

Enseñanza de lenguas e integración regional: el español en la escuela media brasileña

Susana Nothstein (Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de General Sarmiento)

Elena Valente (Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de General Sarmiento)

Enseñar una lengua extranjera

La reflexión acerca de lo que implica enseñar una lengua extranjera adquiere particular relevancia en el marco de políticas lingüísticas promovidas por los estados. Esto es lo que sucede con el portugués en varios países latinoamericanos y con el español en Brasil, en particular después de la firma del MERCOSUR (1991). En efecto, las lenguas referidas deberían constituir medios de afianzamiento y consolidación de la integración regional en tanto su relevancia en la construcción de subjetividades.

En relación con ello, seguimos a Arnoux (2005, 2008) quien afirma que, en el marco actual del MERCOSUR, el portugués y el español no deben concebirse como lenguas francas, es decir, como lenguas vehiculares adoptadas para lograr un entendimiento puntual y pragmático entre los interlocutores. Desde esta perspectiva, se tornaría imposible la construcción de una ciudadanía sudamericana que trascienda las fronteras de los estados. En consecuencia, el modo como se concibe la enseñanza de una lengua resulta central en la medida en que incide en el acercamiento hacia el otro y en el conocimiento de él.

Teniendo en cuenta lo anterior, en trabajos previos (NOTHSTEIN; RODRÍGUEZ Y VALENTE, 2010) nos hemos centrado en el estudio de propuestas didácticas para la enseñanza del portugués empleadas en la escuela media argentina. En esta exposición, haremos un primer análisis de dos manuales para la enseñanza de español destinados a la escuela media brasileña: *Español esencial*, organizado por Livia Rádis Baptista y *Enlaces. Español para jóvenes brasileños* de Osman, Elias, Izquierdo y Reis. Los hemos seleccionado por dos motivos: la gran difusión y distribución en las escuelas del primero de ellos, editado por Santillana en 2008 y reeditado en 2009, y la aproximación a algunas de las alternativas de las que, frente a la propuesta anterior, disponen los docentes a través del manual

mencionado en segunda instancia, publicado por SGEL. Nos interesa profundizar en las representaciones acerca del español que propician los materiales didácticos objeto de análisis.

Nuestro objetivo es estudiar en qué medida los materiales didácticos se corresponden con el lugar que se le otorga al español en el diseño curricular, y, fundamentalmente, con lo que implica la construcción de una ciudadanía latinoamericana que, en el actual contexto de integraciones regionales, debería promoverse enfáticamente desde la escuela media. La relación entre los aspectos mencionados anteriormente muestra una serie de tensiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre las cuales pretendemos echar luz. Por otro lado, es importante señalar que, a diferencia de lo que ocurre con la enseñanza del portugués en el MERCOSUR –donde la variedad es la del Brasil–, el español implica la consideración de más de una¹. Esto último, sin duda, representa un problema no menor a la hora de resolver si privilegiar alguna/s de ellas o hacer un paneo de varias.

Las propuestas didácticas y la integración regional

Español esencial es un volumen único, destinado a la enseñanza media. Esta característica ofrece una perspectiva global acerca de qué y cómo aprenderá un estudiante durante su formación en ese nivel. El volumen destinado a los alumnos no cuenta con palabras introductorias de la organizadora de la publicación².

El manual consta de veinticuatro lecciones que se organizan a partir de cinco bloques: *lección* (en la que se especifican uno o dos temas transversales y el género discursivo que se privilegiará en la unidad), *lectura* (en el que se presenta el texto central y se explicitan sus temas), *gramática* (bloque en el que se enuncian las temáticas a desarrollar en ese eje), *comunicación* (que incluye el desarrollo de habilidades pragmáticas y de producción oral) y *ampliación de vocabulario* (en el que se despliega uno de los dominios léxicos abordados y se enuncian propuestas de producción escrita). A la vez, luego de cada ocho lecciones, se ofrece un *cuaderno de actividades*, sección que profundiza ciertas habilidades de comprensión de textos

¹ Es necesario tener en cuenta que, con diferentes modos de adhesión, los países de habla hispana que integran el MERCOSUR son Argentina, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Venezuela, Chile, Colombia, Ecuador y Perú.

