponen contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes, buscando superar la visión tradicional e instrumental de la enseñanza orientada por contenidos puramente gramaticales y comunicativos.

¿Y qué decir sobre el futuro?

Además de enfrentar contextos no siempre propicios e ideales para la enseñanza del español, los docentes se encuentran hoy bajo la incertidumbre de la continuidad o discontinuidad de la enseñanza del idioma en sus escuelas, debido a la revocación de la ley 11.161/2005 a principios de 2017. No hay dudas de que ese nuevo escenario deja en situación vulnerable tanto a los docentes de este segmento como a los cursos de formación de profesores, los cuales en las últimas décadas ganaron especial proyección debido a la demanda de profesores impuesta por la *ley del español*.

Pese a esas circunstancias negativas, el estudio aquí relatado identificó una tendencia de los docentes a una visión algo optimista sobre la posible continuidad del ofrecimiento de la disciplina en sus escuelas. Los profesores de la EP-B, EP-C, EP-D, EP-F, EMEF-A, EMEFM-B, CEL-A, CEL-B, CEL-C, CEL-D y CEL-E (once de las instituciones consultadas) creen que sus colegios deben mantener la enseñanza del español por una cuestión de coherencia con su proyecto pedagógico. En el

[10] Por lo general, y con pocas excepciones, pueden participar en los cursos solamente alumnos del propio CEL. Los grupos suelen ser heterogéneos en lo que se refiere a la edad de los estudiantes y a su nivel de conocimiento del idioma. Esto es lo que garantiza la formación de grupos con un número mínimo de participantes (cerca de 20 estudiantes).

contexto particular de los CEL, que ofrece las lenguas extranjeras como actividad extra curricular, se espera que el español siga ocupando el mismo espacio que tradicionalmente ha tenido.

No obstante, los docentes de la EP-A, EP-E, IF, EMEF-B y EMEFM-A expresan mayor incerteza en relación a su futuro. Según ellos, la enseñanza del español en sus escuelas se encuentra en situación vulnerable por dos factores principales: a) al ser dependientes de decisiones de instancias superiores (Secretaría de Educación), los colegios muchas veces tienen que seguir directrices con las cuales no siempre están de acuerdo; b) en un nivel más directo, los profesores y sus cursos dependen de las decisiones del cuerpo directivo de la escuela, que puede optar por reorganizar su propuesta curricular reacomodando la disciplina en horarios extra clase y con carácter optativo, o simplemente suprimiéndola de la malla curricular.

Ante la indefinición de la continuidad del idioma, algunos docentes replantean su futuro profesional, considerando la posibilidad de buscar otros campos de actuación:

> Na instituição onde trabalho, o ensino de Espanhol irá continuar, com ou sem a obrigatoriedade da Lei. Porém, nos últimos anos, eu venho repensando a minha formação continuada. Acho que o campo do ensino de Espanhol está ficando bastante restrito e, por isso, depois de fazer o meu Mestrado voltado parcialmente para o ensino da língua, para o Doutorado eu optei por mudar totalmente. Para a minha tese, meu foco será a formação de professores e estou tentando ampliar meu leque de opções. Comecei a cursar Pedagogia e me questiono sobre o futuro do ensino do espanhol nos próximos anos.
>
> (Docente de la EP-D)

La preocupación por el futuro del español en Brasil ciertamente no se restringe a unos pocos docentes en particular. En el último año acompañamos el importante movimiento que se ha iniciado colectivamente en busca de alternativas para revertir –aunque solo localmente- lo impuesto por la Ley nº 13.415 del 16 de febrero de 2017. Son especialmente relevantes las iniciativas de distintas asociaciones de profesores e instituciones de enseñanza superior en todo el país, que han logrado construir caminos para colocar nuevamente en pauta la enseñanza del español en la Educación Básica[11].

De este modo, se van trazando líneas para construir instancias de movilización que puedan culminar en la elaboración de futuras acciones conjuntas que aseguren la visibilidad necesaria al problema creado por la referida ley de *Reforma do Ensino Médio*. Como ya se dijo, al determinar que el inglés sea la única lengua extranjera de curso obligatorio en la Enseñanza Media, la ley retrocede profundamente en lo que se podría esperar de un avance real en el establecimiento de una política lingüística para el país que se definiera por la valoración del plurilingüismo y de una formación más inclusiva, amplia y afinada con las demandas de la sociedad contemporánea.

Ciertamente este terreno vulnerable sobre el cual nos estamos moviendo en este momento coloca a las instituciones formadoras de profesores de español frente al enorme reto de auxiliar a los futuros docentes y otros profesionales del área (del campo editorial, por ejemplo) no solo en la búsqueda de alternativas innovadoras para su actuación, sino que también en la construcción de reflexiones que ayuden a fortalecer el área y resguardar el lugar de las lenguas extranjeras en general en la formación ciudadana de los estudiantes de la Educación Básica. Pero, como ya anunció Leffa en los años 1990, "esse (...) é nosso grande desafio como professores: preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã. Trata-se, na verdade, de uma questão de sobrevivência.". (LEFFA, 1999, p. 1).

[11] A título de ejemplificación, citamos la iniciativa de la Universidade Federal do Ceará (UFC) y Universidade Estadual do Ceará (UECE), que se reunieron en noviembre de 2017 con la Secretaria de Educação do Estado para discutir la permanencia del español en las escuelas de la red estadual; la audiencia pública convocada en septiembre de 2017 por la Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) para defender la enseñanza del idioma en el estado; la reunión entre la APEEMS (Associação de Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul) y la Secretaria de Educação de aquel estado para tratar del futuro del idioma en las escuelas.

Referencias

BARROS, Cristiano Silva de. et al (orgs). **Dez anos da "lei do espanhol" (2005-2015)**. Belo Horizonte: UFMG, Viva Voz, 2016. p. 31-46.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acceso: 19 abr. 2018.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acceso: 19 abr. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acceso: 19 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acceso: 20 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acceso: 20 abr. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

_____ **GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponible en: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf. Acceso en: 29 abr 2018.

TOFFOLI, B. P. **Um futuro incerto: o ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas na região metropolitana de São Paulo**. Trabalho de Iniciação Científica. Universidade de São Paulo, 2017.

La lengua española en el Amazonas: presencia,funciones,enseñanza y resistencia

Wagner Barros Teixeira
Faculdade de Letras / UFAM

Introducción

Pensar sobre el Amazonas es considerar la diversidad y los encuentros característicos de la región amazónica y, de manera ampliada, de Brasil. Además de la diversidad biológica, en ese gran estado brasileño conviven distintos pueblos y sus aspectos culturales, de los que destaco las lenguas.

Diferentemente de lo considerado por algunos individuos y de lo impuesto por distintas políticas lingüísticas restrictivas e ideológicamente promonolingüismo, Brasil no es un país donde se habla única y exclusivamente un idioma – el portugués. En realidad, bajo perspectiva más concreta, es un país multilingüe. Desde el reconocimiento de la *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*, puede considerarse un país con dos idiomas oficiales – portugués y *LIBRAS*. A esa realidad, se añaden otras en las que algunas decenas de lenguas alóctonas, traídas por inmigrantes que llegaron y se asentaron en el país, son el medio de comunicación: alemán, coreano, francés, español, finlandés, inglés, italiano, japonés, polonés, etc.

Según Oliveira (2003), en Brasil se hablan más de 200 lenguas, de las que cerca de 180 son amerindias y, también, pese al hecho de que se consideran extinguidas formalmente, las lenguas africanas se mantienen presentes – en el léxico y en prácticas sociales, caracterizando la multiculturalidad brasileña. El investigador (*Idem*, 2015) complementa informando que hay más de 120 municipios brasileños fronterizos con países en los que se hablan otras lenguas oficiales, siendo 10 en regiones que forman triple frontera, confirmando el carácter multilingüe brasileño.

Al tomar la situación amazonense, el contexto es bastante parecido, reflejando la multiplicidad característica de Brasil. Según Monteiro (2010) en el estado hay más de 50 lenguas amerindias autóctonas, habladas por comunidades indígenas en su cotidiano. La presencia de esas lenguas es tan significativa en la región que, en el municipio de *São Gabriel da Cachoeira*, ubicado en el noroeste del estado, en la frontera con Colombia y con Venezuela, donde viven más de 20 etnias indígenas, se cooficializaron cuatro de esos idiomas: *baniwa*, *nheengatú*, *tukano*[1] y *yanomami*[2].

Sobre la pluralidad lingüística, Heufemann-Barría y Teixeira (2017) afirman a su vez que, además de las lenguas autóctonas, en el Amazonas se encuentran lenguas alóctonas como:

- el inglés, de importancia turística, especialmente por tratarse de región de reconocimiento internacional – estado que abriga gran parte de los ríos y de la Amazonía y que ha recibido eventos

[1] *Lei 145/02* (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2002).
[2] *Lei 0084/17* (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2017).

internacionales como la Copa del Mundo de Fútbol en el año 2014 y los Juegos Olímpicos en el año 2016;

- el francés, de importancia histórica, principalmente durante y debido a la época dorada del caucho, cuando Manaos fue conocida internacionalmente como la *Paris dos Trópicos*;
- el japonés, de importancia histórica y económica a la región, dada la gran comunidad nipónica presente, la que ha consolidado industrias, escuelas, centros culturales, etc; y
- el coreano, económicamente importante, debido a la presencia creciente de la comunidad coreana en la región, especialmente en la capital, en industrias, en instituciones, etc.

Además de esos idiomas alóctonos, Teixeira (2014) destaca el español, lengua oficial de las naciones vecinas, presente en distintas partes del estado. Según el investigador, especialmente en regiones turísticas como la capital – Manaos y en las de frontera como el *alto rio Solimões* – Brasil/Colombia/Perú y el *alto rio Negro* – Brasil/Colombia/Venezuela el idioma es lengua de:

- comunicación turística, usada por visitantes extranjeros;
- negociación comercial, usada por empresarios extranjeros que establecen comercio en el estado y por habitantes hispánicos en la frontera, los que venden y compran artículos en la región;
- atención a la salud, usada por profesionales hispánicos que viven en el estado y que ofrecen atención médica a la población amazonense, especialmente en el interior, principalmente a partir del programa *Mais Médicos*[3] del gobierno federal brasileño;
- comunicación entre amigos, dada la presencia marcante de comunidades hispánicas, con destaque a las colombianas, peruanas y venezolanas en la capital y también en el interior;
- uso familiar, especialmente en las comunidades de inmigrantes hispánicos en la región; y
- lengua de instrucción, presente en instituciones de enseñanza en distintos municipios del estado – capital e interior, en la Educación Básica y en la Enseñanza Superior y, de forma especial, en la frontera, región donde hay casos en los que el idioma sustituye al portugués como lengua de instrucción formal.

De esa forma, se percibe que en el contexto lingüístico amazonense el español es un idioma relevante, que asume distintas funciones sociales.

Según lo expuesto, ¿se podría pensar que su enseñanza en el estado es una realidad consolidada? ¿ que hay políticas lingüísticas que permiten y que apoyan esa consolidación?