² Hemos trabajado solo con el libro del estudiante, ya que no hemos podido acceder al destinado al docente.

y el manejo de contenidos gramaticales. Los tres cuadernos de actividades se articulan a partir de textos evaluados en exámenes vestibulares. En cada unidad se especifica qué universidad ha propuesto los textos para esa instancia evaluativa. De este modo, el libro consta de tres grandes bloques, que bien podrían corresponder a ciclos lectivos, para cada uno de los cuales se ofrece un cierre parcial. Por último, se incluyen cuatro apéndices (un glosario visual, un glosario español-portugués, otro portugués-español y una tabla de verbos), el guión del CD de audio que acompaña el libro, un mapa de España y uno de Hispanoamérica.

La unidad que vertebra cada lección es el género discursivo para el que se presenta un texto. Luego se desarrollan las temáticas que se ha decidido profundizar. En algunos casos, esos recortes resultan significativos. Por ejemplo, la segunda unidad, “Nuestra familia”, cuyo tema transversal es la pluralidad cultural y se organiza a partir del género discursivo “relato”, a través de los contenidos gramaticales, de comunicación y de dominio léxico se detiene en una de las habilidades que puede integrar un relato: la descripción. Así, se despliegan contenidos necesarios para describir, pero no se enuncian los vinculados con la organización temporal de acciones o hechos, aspecto que resulta central en el género discursivo seleccionado.

Al igual que en el caso del manual de Santillana, *Enlaces. Español para jóvenes brasileños* es un volumen único. Como se advierte desde el título, el libro está destinado a jóvenes, que son, a partir de lo indicado en la “Presentación”, los estudiantes del nivel medio. La propuesta, según señalan las autoras, sigue los “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) de la enseñanza en Brasil. En tal sentido, se explicita que se pretende un estímulo de las competencias y habilidades que se sugieren en el documento de fundamentación del “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM).

Resulta interesante referir que en la sección mencionada se afirma que el manual se centra en el desarrollo de habilidades y competencias del lenguaje necesarias “para la formación de un ciudadano crítico y autónomo que conoce, respeta y convive con los diferentes valores culturales y sociales” (p. III). En el contexto de la integración regional, tal mención se torna significativa, ya que el (re)conocimiento de la diversidad cultural no es menor a la hora de pensar en la

formación de una ciudadanía que necesariamente deberá trascender la frontera de los estados nacionales.

El libro tiene veintidós unidades que se organizan en torno a cuatro aspectos: competencias y habilidades, funciones comunicativas, contenidos lingüísticos y géneros discursivos, presentados, en el índice, en ese orden. Si bien los contenidos lingüísticos, por el lugar que ocupan en esa sección, parecieran estar en función de los restantes, es importante señalar que, en el tratamiento de los temas, ocupan un lugar significativo. Así, por ejemplo, al enseñar formas de saludo en las unidades iniciales no aparece la expresión *Que te vaya bien*, suponemos, porque implica un verbo en subjuntivo.

Los manuales y la construcción de una ciudadanía latinoamericana

Para la reflexión acerca del modo como desde la propuesta se propicia la construcción de ciudadanía latinoamericana, nos detendremos en dos aspectos: el tratamiento de las formas pronominales de segunda persona y el diálogo que, mediante el abordaje de los aspectos culturales, se establece con el/los otro/s. Consideramos que, en relación con nuestro objeto de análisis, tales cuestiones resultan nodales: la primera de ellas enfrenta a quienes elaboran materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera a la necesidad de resolver el tratamiento de las variedades; la segunda permite acceder a los contextos culturales en los que se emplea cada una de aquellas.

Tú, vos, usted

Español esencial expone, en la primera unidad, las particularidades del sistema deíctico personal del español. Explica el uso del “usted” y del voseo al que –en el último caso– circunscribe al español de Argentina, Uruguay y las regiones de otros países en las que se emplea el *vos* en lugar del *tú*.

En los textos del inicio de cada lección, es casi exclusivo el uso del “tú” cuando en ellos aparece la segunda persona del singular. El trabajo con el voseo se propone en algunas actividades de producción y se lo incluye en la conjugación de los tiempos verbales que se despliegan tanto en cada lección como en la “Tabla de verbos” que, como hemos señalado, es uno de los apéndices. El “tú” es también la opción seleccionada para la formulación de las consignas.

En el índice de *Enlaces* se indican para la segunda unidad, entre otros contenidos lingüísticos, las formas y usos de los pronombres *tú, vos, usted, ustedes, vosotros/as*. Sin embargo, en el interior del capítulo, la forma *vos* sólo aparece en dos cuadros. En el primer caso, como equivalente a la forma *tú* para el tratamiento informal, de solidaridad, de familiaridad y de acercamiento en Hispanoamérica frente a las formas de España y del portugués de Brasil. En el segundo caso, *vos* aparece también como una opción alternativa a *tú* de la forma pronominal de sujeto para el tratamiento informal.

Resulta importante señalar que, en los géneros que ilustran el uso de estas formas de tratamiento, el *vos* no se emplea. Sólo se opone el *tú* al *usted*. ¿Qué lecturas habilita esta decisión? Por un lado, la presentación permitiría entender que los dos pronombres pueden usarse alternativamente. En tal sentido, el destinatario del texto podría pensar en un uso alternativo según diversidad de variables, por ejemplo la libre elección del hablante hispanoamericano.

Por otro lado, como hemos indicado, *Enlaces* se propone el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas que incidan en la formación de un ciudadano que conozca diferentes valores culturales y sociales. Tomando en cuenta que el voseo es propio no solo del español del Río de la Plata, sino también de la costa de Ecuador, de la zona Andina de Venezuela y de Colombia, y de sectores del norte y este de Bolivia, es posible afirmar que la muestra de cierta homogeneidad actúa en contra de una sensibilización hacia el otro. Asimismo, es interesante indicar que en el primero de los cuadros, la columna que aparece en primer lugar es la que refleja la norma peninsular. En consecuencia, el texto no quiebra con el tópico tan frecuente en la enseñanza del español que atribuye a la variedad peninsular un lugar de prestigio. Dependerán, entonces, del docente las aclaraciones pertinentes.

Los aspectos culturales

Español esencial, como hemos indicado, propone, en cada lección, un texto que ilustra el género discursivo seleccionado. Esos textos, que provienen de diferentes ámbitos de producción (literario y periodístico, sobre todo) abordan temáticas diversas. Cuando se trata de cuestiones actuales, se incluyen textos que desarrollan asuntos de interés general, vinculados en muchos casos con los destinatarios del manual (por ejemplo, bulimia y anorexia, moda, publicidades

pensadas para el público adolescente). En algunas lecciones se toma un aspecto puntual de algún país de habla española para el estudio de los contenidos propuestos. Así, en la décima lección, “Contando el pasado”, para el género línea de tiempo, se adapta de Internet un ejemplar cuyo protagonista es Fidel Castro. Esta inclusión da lugar al desarrollo de algunos aspectos culturales como el mestizaje cubano y a la presentación de una canción.