Buscando respuestas a esas preguntas, a continuación presento un breve panorama sobre la situación de la enseñanza del Español en el estado, considerando postulados de algunos investigadores sobre la temática de políticas lingüísticas y destacando algunos de los actores sociales involucrados en el proceso.

El panorama amazonense anterior a la 'Ley del Español'

Considerando la arena de poderes y las fuerzas inherentes al proceso político, Calvet (2007) comprende como represoras las políticas lingüísticas, principalmente las oficialmente establecidas por los gobiernos. Sobre el tema, siguiendo la perspectiva glotopolítica, investigadores como Hamel (1993) y Arnoux (2011) consideran que otros actores sociales forman parte de esa arena y, así, con más o menos intensidad, también intervienen en el proceso de establecimiento político. Es una perspectiva que "[…] comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el "planeamiento lingüístico", tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas (ARNOUX, *op. Cit*., p. 01)."

[3] Programa del gobierno federal de Brasil cuyo objetivo es mejorar la atención a la salud en el país con acciones que lleven profesionales a regiones donde hay escasez, y también ampliar y construir unidades básicas de salud, además de ampliar el número de vacantes y de mejorar la formación superior en el área (*Cf*. maismedicos.gov.br).

Con base en esa perspectiva, tomando el contexto de la enseñanza del Español en el Amazonas, para el panorama elaborado en este capítulo considero tres momentos distintos:

1. la realidad anterior a la 'Ley del Español' – *Lei 11.161/05* (BRASIL, 2005),
2. la situación a partir de la aprobación de esa ley, y
3. el contexto actual, tras su revocación por la *Medida Provisória 746/16* (BRASIL, 2016), transformada en la *Lei 13.415/17* (BRASIL, 2017).

Para comenzar el panorama, es interesante considerar el recorrido sobre la enseñanza del Español en el estado hecho por Santos y Teixeira (2016). Según los investigadores, se trata de un proceso anterior a la vigencia de la 'Ley del Español'; así, por lo menos desde los años 80 la enseñanza del idioma está presente en el Amazonas, principalmente tras la fundación de la *Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas – APE-AM*, en el año 1989, actor social que desde su creación ha estado involucrado en la difusión del hispanismo y en la lucha por la consolidación de la enseñanza del Español en la región.

Además de la *APE-AM*, los investigadores destacan acciones de la *Universidade Federal do Amazonas – UFAM*, actor social que ha unido fuerzas por el hispanismo y la promoción del Español en el estado, mayormente las destinadas a la formación docente. Como ejemplo, a partir del 2003, inicialmente en Manaos, la formación inicial de profesores de Español en institución pública de enseñanza superior se volvió posible a través de la Carrera de *Letras – Língua e Literatura Espanhola*, coordinada por la profesora de la *UFAM* Elsa Otilia Heufemann Barría, quien también presidía la *APE-AM* en aquella época.

Esa acción generó más esfuerzos que, en sintonía con acciones políticas de otros actores sociales, más tarde, especialmente tras la promulgación de la 'Ley del Español', ampliaron la situación, posibilitando formación docente en regiones del interior del estado.

En lo concerniente a la enseñanza del idioma en el Amazonas, según Guerreiro (2017), los registros más antiguos que ha encontrado en sus investigaciones informan que en el año 1997 se enseñaba Español en dos grupos de la *Primeira Série do Segundo Grau*[4] en la *Escola Estadual Imaculada Conceição*, ubicada en *Benjamin Constant*, en la región del *alto rio Solimões*. El investigador añade que ha encontrado aún registros informando que en el año 1998 se enseñaba Español en la *Quinta Série do Primeiro Grau*[5] en la *Escola Municipal Professora Graziela Corrêa de Oliveira*, ubicada en el mismo municipio. Esos datos comprueban que el Español sigue enseñándose en el Amazonas hace más de dos décadas tanto en el sistema estatal como en el de algunos municipios.

Y… ¿cómo ha quedado el panorama a partir de la 'Ley del Español'?

Considerando la *Lei 9.394/96* (BRASIL, 1996), las escuelas brasileñas deberían oferecer obligatoriamente en Primaria una lengua extranjera moderna, con la posibilidad de oferta de otro idioma en Secundaria. Aparentemente se podría pensar que la ley consideraba las especificidades de las distintas regiones del país, otorgándole a la comunidad escolar la responsabilidad de elegir el idioma a enseñarse. ¿Se trató entonces de política pro la pluralidad y el multilingüismo? Aunque algunos puedan considerar haber sido en dicho momento ideológicamente la intención, lo que efectivamente produjo fue el debilitamiento de esa pluralidad, ya que, por distintos motivos, entre los cuales el *status quo* de *lingua franca*, se pasó a elegir mayormente la enseñanza del Inglés, hecho que puede haber contribuido al actual contexto de políticas lingüísticas y de enseñanza de lenguas en Brasil.

La promulgación de la *Lei 11.161/05* (*op. Cit.*) fue un acto político que trajo expectativas y, de maneras distintas según los estados brasileños, significados relevantes a la enseñanza del Español en el país. A pesar de las polémicas durante los años de planificación lingüística para su

[4] Actualmente corresponde al primer año de Secundaria en Brasil.
[5] Actualmente corresponde al sexto año de Primaria en Brasil.

implementación, principalmente por el intento federal de otorgar la formación de profesores de Español a una institución extranjera, lo cual chocaba frontalmente con la autonomía y con el papel determinados por ley a las instituciones de Enseñanza Superior brasileñas, fue un período de difusión de la lengua española en Brasil, lo que generó la movilización de los estados brasileños para adaptar sus sistemas de educación a la nueva ley a través de pareceres y de resoluciones de *Conselhos Estaduais de Educação* y, consecuentemente, la creación de centros de idiomas en algunos estados, la ampliación de la oferta de cursos de formación de profesores, etc.

En el Amazonas, la 'Ley del Español' hizo con que distintos actores sociales se involucraran en el proceso de promoción del hispanismo y de la enseñanza del Español, fenómeno de ritmo variado, con momentos de desarrollo y de estancamiento. A continuación destaco algunos hechos políticos practicados durante los cinco años de adaptación a esa ley.

En el año 2006, el *Conselho Estadual de Educação do Amazonas* estableció la *Resolução 86/06* (AMAZONAS, 2006), que determinó la implantación obligatoria de la Lengua Española en el currículo de Secundaria y la facultativa en el currículo del segundo segmento de Primaria hasta el año 2010. Además de eso, determinó la creación progresiva de centros de enseñanza de lenguas extranjeras, con la oferta obligatoria de la Lengua Española.

En ese mismo año, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID firmó convenio con la *UFAM* y, a partir de entonces hasta el año 2017, profesores egresados de las Carreras de Filología de instituciones españolas pasaron a actuar como profesores lectores en la universidad federal, difundiendo la lengua española en el estado.

En 2006, la *UFAM* inauguró su Carrera de *Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola* en el *campus* de *Benjamin Constant*, en la región de *alto rio Solimões*, cuyo proyecto había sido aprobado a fines del 2005. Para Santos y Teixeira (*op. Cit.*, 2016), la formación inicial pública de profesores de Español en el interior del Amazonas pasó a ser una realidad a partir de ese hecho político.

En el año 2008 se firmó convenio entre la *APE-AM*, la *UFAM*, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil y la *Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC/AM* para la formación continuada de profesores de Español, a través de cursos de actualización de profesores que se dictaron por cuatro años seguidos y luego se suspendieron debido a la política de no autorizar a los profesores a asistir a las clases por parte de la *SEDUC/AM*. Esos cursos se retomaron más tarde, en el año 2016, por articulación de un nuevo actor social, el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM*.

Se percibe que las acciones políticas desarrolladas se destinaban a la formación de profesores. Sin embargo, pese a lo establecido por la 'Ley del Español' y a lo ratificado por la *Resolução 86/06* (AMAZONAS, *op. Cit.*), prácticamente no hubo planificación de políticas hacia la apertura del mercado laboral a profesores de Español en el Amazonas. Así, durante los cuatro primeros años de adaptación a la ley, el sistema del gobierno estatal no ofreció vacantes a profesores de Español.

Según Martínez-Cachero Laseca (2008), en el año 2006 sólo el 12% de las escuelas en el Amazonas ofrecían clases de Español. A su vez Teixeira (2014, pp. 67-68) afirma que

> [...] apesar de ter existido um período para a adaptação à nova determinação, constata-se ainda nos dias de hoje o descumprimento tanto da legislação estadual, quanto da federal, no que concerne à oferta do Espanhol no Ensino Médio em escolas amazonenses. [...] A situação de irregularidade se intensifica quando se analisa a questão dos docentes responsáveis pelo ensino dessa língua neolatina. Há poucas vagas nas escolas públicas para docentes e, em alguns casos, a presença de "professores" que não possuem a formação mínima exigida pela legislação para lecionarem o idioma. Verifica-se também a contratação arbitrária de hispânicos imigrantes das nações vizinhas, que, pelo simples fato de serem falantes nativos de espanhol, são considerados aptos para lecionarem o idioma.

Ese contexto, destacado por el investigador en el año 2014, nos remite al contexto político actual implementado a partir de la reformulación de la Secundaria en Brasil (*Cf. Lei 13.415/17*), especialmente en lo concerniente a la cuestión del notorio saber. Según la ley vigente, hoy día también se consideran profesionales de la Educación Escolar Básica en Brasil

> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...].

Destaco específicamente que, a partir de lo establecido, oficialmente se ha abierto la posibilidad a que profesionales sin formación específica puedan responsabilizarse por la enseñanza de contenidos en la escuela básica. Efectivamente, ¿qué son esos contenidos? ¿Son asignaturas? ¿Se trata de la legitimación de la situación que ya ocurría en muchas partes del país? A partir de ese nuevo contexto político, ¿cuál será el futuro de las carreras de formación inicial de profesores? Son cuestiones que merecen nuestra atención y que esperamos poder contestar en el transcurso de la historia.

Siguiendo la construcción del panorama, en lo concerniente a la formación de profesores, destaco que, a partir de la creación de las carreras de *Letras – Língua e Literatura Espanhola*, la *UFAM* ha ampliado su cuadro docente, realizando preocesos selectivos y *concursos públicos*, tanto en la capital como en el interior, y, también, distintos eventos, como las *Semanas de Letras* en el *campus* en *Benjamin Constant* – actualmente en fase de planificación de su octava edición – y los *Encontros de Hispanistas de Manaus*, siempre apoyados por la *APE-AM*, lo que ha reforzado la formación de profesores de Español en el estado.

En el *Instituto de Natureza e Cultura – INC*, ubicado en *Benjamin Constant*, con el apoyo del gobierno federal brasileño a través del *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*[6], desde el año 2009, la *UFAM* ha desarrollado también proyectos que han posibilitado el fortalecimiento de la formación de profesores de Español en la región del *alto rio Solimões*.

Otra relevante acción política de la *UFAM*, también apoyada por el gobierno federal brasileño, y, además, por la *SEDUC/AM* y por las Secretarías de Educación de los municipios de *Barcelos*, de *Santa Izabel do Rio Negro* y de *São Gabriel da Cachoeira*, se efectivó a través del *Plano Nacional de Formação de Profesores da Educação Básica – PARFOR*. Esa acción se desarrolló en el polo de la *UFAM* ubicado en la región del *alto rio Negro*, a través del *Curso de Letras – Língua Espanhola – PARFOR*, lo que permitió la formación de cerca de 70 nuevos profesores de Español en el interior del estado. Sobre esa acción, Heufemann-Barría y Teixeira (2017, p. 139) afirman que

> No que concerne à UFAM, segundo dados da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG[7], no âmbito do PARFOR, foram oferecidos distintos Cursos de Licenciatura, entre os quais: Artes Plásticas, Arte – Música, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras – Língua e Literatura Espanhola, Letras – Língua e Literatura Inglesa, Letras – Língua e Literatura Portuguesa, Licenciaturas Indígenas: Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, Matemática, Pedagogia, Química, e Sociologia, atendendo a demandas da capital amazonense e de municípios do interior do Estado.

Se trató de una significativa acción conjunta en pro de la formación inicial y continuada de profesores en el Amazonas, contemplando variadas áreas, como la de Español. Para Santos y Teixeira (*op. Cit*., p. 163),

> Essas ações impulsionaram outras. Projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre o hispanismo na capital e no interior do Amazonas têm sido desenvolvidos pela UFAM. Destacamos uma série de eventos realizados, "Seminários de Hispanistas do Alto Rio Negro", [...] fomentando o hispanismo em uma região marcada pela pluralidade sociolinguística e cultural, considerada a mais plurilíngue do continente americano, com um sistema ecolinguístico composto por mais de vinte diferentes línguas indígenas, provenientes de cinco troncos distintos: tupi (nheengatú), tukano oriental (tukano, tuyuka, desano, wanano, piratapuya, etc.), aruak (baniwa, kuripako, tariano, werekena), makú (nadeb, daw, yahup, hupda), e yanomami, além de duas línguas da família românica, o português e o espanhol.

[6] Programa que busca articular la Enseñanza Superior y la Educación Básica, relacionando las carreras de formación de profesores (*licenciaturas*) a las escuelas pertenecientes a los sistemas estatales y municipales de educación, para mejorar la enseñanza en las escuelas públicas brasileñas (*Cf.* portal.mec.gov.br/pibid).
[7] *Cf.* proeg.ufam.edu.br/parfor.

Como resultado, el Español se convirtió en la principal lengua extranjera enseñada en las escuelas de la región de frontera. En *São Gabriel da Cachoeira* se tramita actualmente el *Projeto de Lei 001/18* (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2018), de autoría del concejal Rafael Brito con el apoyo de la *APE-AM*, que propone la inclusión obligatoria de la enseñanza del Español en el currículo de Primaria y en el currículo de la *Educação de Jovens e Adultos* en el municipio.

Situación parecida se verifica en el *alto rio Solimões*, región de triple frontera donde, aunque no haya leyes específicas sobre la temática de la enseñanza de idiomas a nivel municipal, la opción de los sistemas de enseñanza como lengua extranjera sigue siendo el Español (COELHO y TEIXEIRA, 2014, p. 33). Según Coelho (2014, p. 31), además de eso, "[..] el Español está presente en las escuelas del *Umariaçu*, *Cordeirinho* y *Filadélfia*, y además podemos afirmar que el Español forma parte del día a día de estos indígenas, ubicados en zona de triple frontera."

Sobre el contexto en la región, Guerreiro y Teixeira (2017) reiteran la elección del Español como lengua extranjera enseñada en las escuelas de los sistemas municipal y estadual, e incluso destacan que la decisión se sostiene también debido a la cercanía con los países hispánicos y, consecuentemente, al intenso flujo de hispanohablantes en la región.

Evidente están una vez más la pluralidad y la multiculturalidad características del Amazonas ya que, además de enseñarse en las escuelas regulares, el Español también se enseña y está marcadamente presente en escuelas y en comunidades indígenas y fronterizas en el estado. También se percibe la acción glotopolítica (*Cf.* Arnoux) de actores sociales para efectivar la enseñanza del idioma en esas regiones de frontera, donde todavía no hay legislación oficial local.

Buscando mejorar la calidad de la enseñanza del idioma en el estado, la *UFAM* propuso el curso de *Especialização em ensino de Espanhol: língua e literaturas*, en el año 2011. El primer grupo empezó sus actividades el año siguiente y en el 2014 los primeros profesores *Especialistas* en el área de Español en el Amazonas se formaron. Se trató de una acción de planificación política hacia la formación continuada de los profesores, fundamental para mejorar el panorama. A partir de ella, distintas acciones similares propuestas por instituciones privadas de Enseñanza Superior se desarrollaron en el estado. Otra opción sobre la formación continua ha sido la maestría en *Letras* del *Programa de Pós-Graduação em Letras* de la *UFAM*, en la que algunos egresados de las carreras de *Letras – Língua e Literatura Espanhola* ya han ingresado. Actualmente, hay cinco profesores que han terminado la maestría y cerca de diez que siguen estudiando[8].

Retomando el foco sobre las políticas para el mercado laboral en el Amazonas, la situación empezó a cambiar a partir del año 2010, tras una intensa presión de la *APE-AM*, hecho de resistencia política que dio como resultado la elaboración de una convocatoria para *concurso público* de la *SEDUC/AM* con vacantes para profesores de Español. Santos y Teixeira (*op. Cit.*, p. 159) afirman que, en el año 2011, la *SEDUC/AM* abrió *concurso público*, conforme *Edital 01/2010* (AMAZONAS, 2011); sin embargo,

> [...] apesar do grande número de escolas públicas de ensino médio no Amazonas, ofereceu 92 vagas para Língua Espanhola, sendo 35 para professor com carga horária de 40 horas, e 57 para professor com carga horária de 20 horas. Essa ação revela posicionamento político tímido com atenção parcial ao pleito da APE-AM, haja vista que a maioria das vagas oferecidas era para professores com carga horária de apenas 20 horas, sendo muitas delas para o interior do Estado, frente a mais de 370 vagas para professores de outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) no mesmo certame, uma oferta quatro vezes maior que a destinada para a Língua Espanhola.

Ante la situación, la *APE-AM* nuevamente realizó una solicitud a la *SEDUC-AM* para que considerara lo dispuesto en la ley vigente y contemplara el área de Español de forma adecuada.

Desconsiderando lo solicitado, la Secretaría de Educación abrió cuatro procesos selectivos para contratación de profesores temporales sin vacantes para el área de Español en los años 2011 y 2012 – tanto para la capital como para municipios en el interior del estado.

En el año 2013 fueron abiertos cinco procesos selectivos, sin embargo sólo dos preveían la contratación de profesores de Español para la formación de un registro de reserva, sin especificar el

[8] *Cf.* www.ppgl.ufam.edu.br

número de vacantes. Por lo visto, por casi una década, la política lingüística gubernamental en el Amazonas para la enseñanza de lenguas siguió sin considerar la pluralidad y el multilingüismo, características inherentes a la región.

La situación empezó a cambiar a partir del 2014, tras una insistente política de resistencia de la *APE-AM* frente a la opción política de la *SEDUC/AM*. Así, en ese mismo año la Secretaría de Educación abrió dos procesos selectivos y en uno de ellos había 60 vacantes para profesor de Español, mayormente para escuelas ubicadas en el interior del estado.

Tras el periodo de adaptación establecido por la 'Ley del Español', además de las acciones políticas entre la *APE-AM* y la *SEDUC-AM*, las que claramente han caracterizado un juego de poder en el área glotopolítica amazonense, se efectivaron algunas acciones propuestas por otros actores sociales. Destaco los *Projetos de Lei Ordinária – PLO 124/11* (AMAZONAS, 2011) y *285/11* (AMAZONAS, 2011), de autoría del diputado estadual Arthur Bisneto, hechos de planificación política sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el estado.

El primero seguía lo dispuesto en la *Lei 11.161/05* (*op. Cit.*, 2005), garantizando la oferta obligatoria del Español en las escuelas del Amazonas y su enseñanza por profesores con formación según la legislación vigente. Contrariamente, el segundo, a su vez, proponía que juntamente con Español también se ofreciera Inglés y, además, posibilitaba que la enseñanza del Español se restringiera a un tercio de las escuelas amazonenses, chocando frontalmente con lo dispuesto en la 'Ley del Español'.

En su transcurso, el *PLO 285/11* (*op. Cit.*, 2011) fue rechazado por la *Assembleia Legislativa do Amazonas – ALE-AM*, casa del poder legislativo en el estado. A su vez, el *PLO 124/11* (*op. Cit*, 2011) fue aprobado y se convirtió en la *Lei 152/13* (AMAZONAS, 2013), la que se llamó 'Ley Amazonense del Español', vigente en la actualidad, que dispone lo siguiente:

> Art. 1º - Fica assegurada a oferta obrigatória da disciplina referente à língua espanhola, nas redes pública e privada do ensino médio, no ato da matrícula dos alunos.
> Parágrafo único. Considera-se oferta obrigatória aquela que se registra mediante manifestação descrita, impressa ou digitada do próprio aluno ou de seu responsável.
> Art. 2º - O exercício da atividade de professor de ensino de língua espanhola, no Estado do Amazonas, nas redes pública e privada, é direito exclusivo dos professores formados em curso superior de Letras-Língua Espanhola com licenciatura plena.
> Art. 3º - O descumprimento ao disposto na presente lei constitui improbidade administrativa nos termos do Art. 11, I, da Lei Federal n. 8.429/1992.
> Art. 4º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

La 'Ley Amazonense del Español' puede ser considerada unos de los hechos de política lingüística más significativos en el estado, una conquista, ya que, a partir de ella, además de resoluciones y pareceres, el Amazonas pasó a tener una ley propia regulando la materia de la enseñanza del Español. Como consecuencia directa, durante algunos años, en el estado hubo amparo legal en los ámbitos federal y estadual para enseñar Español, situación que cambiaría más tarde, debido a la revocación de la *Lei 11.161/05* (*op. Cit.*, 2005).

Sin embargo, vale destacar que, aunque actualmente no haya más amparo de la ley federal, en el Amazonas la 'Ley Amazonense del Español' sigue vigente, lo que significa que se mantiene el amparo legal para la enseñanza del idioma en las escuelas del estado.

A pesar de las conquistas, abro un breve paréntesis para detenerme un instante sobre la posible intención por detrás del *PLO 285/11* (*op. Cit.*, 2011). Al proponer la oferta de Inglés como lengua extranjera juntamente con la del Español en el Amazonas, y al sugerir la posibilidad de que la enseñanza del idioma neolatino se restringiera a solamente un tercio de las escuelas en el estado, ¿no se trataría de un presagio amazonense sobre futuras políticas que llevarían al contexto glotopolítico nacional actual? Lo que se puede afirmar es que, como lo propuesto en ese proyecto de ley, en el Amazonas la política lingüística promonolingüismo para la enseñanza de idiomas ha sido siempre muy fuerte y, cuando ha sido posible, efectivada de manera autoritaria (*Cf.* Calvet).