Como sucede con muchos materiales pedagógicos, el texto tiene dimensiones multimodales: se apela en él a la lectura del texto escrito tradicional, pero también a la lectura de imágenes, de esquemas, de cuadros y a la visualización de videos. En la lección 16, “Nuestros derechos, leyes y deberes” se les solicita a los estudiantes como actividad inicial que vinculen términos como monarquía-democracia / constitución-leyes / derechos-deberes / ciudadanía-justicia / ética-medioambiente tanto con la organización en la sociedad en general como con seis imágenes entre las cuales –además de cuatro que no se adscriben necesariamente a una referencia político-social puntual– se encuentra una fotografía de los reyes de España y otra de las madres de Plaza de Mayo, de Argentina. Luego, como otra tarea grupal, se les pide a los alumnos que relacionen la primera de las actividades anteriores con la realidad actual de Brasil y otros países de América hispánica. Para ello, deberán responder cómo era la situación en los años sesenta y setenta, qué sucedía en otros países vecinos como, por ejemplo, Argentina y explicitar si saben cómo era la situación política de este país en las décadas mencionadas. Este tipo de tareas es el previo a la presentación de tres tiras cómicas de la historieta *Mafalda* que giran en torno de las nociones de libertad, democracia y la posibilidad de que una mujer acceda a la presidencia. La introducción de las historietas da lugar al análisis de aspectos icónicos que, en ese género, permiten la expresión de estados de ánimo y sentimientos de los personajes, aspectos que también se desarrollarán en la lección. En el caso que analizamos, el énfasis se ha puesto en la definición y descripción de los conceptos mencionados en el comienzo de la unidad, más que en cómo tales nociones se han manifestado y se manifiestan fundamentalmente en el contexto latinoamericano actual. Al no detenerse en este posible abordaje pero, en cierto modo, al apelar a su construcción “por fuera del manual” de parte de los estudiantes, *Español esencial* prevé un alto nivel de conocimiento previo (no solo de datos puntuales sino también de posibles modos de acceso a la información) que les

permitiría reponer los saberes implicados en una mirada tendiente a la integración regional.

La referencialidad social a la que se alude para presentar las temáticas vertebradoras de cada lección resulta bastante homogénea y libre de tensiones. En muchos casos, más que “mostrar” problemáticas o realidades puntuales o más “locales”, se desarrollan problemáticas de índole general y posibles de detectar en diversas latitudes en el actual contexto globalizado.

En relación con el diálogo que se espera, el manual, entable con el contexto, podemos señalar que en *Enlaces* se priorizan las habilidades comunicativas sobre las tareas que implican un acercamiento al otro, a la diversidad cultural que involucra el ámbito latinoamericano. En tal sentido, las referencias espaciales son a las grandes ciudades de América o de España: Lima, Buenos Aires, Madrid, Barcelona. Vinculado a ello, las situaciones remiten a un sector social de las grandes ciudades, en general una clase media y media-alta. Por ejemplo, en la unidad 5 destinada a las problemáticas medioambientales, estas se presentan únicamente desde la perspectiva de quien dispone de recursos y necesita ser concientizado acerca de una preservación de ellos que asegure la disponibilidad de recursos a futuro. Hay un cuestionario de opción múltiple que indaga sobre el grado de preocupación por el medio ambiente:

¿Tus padres lavan el coche utilizando el chorro de agua a presión en la gasolinera?
a. Sí
b. No

¿Qué tipo de fruta compran en tu casa?
a) Producidas en mi región.
b) Transportadas de lugares más cercanos.
c) Transportadas de lugares más lejanos. (OSMAN y otros, 2007, p. 44).

Como señalamos, los dos casos transcritos ilustran claramente un destinatario que dispone de determinados recursos económicos. No se evidencian, por ejemplo, las consecuencias que, en las regiones no lejanas a una gran ciudad, traen algunos hábitos de consumo inadecuados de sectores más privilegiados.

De manera similar, en la unidad 9, cuyo eje es la elección de una carrera una vez finalizado el nivel secundario, se eluden las opciones que no impliquen un estudio de tipo universitario o terciario y, entre las presentadas, sobresalen aquellas

actividades que gozan de un determinado prestigio social. Los jóvenes que interactúan en las distintas escenas van a dedicarse a la ecología, a la medicina, al periodismo, a la ingeniería, entre otras. Si bien no podemos negar la importancia de una formación de este tipo en pos de una futura inserción laboral, tampoco debemos omitir que, al menos vastas zonas de Latinoamérica, las opciones para continuar una formación de estas características no son accesibles a todos. Nuevamente, se silencian los contrastes sociales visibles en la región latinoamericana. Otro ejemplo que ilustra nuestras afirmaciones se produce en la unidad 9, titulada "El derecho al ocio". Las actividades propuestas están ancladas mayoritariamente en la ciudad y son posibles para algunos sectores sociales: ir al cine, al teatro, a visitar exposiciones de arte. En tal sentido, es interesante observar el modo en que el mismo título considera al ocio: en tanto derecho, lo sería para todos.