Retomando la trayectoria del panorama, basándose en los avances y, principalmente, en la conquista política a través de la 'Ley Amazonense del Español', la *APE-AM* volvió a presionar a la

SEDUC/AM por más vacantes a profesores de Español y por la ampliación de la oferta de ese idioma en las escuelas del estado.

En ese contexto, fueron previstas 92 vacantes a profesor de Español en un nuevo *concurso público* de la *SEDUC/AM*, en el año 2014, según *Edital 001/2014* (AMAZONAS, 2014). Ochenta y nueve de esas vacantes se destinaban a una carga laboral semanal de 20 horas, ofreciendo sueldo mensual reducido al profesor comparado al sueldo referente a la carga de 40 horas. Sobre esa cuestión, Santos y Teixeira (*op. Cit.*, pp. 165-166) destacan que

> [...] Devido às peculiaridades geográficas do Amazonas, onde o deslocamento entre municípios, na maior parte do tempo, ocorre por via fluvial ou aérea, o custo de vida é normalmente mais alto que em outras regiões do país, conhecido como custo amazônico, especialmente se tomarmos a realidade dos municípios mais longínquos, nas regiões de fronteira. Além disso, os professores de Língua Espanhola se concentram na capital amazonense e, para se deslocarem aos municípios do interior, provavelmente teriam que se mudar. No entanto, como grande parte das vagas oferecidas possuía carga horária reduzida, e, consequentemente, menores salários, praticamente não houve interesse, sendo poucas preenchidas. Essa estratégia, que aparentemente poderia ser entendida como intuito de interiorizar o ensino da Língua Espanhola no Estado, na verdade, reforçou o posicionamento político e as ações do Governo Estadual.

Los investigadores aún destacan el hecho de que la postura política del gobierno estadual, aunque haya seguido lo dispuesto en la legislación vigente, en lo concerniente a la enseñanza del Español ha sido desarrollada de manera tímida, probablemente debido a la presión de otros actores sociales involucrados en la arena glotopolítica amazonense. Además, los investigadores llaman la atención sobre los actos políticos que destacan el Inglés, infelizmente reforzando una política de enseñanza de idiomas promonolingüismo en el estado, tendencia también verificada el ámbito federal. Esa situación se confirma en el proceso selectivo para profesor de la *SEDUC/AM* realizado en el año 2016 que, aunque haya ofrecido más de 70 vacantes a profesor de Español, ofreció más de 300 a otros idiomas, mayormente al Inglés.

Asumiendo una postura política distinta, la *Secretaria Municipal de Educação de Benjamin Constant – SEMED/BC* ha realizado *concurso público* también en el año 2016 ofreciendo vacantes para profesor de Español, de Portugués y de *Ticuna* – lengua amerindia ampliamente hablada y usada en la región. Esa acción ha considerado la pluralidad y el multilingüismo característicos en el Amazonas.

Creo que es importante resaltar una vez más que, diferentemente de lo practicado por las políticas promonolingüismo, la realidad brasileña – y también la amazonense – siempre ha sido plural y múltiple. Así, creo que los actores sociales que forman parte de la arena glotopolítca deben considerarlo para proponer, planificar y efectivar políticas lingüísticas para la enseñanza y para la formación de profesores en los distintos ámbitos: local, estadual y federal, principalmente en el contexto actual, tras los cambios en la educación impuestos a la sociedad brasileña.

Cambia(n) la ley, cambia(n) la educación, ¿y el Español en el panorama?… ¡RESISTE!

Como ya he mencionado, de manera autoritaria y unilateral, ejercitando el poder a través de acto de política represora (*Cf.* Calvet), el actual gobierno federal ha impuesto distintos cambios a la educación en el país a través de la *Medida Provisória 746/16* (BRASIL, 2016), y desgraciadamente uno de los más significativos en lo concerniente a la enseñanza de idiomas me parece representar un enorme retroceso y un gran paso hacia el monolingüismo.

Sin considerar la realidad plural y múltiple característica de la nación brasileña y tampoco las voces de educadores, investigadores y especialistas en educación y en la enseñanza de lenguas, y, de igual forma, sin considerar y destruyendo décadas de avances y de conquistas, el actual gobierno federal ha establecido la enseñanza obligatoria de solamente un idioma extranjero en las escuelas del país (TEIXEIRA, 2017). Esa medida política restrictiva, infelizmente, ha sido confirmada por el

Congresso Nacional Brasileiro y transformada definitivamente en la *Lei 13.415/17* (BRASIL, 2017), hecho que otorgó carácter permanente a los cambios impuestos.

A pesar de los puntos polémicos relacionados con la nueva ley, como la imposición urgente de cambio en la educación a través de instrumento provisional y unilateral, la ideología y los intereses que mantuvieron el proceso hacia la aprobación de la ley, aspectos técnicos en su estructura considerados frágiles como la integralización de/en las escuelas, el reconocimiento oficial del notorio saber y la relación directa con un documento que todavía no ha sido aprobado en su totalidad – *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, siguiendo la propuesta en este capítulo, me detengo sobre las efectivas y posibles consecuencias sobre el panorama glotopolítico amazonense debido a su aprobación.

A partir de los cambios, en el año 2017 el gobierno de Amazonas realizó tres procesos selectivos sin vacantes para profesor de Español. En el año siguiente, la postura política se mantuvo. En un nuevo proceso selectivo, no hubo previsión de vacantes para profesor de Español.

Esa postura cambió de forma tímida a partir del *concurso público* de la *SEDUC/AM*, cuya convocatoria está vigente (AMAZONAS, 2018). Se han previsto 20 vacantes de profesor de Español, mayormente destinadas a municipios en el interior del estado, todas para jornada laboral de 20 horas. Si comparamos con concursos anteriores, percibimos que en realidad la postura se ha intensificado dado que hubo significativa reducción en el número de vacantes.

A nivel local, la postura política ha sido diferente. En el año 2007, las Secretarías de Educación de los municipios de *São Gabriel da Cachoeira*, de *Tabatinga* y de *Benjamin Constant* realizaron procesos selectivos con vacantes para profesor de Español, hecho que se repitió el año siguiente en nuevo proceso ofrecido por la Secretaría de *Tabatinga*.

Mientras el panorama local sigue coherente a la realidad plural y mulilingüe característica de la región, especialmente en la frontera, el panorama estatal ha presentado políticas que podemos considerar incoherentes con esa realidad, principalmente si tomamos las políticas para el mercado laboral. En *concursos públicos* realizados en años anteriores – 2011 y 2014 – se ofrecieron 92 vacantes para profesor de Español en cada convocatoria. Actualmente la *SEDUC/AM* abrió *concurso público* y ofreció menos de un cuarto del número de vacantes ofrecido anteriormente. Tomando la realidad de otros idiomas, se ha ampliado la oferta tanto para profesor de Inglés – con más de 300 vacantes, como, por primera vez, para profesor de Francés y para profesor de Japonés – con 15 vacantes cada una.

En lo concerniente a la formación de profesores, distintos actores sociales han mantenido políticas de formación, principalmente la continuada. Destaco acciones de la *APE-AM*, especialmente las configuradas como apoyo a eventos de difusión del hispanismo, las que dejan evidente que el Español resiste en el Amazonas. Así,

- en el año 2017 se realizó en Manaos la cuarta edición del *Encontro de Hispanistas de Manaus*, acción organizada por la *UFAM* que reunió a profesores, alumnos e investigadores;
- en ese mismo año se realizaron el *XVII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol – CBPE* y el *II Simpósio Nacional de Professores de Espanhol em Formação – SNPEF*, eventos organizados por la *Associação Paraense de Alunos e de Professores de Língua Espanhola – APAPLE* y por la *Universidade Federal do Pará – UFPA*, en Belém/PA, en los que las asociaciones de profesores de Español de la región Norte de Brasil pensaron la creación de un evento regional que contemplara a los profesores de Español;
- la primera edición de ese evento, el *Congreso Amazónico de Profesores de Español – CAPE*, se realizó en Macapá/AP, organizado por la *Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amapá – APEEAP* y por la *Universidade do Estado do Amapá – UEAP*, en el que la situación de la enseñanza del Español en la región fue analizada y acciones políticas relacionadas al panorama glotopolítico amazónico fueron propuestas;
- la *APE-AM* también ofreció apoyo al *III Encontro Amazonense de Professores de Línguas e Literaturas – ENPROLL*, acción de formación continuada a profesores de lenguas y de literaturas

realizada por la *UFAM* en Manaos con el apoyo de la *SEDUC/AM* y de secretarías de educación de distintos municipios del estado, en la que más de 1.000 asistentes fueron contemplados; y

- apoyó la realización de evento de promoción al hispanismo y a la enseñanza del Español en la *Escola Estadual Padre João Badalotti*, en Barcelos, municipio en el interior del estado, acción fomentada por el Consulado General de Colombia en Manaos, nuevo actor social que ha pasado a formar parte de la arena glopolítica amazonense.

Entre las acciones del Consulado de Colombia destaco el fomento a proyectos como *Manaus Internacional: integrando culturas por meio da língua espanhola*, realizado con el apoyo de la *UFAM*, de la *APE-AM* y de la Secretaría de Educación de Manaos – *SEMED/Manaus* en la *Escola Municipal Raimundo Theodoro Botinelly*, acción de planificación lingüística para la enseñanza del idioma a niños de Primaria en el sistema municipal de enseñanza de Manaos, involucrando a un nuevo actor social en pro de la enseñanza del Español, la *Prefeitura Municipal de Manaus*, a través de su *SEMED/Manaus*.

Otra acción política de difusión al hispanismo fomentada por la *Prefeitura Municipal de Manaus* con el apoyo de la *APE-AM* y de la *UFAM* se realizó también en el año 2017, a través de la Secretaría Municipal de Cultura – *ManausCult*. Por cerca de un mes en distintos sitios culturales de la capital amazonense se desarrolló el evento *Don Quijote – Sonhando um sonho impossível*, en conmemoración del Día Internacional del Libro. Profesores, académicos, alumnos de escuelas de Primaria y de Secundaria y la sociedad manauara en general tuvieron la oportunidad de conocer un poco más sobre la cultura española, sobre el escritor destacado y su obra, y, mayormente, sobre el idioma.

También merece ser destacado el esfuerzo conjunto del Consulado de Colombia, de la *UFAM*, de la *APE-AM* y de la *SEDUC/AM* para la planificación y la puesta en marcha de la primera '*Escola Bilíngue Português/Espanhol*' en el estado, de tiempo integral, ubicada en la capital, dedicada a la formación temática sobre la lengua española y las culturas hispánicas. El trabajo empezó en el año 2017 y sigue desarrollándose cada vez más. Se trata de una acción de planificación lingüística hacia la enseñanza del Español en consonancia con la política del gobierno estadual para la creación de escuelas bilingües en el Amazonas – ya han sido creadas las escuelas Portugués/Japonés con el apoyo de Consulado General de Japón, Portugués/Francés con el apoyo de la Embajada de Francia en Brasil y sigue igualmente en planificación la creación de la escuela bilingüe Portugués/Inglés.