Conclusiones

El breve análisis que hemos efectuado nos permite una primera aproximación a la complejidad que implica el diseño de materiales que propicien el desarrollo de políticas educativas de integración regional. A las decisiones que deben tomarse para cada propuesta, deben sumarse otros aspectos como la(s) finalidad(es) que algunos profesores de español de la escuela media brasileña le asignan a la lengua española. En una serie de entrevistas realizadas a docentes de ese nivel de la ciudad de San Pablo durante 2009 y 2010³, estos últimos señalaron la necesidad de enseñar los usos, el vocabulario, la gramática, etc., que permiten una inserción eficaz en el mercado laboral; de mostrar variedades del español a través de preparación de material personal –con diarios, por ejemplo.

Estos datos y algunas de las tendencias analizadas en los manuales indicarían, entonces, que las representaciones acerca de lo que implica enseñar español tienden todavía a concebir la lengua como franca. En tal sentido, más que propiciar la sensibilización hacia el otro en pos de una integración, suelen promover discursos

³ Las autoras han entrevistado a docentes de Escuela Media del Estado de San Pablo durante 2009 y 2010 en el marco de una estadía para la finalización de Maestrías y Doctorados financiada a través del acuerdo de Cooperación Internacional Centros Asociados de Posgrado Brasil/Argentina 016-04, promovido por la Capes ("Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior") y la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina entre Programas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad de Campinas (Unicamp) y la Universidad de São Paulo (USP).

que reafirman la homogeneidad y la convergencia, y eluden, de ese modo, la posibilidad de establecer un diálogo con el otro y así habilitar otras opciones de comprender la realidad. En palabras de Gaiotti (2007, 23), "la lengua extranjera invita a repensar la heterogeneidad, a escrutar la cultura de los otros, en definitiva, a realizar un movimiento entre el adentro y el afuera de nuestras propias pertenencias culturales".

Concebir las lenguas extranjeras desde esa perspectiva dará lugar no solo al conocimiento y la valoración del otro, sino a la concreción de uno de los objetivos fundamentales de la decisión política de incluir la enseñanza de lenguas sudamericanas: la construcción de una ciudadanía que trascienda las fronteras de los estados. Creemos que ese propósito amerita asumir los desafíos que, en nuestro caso, respecto de las políticas educativas y los diseños pedagógicos que permitan implementarlas, supone el proyecto.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira N. de (2005): Imaginario nacional e integración, en *Actas del Congreso de Políticas culturales e Integración regional*. Universidad de Buenos Aires.

_____ (2008): El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media, en Dermeval da Hora y Rubens Marques de Lucena (orgs.), *Políticas lingüísticas na América Latina*. Brasil: Ideia/Editora Universitária, João Pessoa.

BAPTISTA RÁDIS, Livia (org.) (2008): *Español Esencial*. San Pablo: Santillana.

GAIOTTI, Claudia (2007): ¿Con qué dialogan los manuales de lengua extranjera? Imaginarios sociales, ideología y contexto., en Estela Klett (org.), *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires: Araucaria.

NOTHSTEIN, Susana; RODRÍGUEZ; Marco y VALENTE, Elena (2010): "¿Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina", en M.T. Celada, A.P.Fanjul y S. Nothstein, *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos.

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; IZQUIERDO, Sonia y REIS, Priscila (2007): *Enlaces. Español para jóvenes brasileños*. Madrid: SGEL.

I CIPLOM

Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL
e
I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL
Línguas, sistemas escolares e integração regional