La participación política de la *APE-AM* en el Amazonas fomentando el hispanismo y la ensenanza del Español ha sido reconocida nacionalmente, lo que le permitió traer al Amazonas el siguiente *Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol* y el siguiente *Simpósio Nacional de Professores de Espanhol em Formação*, eventos en planificación, cuya realización está pensada para el segundo semestre del año 2019. Como consecuencia, asumió la presidencia de la *Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol – SENACAPE*, responsable por organizar los eventos.

Además de acciones políticas que sobrepasaron las fronteras del estado, como el acercamiento a asociaciones de profesores de Español de otros estados brasileños, las acciones políticas de la *APE-AM* dentro de Amazonas se intensificaron en el nuevo panorama glotopolítico impuesto por el cambio en la ley. Destaco una importante acción de apoyo a la publicación del libro *Ensinando Espanhol no Amazonas: experiências, conquistas e perspectivas* (TEIXEIRA *et. al*., 2017), obra que presenta relatos de experiencias desarrolladas en escuelas amazonenses por profesores de Español asociados a la *APE-AM*. El apoyo financiero para su publicación fue dado por la *SEDUC/AM*, lo que marcó el acercamiento entre los actores sociales involucrados. Actualmente, un segundo libro se está organizando.

El actual contexto en el estado deja evidente que distintos actores sociales se juntan y forman la arena glotopolítica amazonense. Tomando la realidad del Español en esa arena, creo ser coherente retomar las preguntas propuestas al comienzo de ese capítulo: ¿se podría pensar que su enseñanza en el estado es una realidad consolidada? ¿que hay políticas lingüísticas que permiten y que apoyan esa consolidación?

Creo que el panorama deja evidente que la enseñanza del Español existe en el Amazonas hace varios años; sin embargo, no está efectiva y ampliamente consolidada. Eso se puede explicar por la manera cómo se organizan y cómo se llevan a cabo las políticas públicas. Se percibe incoherencia en las políticas a nivel estatal en el estado de Amazonas, que me parece que van más allá de la falta de consideración a la realidad plural y multilingüe características de la región. Cuando se analiza la (falta de) planificación lingüística se percibe que, aunque la tendencia de las políticas de enseñanza de idiomas del gobierno estadual han buscando ampliar la oferta de lenguas lanzando, por ejemplo, las '*Escolas Bilíngües Estaduais*' – como la de Portugués/Español – y apoyando incluso acciones a favor del hispanismo y la enseñanza del Español en el estado, las políticas estaduales para el mercado laboral caminan hacia la disminución significativa de vacantes para profesor de este idioma. Se podría pensar que eso de debe a que no hay profesores de Español suficientes en el estado. Sin embargo, según datos de la *UFAM*, ya hay cerca de 400 profesores de Español egresados de sus cursos de *Letras*. Eso comprueba que no se debe a la falta de profesores la disminución de la oferta de vacantes en procesos selectivos y en concursos.

Si tomamos la situación de la oferta del idioma en las escuelas, percibimos un tímido avance. Según Martínez-Cachero Laseca (2008), en el año 2006 solamente 37 escuelas estaduales amazonenses ofrecían la enseñanza del español. Actualmente, según datos de la *SEDUC/AM*, el número es de 53 en un universo de más de 300 escuelas estaduales en Amazonas, en 16 municipios de los 62 que forman el estado. Cabe cuestionar entonces, ¿por qué no se considera la vigente 'Ley Amazonense del Español'?, ¿cómo aumentar la oferta de la enseñanza de un idioma si no se mantienen políticas que permitan la contratación de profesores?, ¿puede indicarse que las políticas estaduales oficialmente se van a apoyar en la oficialización del notorio saber para efectivar la enseñanza del Español en Amazonas, considerando el intenso flujo de hispanohablantes en la región?, ¿cuál será el futuro de las carreras de *Letras* que desde hace años ofrecen formación inicial a profesores de Español en el estado?, y ¿qué actividad desarrollarán los profesores egresados de esos cursos en Amazonas? ¿dónde trabajarán?

Son cuestionamientos que merecen la atención de los actores sociales que forman el panorama glotopolítico amazonense. Destaco que igualmente necesitan planificar y urgentemente actuar para que se pueda cambiar ese panorama. Se trata de desafíos que deben enfrentarse para garantizar la pluralidad y el multilingüismo característicos en el estado de Amazonas.

Para terminar ese panorama, me gustaría destacar que, aunque parezca que los cambios impuestos por la restrictiva ley federal supongan el fin de la enseñanza plural y multilingüe en Amazonas, insisto que el Español aquí ¡RESISTE! Más allá de la confusión y la poca coherencia en las políticas estaduales, siguen resistentes algunas políticas locales y acciones de distintos actores sociales en pro del hispanismo y de la enseñanza del idioma.

A manera de resumen, presento a continuación un cuadro con informaciones sintetizadas sobre el panorama construido de las acciones glotopolíticas en el Amazonas hacia la enseñanza del Español, considerando los tres momentos propuestos al comienzo de este capítulo.

Año	Acción	Actor Social	Política
1989	Creación de la *APE-AM*	profesores e hispanistas	
1997	Enseñanza de Español en Secundaria en *Benjamin Constant*	Gobierno del Estado – *SEDUC/AM*	Enseñanza
1998	Enseñanza de Español en Primaria en *Benjamin Constant*	Municipalidad – *SEMED/Benjamin Constant*	Enseñanza
2003	Creación del *Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola* en Manaos	*UFAM*	Formación de Profesores
2005	*Lei 11.161/05*	Gobierno Federal	Enseñanza y Formación de profesores
	Creación del *Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola* en *Benjamin Constant*	*UFAM*	Enseñanza

2006	*Resolução 86/06*	*Conselho Estadual de Educação/AM*	Enseñanza y Formación de profesores
	Lectorado en la universidad federal	*UFAM* + AECID	Formación de profesores
2008	Selección de Profesor de Español en *Tabatinga*	Municipalidad – *SEMED/Tabatinga*	Mercado laboral y Enseñanza
	Curso de actualización de profesores	*APE-AM* + *UFAM* + Gobierno del Estado – *SEDUC/AM* + Consejería de la Embajada de España	Formación de profesores
2009	Curso de actualización de profesores	*APE-AM* + *UFAM* + Gobierno del Estado – *SEDUC/AM* + Consejería de la Embajada de España	Formación de profesores
	PIBID en *Benjamin Constant*	*UFAM* + Gobierno Federal	Formación de profesores
2010	Curso de actualización de profesores	*APE-AM* + *UFAM* + Gobierno del Estado – *SEDUC/AM* + Consejería de la Embajada de España	Formación de profesores
	Curso de Letras – Língua Espanhola / PARFOR en *São Gabriel da Cachoeira*	*UFAM* + Municipalidad – Secretarías de Educación de *São Gabriel da Cachoeira*, de *Santa Izabel do Rio Negro* y de *Barcelos*	Formación de profesores
2011	Curso de actualización de profesores	*APE-AM* + *UFAM* + Gobierno del Estado – *SEDUC/AM* + Consejería de la Embajada de España	Formación de profesores
	Curso de Especialização em Ensino de Espanhol: língua e literaturas	*UFAM*	Formación de profesores
	Projeto de lei 124/11	*ALE-AM*	Enseñanza, formación de profesor y Mercado laboral
	Projeto de lei 285/11	*ALE-AM*	Enseñanza, formación de profesor y Mercado laboral
	Concurso público para Profesor de Español	Gobierno del Estado – *SEDUC/AM*	Mercado laboral y enseñanza
2013	Selección de Profesor de Español – *cadastro reserva*	Gobierno del Estado – *SEDUC/AM*	Mercado laboral y enseñanza
	Lei 152/13 – 'Ley Amazonense del Español'	*ALE-AM*	Enseñanza, formación de profesor y Mercado laboral
2014	Selección de Profesor de Español	Gobierno del Estado – *SEDUC/AM*	Mercado laboral y enseñanza
	Concurso público para Profesor de Español	Gobierno del Estado – *SEDUC/AM*	Mercado laboral y enseñanza
2016	*Concurso público* para Profesor de Español en *Benjamin Constant*	Municipalidad – *SEMED/Benjamin Constant*	Mercado laboral y enseñanza
	Medida Provisória 746/16	Gobierno Federal	Enseñanza, formación de profesor y Mercado laboral
	Curso de actualización de profesores	*APE-AM* + *UFAM* + Gobierno del Estado – *SEDUC/AM* +	Formación de profesores

		Consejería de la Embajada de España	
2017	*Lei 13.415/17*	Gobierno Federal	Enseñanza, formación de profesor y Mercado laboral
	Selección de Profesor de Español en *Tabatinga*	Municipalidad – *SEMED/Tabatinga*	Mercado laboral y Enseñanza
	Selección de Profesor de Español en *Benjamin Constant*	Municipalidad – *SEMED/Benjamin Constant*	Mercado laboral y Enseñanza
	Selección de Profesor de Español en *São Gabriel da Cachoeira*	Municipalidad – *SEMEC/São Gabriel da Cachoeira*	Mercado laboral y Enseñanza
	Curso de actualización de profesores	*APE-AM* + *UFAM* + Gobierno del Estado – *SEDUC/AM* + Consejería de la Embajada de España	Formación de profesores
2018	*Projeto de lei 001/18*	*Câmara de Vereadores de São Gabriel da Cachoeira*	Enseñanza, formación de profesor y Mercado laboral
	Selección de Profesor de Español en *Tabatinga*	Municipalidad – *SEMED/Tabatinga*	Mercado laboral y Enseñanza
	Concurso público para Profesor de Español	Gobierno del Estado – *SEDUC/AM*	Mercado laboral y enseñanza

Fuente: elaborado por el autor

Referencias

AMAZONAS, BRASIL. [**Resolução nº 89** (2006)]. Resolução nº 89, aprovada em 29 de agosto de 2006 – CEE/AM. Disponível em: <http://fnce.org/pdf/legis/espanhol/AM%20RES_89_ANO_2006__LINGUA_ESPANHOLA. pdf.>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. [***Concurso público* para provimento de vagas em cargos de nível superior, de nível médio e de nível fundamental** (2011)]. *Concurso público* para provimentos de vagas em cargos de nível superior, de nível médio e de nível fundamental: Edital nº 1/2010 – SEDUC/AM, de 06 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://previewer.org/?pdfurl=1qeXpurpn6Wih-SUpOGumKynh7HTlpaUmpWho4nBuarKsIWtvJbG1s3X5Ofbz5ah6KeWppHch6_bn6ipo5Dc2undn5ue7dzrlsjV5dnTotvjz5PO4aXI49bI5eTc3eeV6NLJ4dLVxuGalaGjmM_m1-rW29vipaq4x5bPpJmfpcXIsqnBstWmwcemsre7wsm4tpu1sLWYoPE>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. [**Projeto de Lei Ordinária nº 124** (2011)]. Projeto de Lei Ordinária nº 124, de 12 de abril de 2011. ALEAM. Disponível em: <http://www.aleam.gov.br/LegisladorWEB/LegisladorWEB.ASP?WCI=ProjetoTexto&ID=201&INEspecie=1&nrProjeto=124&aaProjeto=2011&dsVerbete=.>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. [**Projeto de Lei Ordinária nº 285** (2011)]. Projeto de Lei Ordinária nº 285, de 21 de setembro de 2011. ALEAM. Disponível em: <http://www.aleam.gov.br/LegisladorWEB/LegisladorWEB.ASP?WCI=ProjetoTexto&ID=201&INEspecie=1&nrProjeto=285&aaProjeto=2011&dsVerbete=.>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. [**Lei nº 152** (2013)]. Lei nº 152, de 21 de maio de 2013. ALEAM. Disponível em: <http://legislador.aleam.gov.br/LegisladorWEB/LegisladorWEB.ASP?WCI=LeiTexto&ID=201&inEspecieLei=21&nrLei=152&aaLei=2013&dsVerbete=>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. [***Concurso público* para provimento de vagas em cargos de nível superior, de nível médio e de nível fundamental** (2014)]. *Concurso público* para provimentos de vagas em cargos de nível superior, de nível médio e de nível fundamental: Edital nº 1/2014 – SEDUC/AM, de 13 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/EDITAL-No-01-Concurso-Nivel-SUPERIOR11.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. [***Concurso público* para provimento dos cargos de Nível Superior** (2018)]. *Concurso público* para provimentos dos cargos de nível superior: Edital nº 01/2018 – SEDUC/AM, de 20 de abril de 2018. Disponível em: <http:// http://www.educacao.am.gov.br/edital-concurso-publico-seduc-2018/>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ARNOUX, E. N. (2011). **La agenda glotopolítica contemporánea**: hacia la integración sudamericana. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7030207/ARNOUX-Reflexiones-Glotopoliticas-en-Torno-a-La-Integracion-Sudamericana>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. [**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996)]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. [**Lei 11.161** (2005)]. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=08/08/2005>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. [**Medida Provisória 746** (2016)]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. [**Lei 13.415** (2017)]. Disponível em:. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: 20 abr. 2018.

CALVET, L.-J. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

COELHO, D. V. H. **Enseñanza del E/LE a comunidades indígenas**. Monografia de Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Espanhol: língua e literaturas da Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM: UFAM, 2014.

COELHO, D. V. H.; TEIXEIRA, W. B. "La lengua española en comunidades indígenas del alto Solimões/AM." *In*: **Anais do V Encuentro de la Hispanidad: formación de profesores**. n. 5. Boa Vista: UFRR, 2014.

GUERREIRO, S. da S. **A Língua Espanhola na fronteira Brasil-Peru**: ações políticas no ensino de línguas. 2017. 281f. (Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

GUERREIRO, S. da S.; TEIXEIRA, W. B. "Panorama Glotopolítico sobre o ensino de Espanhol no Alto Solimões/AM – Brasil". *In*: **Actas del XVIII Congreso Internacional de la ALFAL**. Bogotá: Universidad Nacional, 2017.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. Políticas del lenguaje en América Latina. *In*: *Revista Iztapalapa* 29, año 13. 5-39, 1993.

HEUFEMANN-BARRÍA, E. O.; TEIXEIRA, W. B. "Ações (gloto)políticas em prol do ensino de espanhol no Amazonas: um olhar especial sobre a formação de professores." *In*: **PARFOR:** realidade e desafios para a formação de professores pela Universidade Federal do Amazonas. CARVALHO, T. B. *et. al.* (Orgs.). Manaus: Edua, 2017.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008. (Colección Orellana, 19).

MONTEIRO, E. "Amazonas: um laboratório linguístico." *In*: **Ciência para todos**: revista de divulgação científica do INPA. n. 5. Manaus: INPA, ago. 2010.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; Florianópolis: IPOL, 2003.

_____. "A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. *In*: MORELLO, R. (Org.). **Leis e línguas no Brasil**: o processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.

SANTOS, F. G. dos; TEIXEIRA, W. B. "Dez anos da lei do espanhol no Amazonas." In: **Dez anos da lei do espanhol**: 2005 – 2015. BARROS, C. *et al.* (Orgs.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, AM. [**Lei 145/2002** (2002)]. Lei 145/2002, de 11 de dezembro de 2002, que trata da co-oficialização das línguas *nheengatú*, *tukano* e *baniwa*, à língua portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. Disponível em acervo da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira.

_____. [**Lei 0084/2017** (2017)]. Lei 0084/2017, de 14 de novembro de 2017, que trata da cooficialização da língua yanomami como status de uso e prática reconhecidos juntamente com outras línguas indígenas e língua portuguesa no âmbito do município de São Gabriel da Cachoeira e dá outras providências. Disponível em acervo da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira.

_____. [**Projeto de Lei 001/2017** (2017)]. Projeto de Lei 001/2017, que trata da **inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo** e dá outras providências. Disponível em acervo da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira.

TEIXEIRA, W. B. **Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM**: considerações políticas e históricas. 2014. 355f. (Tese de Doutorado apresentada à coordenação do Programa de Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. "Panorama (gloto)político sobre o livro didático e o ensino de espanhol no Brasil." *In*: BARROS, C. S. de *et al*. (Orgs.). **O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas.** Campinas: Pontes, 2017.

TEIXEIRA, W. B. *et al*. (Orgs). **ENSINANDO espanhol no Amazonas**: experiências, conquistas e perspectivas. Manaus: Edua, 2017.

Las prácticas multiletradas y multimodales y el desvelo de la ideología en la enseñanza de E/LE como aportes para la inclusión ciudadana

Cícero Miranda
Dep. de Letras Extranjeras/ UFC

Introducción

Este trabajo fue presentado en el *IV Colóquio do GEPPELE* que se celebró los días 23, 24 y 25 de noviembre de 2017, en el *Campus Benfica* de la *Universidade Federal do Ceará* y tiene el objetivo de discutir la importancia de actividades que promuevan la multiliteracidad y la multimodalidad y, dentro de dichas actividades, la capacidad de los alumnos de Español como Lengua Extranjera (en adelante, E/LE) de desvelar ideologías implícitas en los textos circulantes en la sociedad, en el ámbito de una propuesta comunicativa de aprendizaje de lenguas extranjeras (en adelante, LE), a modo de promover la inclusión ciudadana de estudiantes en la enseñanza básica brasileña (en adelante, EBB) y en la formación de profesores de E/LE.

En un primer momento, revisamos las propuestas sobre literacidad crítica y multimodalidad presentadas, entre otros, por Rojo (2012) y Lemke (2010); a continuación, discutimos los fundamentos teórico-filosóficos para un abordaje comunicativo de enseñanza y, a partir de estos, de una competencia comunicativa, tal como dispuesto en Hymes (2009) y Gargallo (2010); todo ello con vistas a diseñar una propuesta de enseñanza de E/LE y de formación de profesores de E/LE, inclusiva, desde el punto de vista ciudadano.

Enseguida, discutimos lo que prevén las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (en adelante, OCEM), documento del Gobierno Brasileño, sobre la enseñanza de LE y, más específicamente, de E/LE, de modo a destacar la importancia de la literacidad como contribución fundamental del estudio de LE a la construcción de la ciudadanía de los alumnos en formación en la EBB.

Tras hacer esta contextualización teórico-documental, tejemos consideraciones alrededor de una proposición de enseñanza, basada en el marco teórico presentado, con vistas a destacar el papel de LE como componente del currículo de la EBB y, en dicho contexto, para la inclusión ciudadana de los alumnos.

Contextualización teórica

En los años 70, en reacción a una concepción de idiomas basada en el reconstruccionismo, que dio origen a las propuestas audiolingual y audiovisual, surge el abordaje comunicativo, basado en el

ideario progresista, proponiéndose revolucionar la enseñanza de idiomas, centrándose en el uso, en la práctica (ALMEIDA FILHO, 2011).

De acuerdo con Hymes (2009), en cuyas propuestas se basa Gargallo (2010), lo que ha dado origen al concepto de competencia comunicativa (en adelante, CC), perseguida por el Abordaje Comunicativo de Enseñanza de Lenguas (en adelante, ACEL), se trata de la capacidad relacionada a: cuándo hablar, cuándo no y sobre qué, con quien, dónde, de qué modo. El concepto de CC se liga, así, a una filosofía que comprende el aprendizaje de la lengua en uso, a través de la comunicación, de la interacción. En dicha perspectiva, la CC articula saberes que extrapolan el nivel de conocimiento gramatical, muchas veces, el más privilegiado en la enseñanza de LE. En este contexto, Canale (1995) propone que la CC se divida en: (1) Subcompetencia gramatical; (2) Subcompetencia sociocultural; (3) Subcompetencia discursiva y (4) Subcompetencia estratégica. En este capítulo nos centraremos en dos de ellas: la sociocultural y la discursiva. Esta elección se da por el objetivo del artículo que es proponer un diseño para la enseñanza de E/LE en la EBB, que contribuya a la construcción de la ciudadanía de los alumnos. Al llevar en consideración estudios anteriores como Miranda (2012), Schmitz (2007) y Almeida Filho (2011), podemos constatar que estas dos subcompetencias son las que más negligencia sufren por parte de los profesores de LE en su práctica, por los docentes centrar su trabajo en el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje de idiomas, que privilegia la gramática ante los demás conocimientos necesarios para el desarrollo de la CC.

Para Hymes (2009) y Gargallo (2010), la competencia sociocultural es una habilidad relacionada a la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural. Eso conlleva un conjunto de saberes – saber hacer y saber estar – que intervienen en todos los actos de comunicación, o sea, el sujeto debe saber qué es propio del universo cultural de la comunidad en la que nos encontramos, para poder conducirse en la comunicación. De este modo, en el proceso de aprendizaje de una lengua es imprescindible conocer y compartir las normas de comportamiento social de la cultura que ejerce influencia en la lengua como vehículo de comunicación (GARGALLO, 2010).

Ya la subcompetencia discursiva se refiere a la habilidad para ejecutar diferentes tipos de comunicaciones o discursos, sean orales sean escritos. Para ello, uno deberá tener: cohesión (el modo cómo las frases se unen), coherencia (la relación entre los significados dentro de un texto), adecuación (garantizar que el registro utilizado sea el adecuado de acuerdo con la situación comunicativa) y corrección (el uso del código en todos los planes de la descripción pragmalingüística) (GARGALLO, 2010).

Incluso, en la intención de caracterizar el modelo de enseñanza y aprendizaje comunicativo, podemos destacar las afirmaciones de Mascia (1999), en las que la autora describe el papel del profesor, que deja de ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, o sea, de mero transmisor de conocimiento, como era visto en el modelo tradicional, y pasa a ser un mediador, un facilitador del proceso, asumiendo, así, una postura más compleja, de aprendiz e investigador (*Ibid*., p. 125). Si incluimos el elemento de la multiliteracidad y de lo multimodal, una vez que discutimos el papel de la LE en la construcción de la ciudadanía, y dichas competencias son exigencias de la sociedad actual, con sus múltiples géneros textuales circulantes, el papel del docente se convierte aún más en algo diferente de lo que se ve en el modelo tradicional.

La multiliteracidad y la multimodalildad como partes integrantes de una competencia comunicativa y de la formación de profesores de E/LE

Al llevar en consideración los conceptos discutidos en el apartado anterior, podemos percibir que las dos subcompetencias destacadas por nosotros en este trabajo tienen una importante relevancia en la formación de sujetos críticos y capaces de integrarse en la sociedad actual, vistas las exigencias que se nos presentan, sobre todo, en lo que a los múltiples lenguajes y discursos circulantes en el medio social mundial se refiere. En el próximo tópico discutiremos esta importancia con más detención. En este punto, revisaremos los conceptos básicos de las propuestas del *New London Group* (en adelante,

NLG), sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, a partir de su marco teórico, específicamente sobre la multiliteracidad y la multimodalidad. Para ello, nos valemos de las propuestas de Rojo (2012), que retoma lo sugerido por Lemke (2010), para demostrar la importancia de la construcción de lo que la autora califica como "Pedagogía de la Multiliteracidad".

Tal y como vamos demostrando, aunque las propuestas de enseñanza y aprendizaje de idiomas hayan recibido un intento de renovación con el ACEL, que, entre otras cosas, se alejaba del método de gramática-traducción (que remonta del período clásico), a modo de conducirse la enseñanza de idiomas a contenidos vueltos al uso social de la lengua, ello no significa que las prácticas de métodos anteriores no tengan espacio en las salas de clase hoy día. Tal como lo destacamos antes, estudios demuestran que, todo lo contrario, en los bancos de la universidad donde se forman profesores, hay una fuerte presencia de dichas prácticas[1].

Ya que se considera que la sociedad actual exige de los sujetos nuevas habilidades y competencias, el NLG, como nos recuerda Rojo (2012), ya en 1996 propuso un manifiesto titulado "Una pedagogía de la multiliteracidad – diseñando futuros sociales"[2], en el que sugería la inclusión, en los currículos, la gran variedad de culturas presentes en las salas de clase de un mundo globalizado y caracterizada, muchas veces, por la intolerancia en la convivencia con la diversidad cultural y la alteridad. En este sentido, el grupo enfatizaba el hecho de que la juventud disponía de nuevas herramientas de acceso a la información y comunicación, que conllevaban a prácticas letradas más actuales, de carácter multimodal o multisemiótico (ROJO, 2012, p.13). Para atender a estos dos aspectos, de la multicultura y de la multimodalidad de textos y discursos, el NLG formuló el concepto de multiliteracidad.

Siguiendo este raciocinio, se planteaba la inclusión, en la sala de clase y en los currículos, de una propuesta de enseñanza en la que se previera no solamente la multiculturalidad existente en la sociedad contemporánea, sino que, por cuenta de ella, de la expansión de las nuevas tecnologías y del acceso a la información y a la comunicación. De tal modo que, se proponía un estudio de los variados textos y discursos que circulan en la sociedad y, por consiguiente, el análisis de los textos en su múltiple constitución, o en su multimodalidad constitutiva.

Si consideramos un modelo de enseñanza y aprendizaje de idiomas, tal como lo estamos discutiendo, es decir, que incluya el desarrollo de competencias que extrapolan el sistema lingüístico, pero se relacionan con él, porque se refieren a aspectos que lo influencian en sus modos semánticos, en sus modos de significación del discurso, que involucran conocimientos socioculturales y discursivos, no podemos excluir la multiliteracidad que se necesita para producir y consumir críticamente dichos textos y discursos. Así es que Rojo (2012) explica:

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletamentos) para fazer significar (p. 19).

O como asevera Lemke (2010), es necesario enseñar y comprender antes de poder enseñar cómo todos los elementos culturales y las prácticas letradas constituyen modos semióticos distintos para la construcción de los significados de discursos. Y que dicho edificio no es simplemente la suma que cada parte pueda significar separadamente, porque, según el autor, hay un "significado multiplicador", una vez que, para él, "las opciones de significados de cada media se multiplican entre sí en una explosión combinatoria" (s.p.)[3].

De este modo, tal y como ambos autores anteriormente citados dejan claro, es necesario que, en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, los alumnos puedan desarrollar prácticas que incluyan la producción y análisis crítico de textos multimodales, a modo de mejorar su multiliteracidad.

---

[1] Véase, por ejemplo, MIRANDA (2012).
[2] Del original: A Pedagogy os Multiliteracies – Designing Social Futures.
[3] Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso>, acesso em 10 jul.2014.

Si consideramos estas pautas, relacionándolas con la formación de profesores, se señalará un camino que conduce a un trabajo con vistas a la formación de un sujeto que sea capaz de articular, en su práctica docente, estrategias de enseñanza que faciliten a sus alumnos el estímulo, tanto de la producción como de la interpretación de textos, en una palabra, de CC (es decir de las competencias lingüística, sociocultural, discursiva y estratégica) necesaria para la comunicación y, añadimos nosotros, para un ejercicio pleno de la ciudadanía. Eso quiere decir, aun, que él mismo, profesor de español, deberá tener dicha competencia, a la vez que tendrá que poseer las destrezas pedagógicas para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. O sea, ser capaz de proponer estrategias, ejercicios y caminos para que los estudiantes logren ser capaces de comunicarse en la lengua que aprenden. Como efecto, eso conllevará a que la formación de profesores deberá ser, asimismo, un proceso que incluya dichas pautas en su constitución. La idea es fundar un círculo virtuoso de renovación de métodos (ROJO, 2012), de tal modo que podamos, a medio y largo plazo, proceder a una renovación del modelo que hoy se observa, que se centra en aspectos gramaticales como los únicos importantes en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, dejando al lado todo lo demás que significa aprender una lengua. Tal como discutiremos en el próximo ítem del capítulo, al analizar las OCEM, esta renovación encuentra eco en dichas orientaciones gubernamentales, lo que sugiere una alineación de estas sugerencias con el marco teórico discutido en este capítulo. Entendemos que, aunque no se lleven a cabo tales indicaciones, el hecho de que ya haya un registro documental por parte del gobierno, de los propósitos a ser perseguidos coadunados a un marco teórico actual y consistente, es un indicativo importante para el logro de la renovación que se pretende realizar.

Antes, sin embargo, de seguir hacia este análisis documental, es necesario destacar que la dificultad de transposición del modelo más normativo y descriptivo de enseñanza y aprendizaje de lenguas (materna o extranjera), ha sido un tema recurrente en trabajos como los ya citados de Almeida Filho (2011), Schmitz (2007), así como los de Bagno (2002) y Miranda (2012), entre otros, en los que los autores reflexionan sobre la necesidad de sobrepasar la descripción lingüística, hacia un modelo que se vuelva para las múltiples modalidades de discursos y textos circulantes en la sociedad. Es exactamente la constatación de esta realidad la que nos lleva al próximo tópico del capítulo.

La formación inclusiva de profesores de E/LE: en el camino de la multiliteracidad

El desasosiego ante la constatación de que muchos de nuestros alumnos, profesores en formación inicial en una licenciatura, preparándose para ser docentes de E/LE, aplicaban un modelo tradicional de enseñanza que se centraba, sobre todo, en el desarrollo de conocimientos gramaticales, pese a que habían estado en contacto con teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas que incluyen el estudio de los demás conocimientos importantes en el proceso, nos ha hecho desarrollar otros trabajos (MIRANDA, 2012, 2016) y nos acompaña hasta aquí. El propósito de este capítulo es la continuidad de las reflexiones que tuvieron inicio en dicha preocupación. Por supuesto, esta intranquilidad no es sola nuestra, puesto que, aparte de los trabajos ya citados antes, hay el de otros autores como el de Gargallo (2010), en el cual la autora resalta que, durante décadas, la competencia gramatical fue el único objetivo de la enseñanza y aprendizaje de LE. O sea, se trataba de que el alumno fuera capaz de dominar solamente el funcionamiento del sistema lingüístico y, a partir de eso, conseguir comunicarse. En esta misma línea de raciocinio Schmitz (2007) afirma que

> Alguns professores de língua estrangeira compartilham a crença de que o ensino explícito da gramática é sinônimo de ensinar um determinado idioma [...] Mas há ainda outros professores, plenamente fluentes e "comunicativamente competentes", que lançam mão do ensino comunicativo e evitam a apresentação da gramática nas aulas ministradas (*Ibid*., p. 145).

La cita nos recuerda la equivocación metodológica en la aplicación de los postulados del ACEL y corroboran las reflexiones de Almeida Filho (2011), que, a su vez, destaca que muchos profesores juzgan que ser comunicativo es ignorar la gramática, entre otros equívocos. Conforme

destaca Schmitz (2007), enseñar o no gramática siempre ha sido, y para el autor siempre será, una cuestión polémica y evidencia que la gramática es tan importante al ACEL como a cualquier otro enfoque de enseñanza de lenguas, pero señala una distorsión que se ha producido, cuando las conductas se extreman, suprimiendo el enfoque de la gramática o poniéndola en primer plano. En otros capítulos de este libro se va a discutir la cuestión de la enseñanza de la gramática de modo más detenido. En nuestro trabajo, a lo que a la discusión propuesta aquí respecta, cabe decir que, el planteamiento de una educación inclusiva, desde el punto de vista ciudadano, tal como lo manifestamos aquí, no puede estar restringido a una gramática descontextualizada o a una enseñanza centrada en aspectos formales de la lengua.

En este sentido, la discusión no se agota, obviamente, en nuestras consideraciones, pero nos dirige hacia un entendimiento de la importancia de una aplicación correcta de la propuesta comunicativa de enseñanza, sin los desvíos subrayados antes, con vistas al desarrollo de las competencias necesarias para la formación ciudadana de los alumnos en la EBB. Así es que, dicho eso, para que avancemos en la discusión, en este punto pasamos a analizar los documentos gubernamentales de Brasil, específicamente como anunciado, las OCEM, que sirven como referencia a la EBB, en su etapa secundaria, denominada *Ensino* Médio, de modo que podamos examinar si la multiliteracidad y la multimodalidad están incluidas allí y si la propuesta que pretendemos diseñar encuentra eco en la visión del Gobierno para la enseñanza de LE en la EBB.

Con esa intención, traemos un fragmento de las OCEM, que versa sobre la literacidad y su importancia:

> Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das **práticas letradas**[4] de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter (BRASIL, 2006, p. 29).

Como se ve, el proyecto de inclusión, promovido con el desarrollo de la multiliteracidad por los alumnos, gana relieve en el texto citado, dirigiéndose hacia lo que dice Cassany (2006), otro autor que estudia sobre el tema, que el sujeto sea capaz de distinguir lo que hay en las líneas, entre las líneas y por detrás de las líneas, a modo de penetrar en la opacidad del lenguaje, comprendiéndola y utilizándola en un medio sociocultural complejo, de textos que se articulan de múltiples formas en sus modos constitutivos y semióticos, cuyos meandros exigen un estudio que transpone el nivel literal y gramatical, sea del punto de vista lingüístico o visual, y avanza en la complejidad que los caracteriza.

En ese sentido, la contribución de una formación que vislumbre dichos aspectos va mucho más allá de lo aquí discutimos, alcanza elementos que aún estamos por descubrir, puesto que la aplicación de tales parámetros es, sin duda, un desafío constante en el contexto de enseñanza y aprendizaje de E/LE.

Más adelante, en las OCEM, en el capítulo dedicado a la enseñanza de la lengua inglesa, se destaca que:

> Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista[5], mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que

[4] Destacado en negrita por nosotros.

[5] Y aquí podemos incluir no solamente la lengua inglesa, sino también la lengua española, ya que muchas veces la justificación de introducir la LE en el currículo de la EBB es la misma para ambas lenguas, aunque con sus diferencias enormes.

> reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um **projeto de inclusão** seria criar possibilidades de o **cidadão**[6] dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores [...] Essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la (BRASIL, 2006, p. 96).

Como se puede observar, el documento hace referencia, más de una vez, a un proyecto de inclusión social hacia el cual la EBB está volcada y, una vez que las LE están insertadas en este currículo, los objetivos de su enseñanza y aprendizaje deben atender a los macroobjetivos de la EBB. Lo que nos conduce al objetivo de nuestra propuesta: que el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE en la EBB esté basado en un proyecto de inclusión que conlleve el desarrollo de prácticas multiletradas y multimodales, de modo que favorezca la ciudadanía de los alumnos. En este capítulo, por una educación ciudadana se entiende que aquella en la que el sujeto (el alumno) sea capaz de leer el mundo de modo a interpretarlo como es este mundo: complejo. Así, hay que entender las variadas formas de expresión existentes (lingüísticas y no lingüísticas) y ser capaz de articular este conocimiento para construir su propio discurso, en favor de la construcción de sus significados y a modo de articularlo con su entorno sociocultural. En consecuencia, una enseñanza que solo explota parámetros y reglas gramaticales no logrará alcanzar tales pautas y objetivos, por todo lo que excluye.

Es eso que Rojo (2004, p. 7), destaca en la parte final de su trabajo cuando dice que:

> Para Bakhtin (1934-35: 142), "o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): "de cór" e "com suas próprias palavras". […] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva." [...] Falar na formação do **leitor cidadão** é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão.

La anulación promovida por la escuela, como agencia social, de la historia de los alumnos al negar, por ejemplo, las variedades lingüísticas que ellos traen de su hogar, de su familia y de su entorno social es una muestra de lo que está diciendo la autora. Igual que la educación bancaria a que se refiere Freire (2017), en la que la narración unísona de contenidos que tienden a cristalizarse, sin considerar las dimensiones concretas de la realidad. Dichas formas de describir la realidad, bajo una sola forma de verla, conllevan que haya objetos pacientes (los educandos) que apenas reciben. De tal modo que la educación, para Freire (2017), se convierte en un acto de ingresar (como en los ingresos bancarios), en los que los educandos son los depositarios y el profesor el depositante. En esta forma retorcida de ver la educación, sigue, "no hay creatividad, no hay transformación, no hay saber" (FREIRE, 2017, p. 81).

El análisis de Freire (2017) se asemeja, ponderamos, con lo que dice Bourdier (2013), al analizar la cuestión del capital cultural. Si desplazamos lo que este último defiende al hablar de la producción cultural para el campo de la enseñanza de LE, podemos reforzar la importancia de un proceso que se aleje de una formación descontextualizada de la lengua, hacia una que promueva la ciudadanía:

> O legado de bens culturais acumuladamente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para ele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais [...] por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los […]

[6] Destacado en negrita por nosotros.

> Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos (BOURDIER, 2013, p. 296).

Lo que está puesto por el autor se coaduna con lo que dice Freire (2017) y Rojo (2004) que defienden (y a quienes nos unimos), cada uno a su manera, una educación que incluya al revés de excluir, que produzca conocimiento y no solo reproduzca las voces puestas como las únicas verdaderas. Que favorezca el ejercicio pleno de la ciudadanía y que permita que los sujetos no sean manipulados o conducidos por una élite dominante. O sea, que, al revés, tengan un nivel de criticidad que les ayude a comprender la complejidad de los discursos, de desvelar las ideologías que los subyacen y, así, puedan conducirse en la sociedad de modo autónomo y consciente. En el caso específico de la enseñanza y aprendizaje de LE, solamente para dar un ejemplo, no se pueden ignorar, por ejemplo, las múltiples variedades lingüísticas y culturales que influyen en la comunicación de una lengua. Nos podemos referir aquí a la discusión que ha ganado fuerza en los últimos años, específicamente sobre la enseñanza y aprendizaje de E/LE, de que los libros didácticos solo traen la variedad centro-norteña de España, por ejemplo, y que todas las realidades de la lengua española de América no puedan ser consideradas correctas desde el punto de vista gramatical. En esta línea de raciocinio, eso quiere decir, igualmente, que no podemos dejar de incluir en su estudio todo el entorno sociocultural existente. De tal manera que dichos conocimientos serán tan importantes como los de gramática y del código lingüístico, porque ambos se articulan imbricadamente e influyen el uno en el otro para la construcción de los discursos y de sus significados. Eso conlleva, asimismo, una enseñanza y aprendizaje de E/LE inclusiva desde el punto de vista ciudadano, siendo que contribuye a que el sujeto pueda ejercer sus derechos y deberes plenamente. Se considera aquí, agregamos a lo que ya dijimos anteriormente, una persona que ejerce su ciudadanía en plenitud, alguien que consigue reconocer la alteridad y, al hacerlo, percibe la diversidad que hay en su entorno, en el mundo, de modo a construir su propia identidad, su propio discurso. Y lo hace respetando la existencia del otro, de su cultura y valorando su historia y realidad personales, de manera que sea capaz de actuar en la sociedad de una manera ética y humana.

Consideraciones finales

Kant (2006), al discutir sobre la consciencia voluntaria de las propias representaciones, afirma que el esfuerzo para llegar a ser consciente de las mismas es la atención y la abstracción de una representación de que soy consciente. La información coincide con lo que hemos discutido hasta este punto, puesto que es exactamente este sujeto "consciente" que se persigue como objetivo en el modelo de enseñanza el que juzgamos ser el más adecuado. Así, entendemos que deberá ser este sujeto consciente, un ser social que comparte con los demás miembros de su comunidad el conocimiento de mundo al que pertenece. Sin embargo, comprende y reconoce la alteridad, la existencia del otro, de diferentes culturas y modo de expresión (lingüísticos o no). A modo de ejemplo, es el sujeto que sabrá que, en Brasil, si alguien te ofrece una comida, puede ser que lo haga únicamente por educación y que lo educado será rechazarlo de pronto y, solo si hubiese una insistencia por parte de quien lo ofrece, se podrá aceptar o no. Y saber que existen otras culturas en las cuales se actúa de modo diferente, donde, incluso, rechazar la oferta de comida puede sonar como una ofensa. Este sujeto, al comunicarse, sabrá escoger los elementos lingüísticos y discursivos de forma estratégica y logrará una comunicación efectiva. O sea, será alguien que articula los conocimientos socioculturales, lingüísticos y estratégico-discursivos en favor de la comunicación. En este sentido, es importante realzar e insistir que no se conseguirá formar este sujeto, restringiendo, en su formación, el estudio de la lengua a solo uno de los conocimientos movilizados en la comunicación, como suele pasar en la mayoría de las salas de clase de LE. Volviendo a lo que dice Kant (2006), será, aún, un sujeto que

> se põe diante do espelho como se quisesse julgar a si mesmo pelo que ali vê, ou que fala como se ouvisse falar a si mesmo (e não meramente como se um outro o ouvisse), é uma espécie de ator. Ele quer representar e forja uma aparência de sua própria pessoa; por isso se se percebe seu esforço, ele perde prestígio nos juízos dos demais, porque suscita a suspeita de ter intenção de enganar. (p. 32).

Un sujeto consciente, pues, de los elementos de la lengua, que los articula en favor de lo que desea expresar y significar, que vemos emerger, desde nuestro modo de entender, de las propuestas comunicativas de enseñanza y aprendizaje de idiomas, articuladas con el desarrollo de los multiletramentos. Finalmente, al traer esta discusión a la realidad de la EBB, tal como lo expuesto en las OCEM, vemos un acercamiento de objetivos. Al terminar este capítulo, es también nuestra intención subrayar esta aproximación.

Retomando lo que hasta este punto discutimos, fue nuestra intención a lo largo de las consideraciones hechas que quedase señalado que, como la entendemos, la enseñanza y el aprendizaje de E/LE deberá ser una actividad que permita a los alumnos leer el mundo para entenderlo en su totalidad. Eso significa comprender las múltiples formas de expresión que existen en este mundo, multimodales, multisemióticas, lingüísticas y no lingüísticas. Que ellos perciban que los discursos están cargados de ideologías, evidenciadas en los elementos que los constituyen. Que la lengua no es transparente y, en su opacidad, guarda significados múltiples que pueden ser desvelados si el sujeto es capaz de comprender dicha complejidad constitutiva. Finalmente, que todo esto conlleva un estudio que se aleja de lo que usualmente vemos reproducido en las salas de clase de E/LE: descripción lingüística descontextualizada, lectura superficial de textos, entre otras estrategias de enseñanza y aprendizaje que excluyen elementos fundamentales para la comunicación en los parámetros anteriormente mencionados. Por tanto, que sea un estudio inclusivo desde el punto de vista ciudadano; es decir, que ayude en la formación de un sujeto que pueda ejercer plenamente su ciudadanía.

La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia < págs.167- 175 > ISBN 978-85-67535-18-0

Referencias

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas & Comunicação**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BOURDIER, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miquel. **La competencia comunicativa**. Madri: Edelsa, 1995.

CASSANY, D. **Tras las líneas – sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010

HYMES, D. **Acerca de la competencia comunicativa**. Madrid: Edelsa, 2009.

KANT, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

LEMKE, J. L. **LETRAMENTO METAMIDIÁTICO: TRANSFORMANDO SIGNIFICADOS E MÍDIAS.** Trab. Ling. Aplicada, Campinas, 49(2), 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 nov. 2014.

MASCIA, M. A. A. **O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.

MIRANDA, C. A. A. **Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2012.

_____. MIRANDA, C. A. A. **Análise Ideológica do Discurso sobre Formação de Professores de Língua Espanhola no Brasil.** Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANCHEZ LOBATO, J. Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. In: **Carabela 45. Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera**. Madrid: SGLE, 1999.

SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em Língua Estrangeira: Um Guia Prático. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 1, novembro 2006. Págs. 01–10.

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA