

Número 6

Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas



Nebrija
Universidad

Equipo de redacción

Dirección

Marta Baralo Ottonello - Nebrija Universidad

Subdirección

Inmaculada Escudero Domínguez

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu - Nebrija Universidad y Università degli Studi di Siena

Consejo de redacción

Dr. Joseba Ezeiza Ramos - Universidad del País Vasco

Dr. Carlos de Pablos Ortega - Universidad de East Anglia, Inglaterra

Dr. Javier Pérez Ruiz - Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán

Dra. Claudia Villar - Universidad de Heidelberg y Universidad de Manheim, Alemania

Consejo editorial

Leonor Acuña - Universidad de Buenos Aires

Teresa Cadierno - University of Southern Denmark

Neide González - Universidade de São Paulo

José Gómez Asencio - Universidad de Salamanca

Pedro Guijarro-Fuentes - University of Plymouth

Marleen Haboud - Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Juana M. Licerias - University of Ottawa

Michael H. Long - University of Maryland

Susana López-Ornat - Universidad Complutense de Madrid

Ernesto Martín-Peris - Universidad Pompeu-Fabra

Francisco Moreno - Universidad de Alcalá

Jenaro Ortega - Universidad de Granada

Elena Rojas Mayer - Universidad de Tucumán

Graciela Vázquez - Freie Universität. Berlín

Martha Jurado Salinas - Universidad Autónoma de México

Sonsoles Fernández - EEOOII

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 30 de noviembre del 2009

Sumario

Artículos de referencia

Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano
 Marcia Paraquett. Universidad Federal de Salvador de Bahía (Brasil)..... 1-23

Discusión

Consideraciones sobre el artículo: Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano, de Marcia Paraquett
 Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento. Universidad Federal Fluminense de Niterói (Brasil)24-30

La inclusión social y la percepción de lo latinoamericano en el aprendizaje de la lengua española por aprendices brasileños
 Leda de Carvalho. Centro Universitario Augusto Motta (UNISUAM) y Faculdade CCAA (Brasil)...31-33

Comentarios al artículo: Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano, de Marcia Paraquett
 Marta Genís Pedra. Universidad Antonio de Nebrija..... 34-46

Comentario sobre el artículo de la Profª Drª Marcia Paraquett: Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano
 Rosineide Guilherme da Silva. Universidad Federal de Aracaju (Brasil) 47-52

Comentario al artículo: Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano de Marcia Paraquett
 María Luisa Regueiro Rodríguez. Universidad Complutense de Madrid..... 53-57

Investigaciones en curso

El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes
 Luz Emilia Minera Reyna. Instituto Cervantes de Múnich..... 58-73

Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE
 Idelso Espinosa Taset. Centro de Cultura Panhispánica, Brasilia (Brasil).....74-89

Biblioteca esencial

De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina (2002)
 Leonor Acuña. Universidad de Buenos Aires e Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina).....90-98

El español como recurso económico: de Colón al Mercosur (2002)
 Leonor Acuña. Universidad de Buenos Aires e Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina).....99-104

Actitudes frente a la enseñanza de español a extranjeros (1992)
 Leonor Acuña. Universidad de Buenos Aires e Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina).....105-114

Nota de la editora

María Cecilia Ainciburu. Università di Siena (Italia).Universidad Antonio de Nebrija.....115-116

Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano

Marcia Paraquett
UFBA/Salvador-BA/Brasil

Paraquett, M. (2009). Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 1-23.

Resumen: El objetivo del trabajo es realizar una serie de consideraciones críticas en torno al rol de la lingüística Aplicada en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil. En estas páginas se realiza una presentación del tema de la integración americana desde el punto de vista social y cultural. Se relaciona posteriormente este tema con las necesidades específicas del alumnado brasileño y con el rol del español en el contexto educativo de ese país.

Palabras claves: Lingüística aplicada crítica, español lengua extranjera, componente cultural, integración latinoamericana.

Abstract: The aim of this work is a series of critical remarks about the role of applied linguistics in the context of the teaching of Spanish as a foreign language in Brazil. These pages make a presentation on the topic of American integration from the standpoint of social and cultural development. Then this issue is related to the specific needs of Brazilian students and the role of Spanish in the educational context of that country.

Key Words: Critical Applied Linguistics, Spanish foreign language, cultural component, Latin American integration.

Introducción

La propuesta del artículo es presentar un nuevo discurso de la Lingüística Aplicada (LA) a la enseñanza del español en el contexto brasileño, discutiéndolo desde una perspectiva social y comprendiéndolo como herramienta para la inclusión social y la interacción cultural en América Latina. Para una mejor organización de las ideas, lo dividiré en tres partes: en la primera, me referiré a la LA en Brasil, recurriendo a autores como Freire (2001), Santos (2007), Almeida Filho (2001), Moita Lopes (2006), Mota (2004), Mendes (2007) y Paraquett (2007); en la segunda, a América Latina como espacio contemporáneo e intercultural, apoyándome en autores como Ribeiro (2001), Sarlo (2004), Pizarro (2006) y Galeano (2006); y, en la tercera, asociaré esos discursos a otros que confirman la (des)integración continental. Todo ello me ayudará a producir mi propio discurso y justificará la urgencia de acciones que promuevan una enseñanza/aprendizaje de español a brasileños que esté de acuerdo con las necesidades y particularidades de nuestro contexto.

I – La Lingüística Aplicada en Brasil

Como no podría ser diferente, la LA llega a Brasil cargada de influencia extranjera, en particular la anglosajona, como informa Almeida Filho (2001), para quien la LA, como la conocemos hoy, nace en 1978, durante un congreso realizado en la Universidade Federal de Santa Catarina (al sur del país) y organizado por Carmen Rosa Caldas-Coulthard, quién había concluido su doctorado en Inglaterra. La principal conferencia del congreso confirma que la idea era traer a Brasil lo que se producía, en Inglaterra, sobre las funciones comunicativas en el aprendizaje del inglés¹. No es por casualidad que en el mismo año, o sea, en 1978, Henry Widdowson publicara su libro seminal *The Teaching of Language as Communication*, traducido al portugués por el mismo Almeida Filho con el título *O ensino de línguas para a comunicação*. Eso equivale a decir que hay una estrecha relación entre el inicio de la LA en Brasil, el comunicativismo y la enseñanza del inglés².

Pero el modelo comunicativo del aprendizaje de lenguas, en mi opinión, no se ha percatado de la realidad sociocultural brasileña, lo que nos está obligando, desde entonces, a determinar nuevas acciones que den respuesta a las necesidades de nuestros aprendices. Y es por ello que algunos estamos produciendo un discurso científico que venga concienciarnos de que nuestra labor, como profesores e investigadores, está más allá de la comunicación pragmática.

Hay, entonces, que hacer referencia a dos documentos importantes que rigen la educación nacional: la Ley de Directrices y Bases (*Lei de Diretrizes e Bases / LDB*) de 1996 y los Parámetros Curriculares Nacionales (*Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN*), de 1998. Que quede claro, pues, que en nuestro país hay documentos que nos sugieren acciones e ideologías que están de acuerdo con nuestros contextos y que definen nuestras prácticas pedagógicas. Y esos documentos salen a la luz en un ambiente de apertura política, pues la LDB/1996 es la ley que sustituye la de 1970, escrita durante el proceso de dictadura militar que dominó el país de 1964 a 1985.

El discurso que predomina en ambos documentos está en perfecta sintonía con una perspectiva socioconstructivista y, por ello, es necesario que se haga una rápida referencia a Paulo Freire, el más importante educador que hemos tenido en nuestro

¹ Se trata de Brian Abbs que, juntamente con Ingrid Freebairn, era autor de *Strategies*, la primera serie didáctica funcional (basada en funciones comunicativas), en ser introducida en Brasil.

² Presento una discusión más completa sobre este aspecto en artículo en prensa y que se publicará en 2009, donde la idea fue establecer parámetros entre el lugar que ocupamos los investigadores de español y los de inglés en contextos académicos brasileños, con el propósito de contribuir a una reflexión sobre la hegemonía de las lenguas y la producción científica en Brasil.

país. No hay duda en cuanto a la influencia de la ideología de Paulo Freire en los referidos documentos, en especial la LDB/1996, considerándose que su mentor (el antropólogo y educador Darcy Ribeiro) compartía las mismas ideas.

El educador brasileño, Paulo Reglus Neves Freire, nació el día 19 de septiembre de 1921, en la ciudad de Recife (Pernambuco), donde muy temprano pudo experimentar las dificultades por las que pasan las clases populares. Fue educador, profesor de escuela, creador de ideas y del llamado “método Paulo Freire”. Es autor de muchas obras, entre ellas: Educación como práctica de la libertad (*Educação como prática da liberdade*), 1967; Pedagogía del Oprimido (*Pedagogia do Oprimido*), 1968; Cartas a Guinea-Bissau (*Cartas à Guiné-Bissau*), 1975; Pedagogía de la Esperanza (*Pedagogia da Esperança*), 1992; A la sombra de este árbol (*À sombra desta mangueira*), 1995. Fue reconocido mundialmente por su praxis educativa a través de numerosos homenajes. Además de haber sido adoptado su nombre por muchas instituciones, es ciudadano honorario de varias ciudades en Brasil y en el exterior. A Paulo Freire le fue otorgado el título de doctor *Honoris Causa* por veintisiete universidades. Por sus trabajos en el área educativa, recibió, entre otros, los siguientes premios: “Premio Rey Balduino para el Desarrollo” (Bélgica, 1980); “Premio UNESCO de la Educación para la Paz (1986) y “Premio Andrés Bello” de la Organización de los Estados Americanos (1992).

El día 10 de abril de 1997 lanzó su último libro, titulado Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa (*Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*), falleciendo en el mismo año, el día 2 de mayo, víctima de un infarto agudo de miocardio.

La contribución de Paulo Freire marcaría definitivamente los estudios en Brasil, sea en Educación, Letras, Historia, Geografía o Antropología, pues éste fue el primer brasileño en ayudarnos a comprender nuestro papel como educadores frente a los problemas sociales que tenemos en Brasil y América Latina. Él nos ha enseñado que el acto de leer “no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se alarga en la inteligencia del mundo” (1997:11)³. Para Paulo Freire, “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (1997:11)⁴, frase que nos ha enseñado que la capacidad de leer la palabra escrita es posterior al conocimiento de mundo que trae el aprendiz con su experiencia anterior a la escuela. En otras palabras, Freire ha orientado nuestra comprensión de lo que

³ Traducción propia

⁴ Traducción propia

significa la lectura de la palabra escrita, recordándonos que los aprendices tienen conocimientos y experiencias importantes que necesitan ser considerados durante el proceso de lectura de la palabra escrita y resaltando la importancia de la realidad sociocultural de los aprendices.

La filosofía de Paulo Freire está presente en buena parte de los discursos académicos del área humanística, aunque no siempre se encuentren las referencias de forma explícita. Pero, detrás de lo que hablamos está su discurso diciendo que por encima de nuestros alumnos, de los textos que leemos o que enseñamos a leer, hay mujeres, hombres, niños, ancianos que tienen sus historias, sus vidas, ayudándonos a comprender que la palabra es posterior al mundo, que es el mundo con sus personas y sus historias los que constituyen los sentidos de las palabras. Por lo tanto, la filosofía de Paulo Freire nos ha enseñado desde la mitad del siglo XX, que en Brasil y en América Latina, hay gente que mucho tiene que decir y que hemos de darles voz en lugar de silenciarlos. Y es por eso que mucho de lo que se produce en LA tiene una vertiente crítica, como confirman algunos de los autores que estoy tomando como referencia para estas reflexiones. Pero, y si comprendemos la LA como ciencia interdisciplinaria, puedo extender esa discusión a otras áreas e incorporar las ideas de otro pensador brasileño, Milton Santos, geógrafo, nacido en Bahía, pero que tuvo la oportunidad de vivir en diferentes países como consecuencia de su exilio político durante el proceso de la dictadura militar. Su experiencia y la historia de su vida (nieto de esclavos) lo llevaron a producir un discurso crítico sobre la sociedad brasileña en la contemporaneidad, proponiendo una nueva y arrojada perspectiva sobre la globalización. En su libro *Por otra globalización (Por uma outra globalização)*, publicado originalmente en 2000, Milton Santos (2007:148) nos lleva a la reflexión crítica diciendo que “la globalización mata la noción de solidaridad, devuelve el hombre a la condición primitiva de cada uno por sí y, como si volviéramos a ser animales de selva, reduce las nociones de moralidad pública y particular a casi nada”.⁵

Ese discurso crítico a favor de una globalización humanitaria nos propone un nuevo modelo, que “supone un cambio radical de las condiciones actuales, de modo que la centralidad de todas las acciones sea localizada en el hombre (...). En las actuales circunstancias, (...) la centralidad está ocupada por el dinero” (2007:148)⁶. Y concluye el autor, diciendo que “el punto de partida para pensar alternativas sería, entonces, la práctica de la vida y la existencia de todos” (2007:148)⁷.

⁵ Traducción propia

⁶ Traducción propia

⁷ Traducción propia

El discurso de Milton Santos es optimista, pero sin perder la racionalidad. Y es su optimismo lo que explica el título de su libro, pues cree que los cambios necesarios en el sentido de alcanzar otra globalización no van a venir del centro del sistema, sino de los países subdesarrollados. Por lo tanto, hablar de “otra globalización” sería dar voz a nuevos discursos, los de la periferia local y global, pues, según Milton Santos (2007:174), “la globalización actual no es irreversible. (...) Ahora que estamos descubriendo el sentido de nuestra presencia en el planeta, se puede decir que una historia universal verdaderamente humana está, finalmente, empezando”. De mi parte, espero que se realice la perspectiva de Santos.

Esta digresión que me he permitido explica mi punto de vista, pues soy lectora de los citados pensadores brasileños desde el inicio de mi formación académica. Quizás por eso, estoy intentando, hace tiempo, encontrar una práctica pedagógica en el área de enseñanza/aprendizaje de español a brasileños que justifique y esté en consonancia con la ideología aprendida de esos maestros. Seguramente, hay muchos profesionales brasileños que viven la misma emoción que yo y que tienen el mismo compromiso que procuro tener. Y quizá por eso en mi práctica me valgo de los PCN, documento publicado originalmente en 1998, dos años después de la LDB/1996.

Los PCN⁸ llaman la atención de los profesores en cuanto a la necesidad de no limitarse a aspectos formales en la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, sino, y principalmente, preocuparse de la formación general de los alumnos como ciudadanos. Lo que podría parecer obvio en aquel momento no lo era, visto que la enseñanza de lenguas extranjeras (casi exclusivamente el inglés) no pasaba de la repetición de estructuras y memorización de elementos lexicales y gramaticales. Por lo tanto, llamar la atención de los profesores en cuanto al carácter formativo de estas asignaturas aún se hacía necesario.

Además de esta cuestión tan importante en sí misma, el documento se ocupa de la diversidad lingüística y cultural de las lenguas extranjeras modernas, proponiendo prácticas y actitudes que lleven a exponer a los alumnos a diferentes realidades socioculturales, pero sin perder la referencia de su contexto. Quizás por primera vez, se tenía la conciencia de que los intereses por aprender una lengua extranjera moderna estaban más allá de viajar a países extranjeros, derecho de una pequeñísima parcela de la sociedad brasileña. Por ello, fuimos buscando las razones que explicaban y justificaban nuestro afán de presentar una nueva lengua a aquellos

⁸ En 2006, se publicó un nuevo documento, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*), que se propuso actualizar los PCN, pero limitándose a la enseñanza media. Esos documentos se pueden encontrar en el sitio oficial del Ministerio de Educación de Brasil (MEC)

alumnos, de escuela pública sobre todo, que aprendieran por otros motivos. Y entre los muchos motivos, desde mi punto de vista, está la posibilidad de que se conozca a sí mismo, que conozca su entorno, su cultura, su idiosincrasia, pero a partir de la comparación con lo que le es 'extranjero'.

De esa forma, aprender lenguas extranjeras pasó a ser una oportunidad de crecimiento, de reflexión, de auto-conocimiento, de autocrítica. Conocer lo que es diferente para conocerme. Y, cuando me conozco, cuando me reconozco en el discurso ajeno, puedo emprender cambios que me permitan formar parte de lo colectivo, de lo que, en principio, es global. Por fin, aquella discusión nos permitió comprender que el aprendizaje de lenguas extranjeras podría ser una herramienta importante en el sentimiento de inclusión social y cultural.

Pero no ha sido una tarea fácil. En verdad, sigue no siéndolo. No todos los profesores están de acuerdo con este punto de vista, porque no lo conocen o no lo comprenden. Cuesta trabajo interferir en los valores culturales, en las creencias que tienen profesores y alumnos en cuanto al carácter político, ideológico, cultural y social de aprender lenguas. Además, conviven diferentes puntos de vista en la producción científica y en la formación de los profesores, lo que posibilita una variedad de pensamientos y de prácticas muy saludable desde mi punto de vista. Sin embargo, por otro lado, temo que todavía predomina un discurso más cercano al positivista y una práctica que no se ha acercado de una concepción de la lengua como un sistema social.

Y todo eso se refleja en las investigaciones que se realizan en Brasil en el área de la LA, donde hay, como mínimo, tres corrientes que interactúan y conviven en el medio académico brasileño. De un lado, la perspectiva de autores como Almeida Filho (1991:7), para quien el objeto de la LA "es el problema real de uso del lenguaje puesto en práctica dentro o fuera del contexto escolar"⁹, perspectiva aún comunicativista, cuyo interés está en el uso de lenguaje, en la posibilidad de que los estudiantes sean capaces de valerse de la nueva lengua para decir cosas en esa misma lengua, posibilidad remota para una gran mayoría de los estudiantes brasileños, sobre todo los de la red de la enseñanza pública.

En la opinión de Moita Lopes (2006: 96) "parece esencial que la LA se acerque a áreas que focalizan lo social, lo político y la historia. Esta es, incluso, una condición para que la LA pueda hablar de la vida contemporánea"¹⁰. Por lo tanto, el autor reconoce que la preocupación de esta ciencia lingüística necesita estar más allá de la

⁹ Traducción propia

¹⁰ Traducción propia

aplicación o uso de lenguaje, con lo que estoy plenamente de acuerdo. O sea, mientras Almeida Filho trabaja con una concepción de lengua como comunicación, Moita Lopes la ve como práctica social, como producción discursiva que se realiza en un contexto social, cultural e histórico. No hay duda de que su discurso está basado en Bakhtin (2003, 2006), pero adaptado a los intereses de la LA.

Sin embargo, desde mi punto de vista, aún faltaban elementos que se adjuntaran a esa discusión. Me refiero a las relaciones interculturales entre nosotros, los profesores, y los alumnos con los cuales interactuamos en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Me refiero, también, a la comprensión de que nuestras identidades son multiculturales Y, en este sentido, viene contribuyendo muchísimo la reflexión de autores como Mota (2004:49), defensora de una práctica pedagógica que esté en consonancia con la inclusión social. Esta autora defiende que en una

propuesta multicultural, el profesor de lengua extranjera redimensiona su papel profesional, alejándose de una postura de alienación y acercándose a un compromiso con la transformación social, haciéndose un educador intelectual, un agente de cambio, comprometido con la desconstrucción de estereotipos y la promoción de la tolerancia con las diferencias, de la convivencia internacional.

Otra autora que aporta su punto de vista a la discusión, Mendes (2007: 138), afirma que “promover el diálogo de culturas significa estar abiertos para aceptar al otro y la experiencia que él trae y a partir de su punto de vista”¹¹. Y radicaliza, diciendo que

solamente a partir de una postura que promueva el verdadero diálogo, la mezcla entre sujetos-mundos diferentes, entre lenguas-culturas diferentes, es posible derrumbar las muchas barreras que, por veces, se interponen en los procesos de enseñar y aprender lenguas. (2007: 138)¹²

Es fácil deducir, pues, que la propuesta multi o intercultural recupera el discurso de Paulo Freire y se acerca más a los propósitos de aquellos que, como yo, creen que enseñar y aprender lenguas extranjeras es una oportunidad increíble de promover la interacción entre mi mundo y este mundo mágico que me llega y que me permite verme y sentirme parte de un todo complejo. Y, si además de esa comprensión, un alumno brasileño puede viajar a países de lengua española, por

¹¹ Traducción propia

¹² Traducción propia

ejemplo, que haga un excelente viaje y qué sepa disfrutar con sabiduría esta oportunidad que es un privilegio en mi país.

II – Una América Latina intercultural

En este apartado, la idea es aclarar de qué América Latina estoy hablando, ya que esa región cultural ha merecido muchas clasificaciones que no siempre fueron las que nos revelan como el conjunto complejo que somos. Sólo para provocar la reflexión, recupero parte de una conferencia dictada por el novelista y periodista brasileño, João Ubaldo Ribeiro¹³, en el año de 2001 en Perú.

Para disgusto de muchos observadores voluntaristas, afirmo que la noción de América Latina como identidad es incorrecta, discriminatoria, groseramente simplificadora y, en última instancia, prejuiciosa y colonialista. Conozco bastante el mundo para saber que, en Europa y en Estados Unidos, según una aplastante mayoría de personas, América Latina es un vago lugar al otro lado del mundo, donde se juega al fútbol, gobiernan generales con el pecho cubierto de medallas aspaventosas, se baila lambada, se habla español, se destruyen selvas, hay indios caníbales y un sinfín de imágenes exóticas. Los estadounidenses llaman a cualquier país más abajo de México South America y, si les presentan a un brasileño, lo califican de hispano, pues no ven diferencia entre naciones como Perú y Brasil. (RIBEIRO, 2001, não paginado).

Aunque el fragmento recuperado sea muy largo para un ensayo que pretende, apenas, cuestionar cómo y por qué enseñar español en Brasil a partir de una LA crítica e intercultural en contexto latinoamericano, se hace imprescindible, pues revela que no estoy sola en mi punto de vista.

Lamentablemente es verdadero lo que afirma Ubaldo, y nos duele a los latinoamericanos (así como dolerá a los africanos y a muchos otros pueblos del mundo) que nuestras identidades sean desconocidas, ignoradas o reducidas a estereotipos, sin hablar de la manera prejuiciosa como somos tratados muchas veces. Y, lo que es peor, esa ignorancia sobre lo que es América Latina es nuestra también, pues es común que nos desconozcamos o que nos conozcamos muy superficialmente, cuando lo que interesa es que nuestro mutuo conocimiento nos ayude a pensarnos como un conjunto del planeta que tiene una historia similar y, por ende, compromisos comunes.

¹³ João Ubaldo Ribeiro (Bahía, Brasil, 1941) es autor de libros como *Viva el pueblo brasileño* y *El hechizo de la isla del pavo real* (ambos traducidos al español por la Editorial Tusquets).

Y es por eso, exactamente, que mi atención como formadora de profesores de español en Brasil se vuelca a esta dirección. Hablar de lengua española y culturas hispánicas en la formación de profesores en Brasil es prestar atención a América Latina sin abandonar, por supuesto, la base ibérica. Y, sin lugar a dudas, el más original y eficiente discurso sobre América Latina que he leído en los últimos años viene de Pizarro (2004), que abandona la imposible posibilidad de comprendernos desde el punto de vista lingüístico o geopolítico, para proponer una América Latina que se constituye en áreas culturales. La autora chilena se fija en la “modernidad tardía”, expresión de que se vale para referirse a los años sesenta, años que significaron “una postura protagónica en lo internacional y con fuertes vinculaciones en ámbitos no hegemónicos. Como cultura nacida de la colonización, América Latina puso en evidencia un cambio de sensibilidad, así como de formaciones y prácticas discursivas” (2004: 35).

Entre las siete áreas que sugiere la autora, la primera sería la mesoamérica y andina, que “se extiende desde el norte de México, a lo largo de la Cordillera de los Andes, cruzando por Centroamérica. En esta área, el rasgo básico sería la existencia histórica y la memoria presente de culturas indígenas”. (2004: 178)

Una segunda área sería el Caribe y la costa atlántica, que abarcaría “como espacio geográfico el archipiélago de las Antillas y la costa atlántica que se extiende hasta parte importante de Brasil. Se trata del espacio cultural de impronta africana cuyo origen (...) se encuentra en el llamado comercio triangular, la esclavitud y (...) economía de plantación”. (2004: 180)

La tercera área sería la Sudatlántica, término que toma de Ángel Rama, y que abarcaría “geográficamente la zona que se extiende entre el sur de Brasil, desde San Pablo, y la parte norte de la Argentina, hasta Buenos Aires. Se trata de una área de cultura de inmigración, de ‘pueblos transplantados’”. (2004: 181).

Una cuarta área sería Brasil, área que en sí misma articula una serie de subáreas. La autora llama la atención del hecho de que Brasil “ha sido históricamente una especie de gran paréntesis desde Hispanoamérica y, aunque en menor medida (...) esta relación también se ha dado así en el sentido inverso” (2004: 182), con lo que muchos estamos de acuerdo y, por eso, es fundamental empezar o continuar un trabajo en pro de este encuentro tan necesario para los latinoamericanos.

La quinta área constituye diferentes zonas de cultura popular tradicional, como ocurre en el páramo mexicano, en el sertón brasileño, en la sabana venezolana y en la

pampa argentina. La sexta área, conocida como los “latinos” en los Estados Unidos, es “un área extraterritorial de treinta millones de personas actualmente”. (2004: 182/183).

Por fin, la séptima área, la Amazónica, nos sorprende a todos que siempre hemos pensado en ella como espacio ambiental y como patrimonio brasileño. Sin embargo, los estudios de Pizarro nos están ayudando a comprender que la Amazonía “es un reservatorio cultural, (...) tiene una población de veinte millones de habitantes y pertenece a ocho países” (2004: 184). Resalta que “la historia de la región es una de las menos difundidas y de las más enraizadas en los primeros escauceos identitarios del continente”. Y termina, afirmando que “paradójicamente, de acuerdo a los analistas, ella misma necesita incorporar los elementos de su auto-identificación”. (2004: 185)

Así pues, la propuesta de Pizarro de clasificar América Latina en siete áreas culturales puede llevar a los profesores de español en Brasil que tenemos compromiso con la variación lingüística y cultural de este idioma, a incorporar elementos culturales hasta entonces lejos de nuestros objetivos y de nuestras clases, puesto que, si tengo la pretensión de aprender y enseñar español a brasileños, ya no puedo limitarme a las variaciones latinoamericanas de los grandes centros culturales, como son, por ejemplo Argentina, Chile o México. Ya no puedo limitarme a trabajar con discursos y lenguajes hegemónicos dentro de América Latina, como es, por ejemplo, el discurso literario.

Pizarro nos está ayudando a percibir que América Latina está en los Estados Unidos; que América Latina es el discurso de la cultura indígena que no para de inventarse; que es la producción de la cultura de impronta africana, tan rica en mi país, que empieza a asumirse como mestizo; que es la tradición oral de los pampas o de las sabanas venezolanas, tan cercana a la literatura de cordel brasileña.

Esa nueva mirada sobre América Latina, en lugar de darnos tranquilidad, nos está trayendo la consciencia de que es imposible abarcar la variación lingüística y cultural del español de América Latina. Sin embargo, esa consciencia es, a la vez, la seguridad de que estamos empezando a percibir que somos un espacio lingüístico y cultural complejo y, por ello, solamente la construcción de muchos discursos, de muchas voces pueden dar cuenta de lo que somos. De ahí, y recuperando la propuesta de Paulo Freire, solamente comprendiendo lo que dicen hombres, mujeres, niños o ancianos hispanoamericanos; solamente teniendo contacto con discursos producidos por esos actores, sean ellos poetas, cineastas, dramaturgos, artísticas plásticos, periodistas o personas comunes, solamente así será posible dar sentido a las palabras producidas por ellos, y a partir de entonces, conocer sus mundos,

compararlos al nuestro y percibir las relaciones interculturales que, necesariamente, se dan entre culturas, sobre todo, cuando las historias son tan similares.

Además de la contribución de Pizarro, quiero aportar otro punto de vista, también interesante para situar mi punto de vista?. Me refiero a las ácidas e irónicas críticas de Beatriz Sarlo (1994), que en su ya antológica obra *Escenas de la vida Posmoderna* se refiere a tres espacios culturales: los medios de comunicación, las culturas populares y las artes o cultura 'cult', siempre con el propósito de mostrar las contradicciones de la 'posmodernidad', vista desde su país:

Estamos en la Argentina y, en el fin de siglo. Como otras naciones de América, vivimos el clima de lo que se llama "posmodernidad" en el marco paradójico de una nación fracturada y empobrecida. Veinte horas de televisión diaria, por cincuenta canales, y una escuela desarmada, sin prestigio simbólico ni recursos materiales, paisajes urbanos trazados según el último design del mercado internacional y servicios públicos en estado crítico. (1994: 7).

Esa Argentina a la que se refiere Sarlo es también Brasil y Chile, Uruguay, Colombia, Mexico etc, pues está hablando de una realidad local y también global. El discurso de Sarlo y su atención están puestos en un grupo sociocultural de muchos países de América Latina, ese grupo urbano que frecuenta shopping center, que está prisionero de los medios de comunicación, haciéndose rehén de comportamientos sociales relacionados con hábitos de comer, vestir, comprar o, hasta leer. En este grupo sociocultural se insertan, muchas veces, nuestros alumnos o nosotros mismos, los profesores que tenemos el compromiso de formar ciudadanos críticos. Pero, ¿cómo ser crítico cuando uno es un prisionero ideológico?

Al shopping center Sarlo lo presenta como "el espejo de una crisis del espacio público donde es difícil construir sentidos" (1994: 22). Y ese espacio es un artefacto perfectamente adecuado a la hipótesis del "nomadismo contemporáneo", pues los que visitamos un shopping center una vez, podremos visitar otros en cualquier lugar, pues ese espacio produce una "cultura extraterritorial", según sus palabras.

Pero el capítulo que más me impresiona, porque me conmueve, es cuando se refiere a los videogames, esas máquinas que como "un infinito periódico, hipnotizan e inducen a que se persiga un límite inalcanzable después del cual el jugador vencería a la máquina" (1994: 52). La descripción que hace Sarlo de este tipo de ambiente tan frecuentado por muchos jóvenes de América Latina y de otras partes del mundo es

ácida e irónica, pues nos muestra cómo las máquinas son vencedoras, porque llevan sus usuarios a la apatía, la alienación y la pérdida de su individualidad. Pero ésta es una realidad con la que necesitamos convivir y que forma parte de nuestra compleja identidad.

El discurso y el punto de vista de Sarlo está de acuerdo con lo que profesa Eduardo Galeano (2006), para quien el perfeccionamiento de la tecnología de las comunicaciones está contribuyendo a un mundo que “se parece cada vez más a un reino de mudos” (2006: 149)¹⁴. También, según Galeano, “nunca tantos hombres han sido puestos en in-comunicación por un grupo tan pequeño” (2006: 149)¹⁵, pues el modelo utilizado para las comunicaciones, en lugar de dar voz a los que las utilizan, los silencian, les tapan los ojos y les dan la sensación de que fuimos fabricados en serie y a escala planetaria.

Galeano, así como Sarlo, se refiere a un espejo que nos engaña y que enseña a los niños y jóvenes latinoamericanos a mirar y mirarse “con los ojos de aquellos que [los] menosprecian y [los] condicionan a aceptar como destino una realidad que [los] humilla” (2006: 154)¹⁶. Para el pensador uruguayo, hay un desafío cultural a afrontar y que consistiría en hacer cara al peligro que representan los discursos provenientes de los medios de comunicación, pues estos discursos, muchas veces, llevan a los jóvenes a abandonar la esperanza y a verse con su imagen desplazada y fuera de foco.

Vale preguntar, entonces, ¿de qué América Latina estoy hablando? Seguramente, de un espacio cultural múltiple, complejo, híbrido y en constante transformación; un espacio cultural donde me ubico como brasileña. Y más que resaltar de dónde estoy hablando, me interesa saber ¿de qué manera puedo, como profesora y formadora de profesores de español, contribuir al conocimiento y la integración de ese espacio cultural? Y la respuesta no podría ser otra, sino posibilitar el conocimiento de esa lengua/cultura tan diversa cuanto son diversos los pueblos que la utilizan para expresarse. Y ese conocimiento, que debería ser mutuo, es el arma contra el prejuicio, el estereotipo, la reducción y la generalización de lo que (no)somos.

Además, he traído la discusión propuesta por Sarlo y Galeano, porque es común que se asocie el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas a discursos modernizantes y funcionales, equivocadamente relacionados al campo de trabajo y a las tecnologías. Habrá, seguramente, objetivos que justifiquen el aprendizaje de

¹⁴ Traducción propia

¹⁵ Traducción propia

¹⁶ Traducción propia

lenguas con estos propósitos, pero como lo estoy viendo aquí, o sea, situado en la enseñanza media y básica de las escuelas regulares brasileñas (públicas o privadas), esa enseñanza se explica, como ya dije, por razones sociales, culturales y políticas. Sin embargo, y lamentablemente, incluso los PCN (1998), documento tan preciso y cuidadoso en muchos aspectos, resaltó (equivocadamente) la importancia de aprender lenguas para la tecnología. Y entre los muchos argumentos presentados, se resalta que es un derecho social convivir con todas las posibilidades que ofrece la tecnología. Y, por supuesto, que lo es, pero no sería necesario que se explicitase un desvarío como este: “sin conocer una lengua extranjera es extremadamente difícil utilizar los modernos aparatos de manera eficiente y productiva”(BRASIL, 2000: 45).

Se percibe perfectamente un discurso tecnicista y que resalta la hegemonía del inglés como lengua extranjera, pues es fácil inferir que no se está hablando de lenguas como el italiano, francés o el mismo japonés, la lengua del país que produce los aparatos tecnológicos más modernos de nuestra contemporaneidad. No hay duda de que los PCN (1998) estaban (con)fundiendo lenguas extranjeras e inglés.

Esa discusión me lleva a pensar que, aún hay mucho que hacer. Y es por ello, que estoy siempre buscando textos que me sirvan para ayudar a profesores y futuros profesores de español a despojarse de prejuicios, a definir sus principios filosóficos e ideológicos en sus prácticas pedagógicas y, sobre todo, a decidir sobre la concepción de lengua/extranjera/español/para brasileños que quiere adoptar. Y a esto me referiré en el próximo apartado.

III – Discursos de (des)integración continental

Serían muchas las posibilidades al abordar este tercero y último apartado del artículo, pero elijo referirme al aspecto que me parece más difícil por ser, a la vez, el responsable de la parte más deslucida del proceso de enseñar y aprender español en Brasil: el prejuicio que todavía hay en cuanto a las variaciones latinoamericanas. Es duro asumir este discurso, pero asumirlo significa, también, trabajar para su derrumbe.

La idea es mostrar tres textos que confirman la presencia de discursos que revelan prejuicio lingüístico, poder lingüístico e identidades de (des)integración. Empiezo con la foto de un cartel publicitario, tomada en la ciudad donde trabajé como profesora y formadora de profesores de español durante treinta años. Me refiero a la ciudad de Niteroi, que está al lado de Rio de Janeiro, por lo tanto, un espacio cultural urbano, con un modelo de vida que, en mucho, se acerca a lo que ha dicho Beatriz Sarlo. Observemos la foto.



Lo que se ve es una publicidad de una empresa inmobiliaria que está invitando a sus eventuales clientes a optar por sus servicios a la hora de negociar un inmueble en la ciudad de Niterói. Para ello, utiliza una frase que dice: “A la hora de negociar un inmueble, ¿qué vale más: seguridad total o ‘la garantía soy yo’?”. Obsérvese, además de la inadecuación gráfica de la palabra “garantia”, la clara intención discursiva de menospreciar la confianza de lo que viene dicho en lengua española. Y ello se explica porque, del punto de vista lingüístico, la conjunción “o”, como se sabe, “denota diferencia, separación o alternativa entre dos o más personas”¹⁷, lo que significa que el enunciador tenía la intención de presentar dos alternativas diferentes (y diría más, antagónicas): tener seguridad o no tener seguridad. Y, lamentablemente, no es por casualidad que el primer término viene en portugués y el segundo, en español.

¿Y por qué puedo asociar lo dicho como si fuera una variación hispanoamericana del español? Porque hubo una publicidad divulgada en la televisión brasileña en la que aparecía un vendedor paraguayo, diciendo la célebre frase, mientras ofrecía productos falsificados. Esta es la idea, triste idea, que muchos tienen de los paraguayos en Brasil, este pequeño país al sur de América del Sur que ha dado a la humanidad, entre otras cosas, la excelente literatura de Roa Bastos.

Desde mi punto de vista, llevar esta foto a una clase de español en Brasil es crear la oportunidad de discutir cómo el español se ve como una lengua para la manifestación de la mentira y de los negocios ilícitos; y cómo tenemos prejuicios contra los paraguayos. Es invitar a los alumnos a pensar que el prejuicio también existe contra los argentinos, colombianos, bolivianos, cada uno por una razón, sea por el fútbol, por la droga, o porque simplemente son diferentes de nosotros, como si no

¹⁷ Diccionario de la Real Academia Española.

fuéramos todos iguales, como si no tuviéramos los mismos problemas o problemas tan serios como tienen nuestros vecinos de América Latina. Algunos países, como Ecuador o Guatemala, por ejemplo, son inexistentes para nosotros. Nada se sabe de esos países, incluso entre muchos profesores de español, porque la lengua/cultura que se les enseña casi siempre es la modalidad ibérica o de las áreas culturales más hegemónicas de América Latina.

Entre 2004 y 2005 me ocupé de investigar noticias que circulaban en los medios impresos brasileños de Rio de Janeiro y he llegado a la conclusión de que, cuando dichas noticias se referían al universo cultural hispanoamericano, el prejuicio estaba presente. Sin embargo cuando se referían a España, casi siempre era la calidad de la producción cultural española la que se destacaba.¹⁸

Y es lo que confirma el segundo texto que paso a observar.



Esta es una noticia sacada de una revista que circula entre profesores de educación física en Rio de Janeiro. Es una comunidad pequeña, sin poder político y que todavía lucha por el derecho de tener su profesión reconocida por los órganos oficiales y, sobre todo, por verla respetada por los dueños de las academias de gimnasia, tan difundidas en un país donde prima la apariencia física. Esta noticia

¹⁸ Se puede confirmar en Paraquett 2004 y 2005.

muestra un momento en el que la comunidad estaba manifestándose contra el patronato, acusado aquí de explotarlos y no garantizarles los derechos profesionales. Y recuperan la célebre frase del rey de España, Juan Carlos I, al presidente de Venezuela, Hugo Chávez, en la reunión de la Cúpula Iberoamericana, realizada en Santiago de Chile, el 10 de noviembre de 2007: “Por qué no te callas”?

La referida frase causó un gran impacto en los medios de comunicación y en la Internet, donde se leían diferentes opiniones sobre derechos y no derechos de expresión. Recupero aquí la opinión del conocido sociólogo portugués, Boaventura Santos, con la que estoy de acuerdo.

Según Boaventura Santos (2007: No paginado), “no se imagina a un jefe de Estado europeo dirigirse en esos términos públicamente a un compañero europeo cualesquiera fuesen las razones del primero para reaccionar a las consideraciones del último”. Y, para el sociólogo, eso revela que hay “una dualidad de criterios en la evaluación de lo que es o no es democrático”. Revela, también, que estamos entrando en un período postcolonial, pues la negativa de callarse del presidente de Venezuela muestra, según Boaventura Santos, que habrá “un largo período y se caracterizará por la afirmación más vigorosa en la vida internacional de los países que se libertaron del colonialismo europeo”. Me cabe dudar: ¿será?

De forma provocativa, como suele ser, el discurso de Boaventura Santos, recupera lo noticiado en *El País*, cuando lee que “El presidente de Venezuela, Hugo Chávez, ha colmado este sábado la paciencia del Rey don Juan Carlos”, justificándose así la actitud de un rey “visiblemente enojado”. El editorial explicaría la actitud del rey de España, diciendo que éste había cumplido con su papel como sumo representante del país.

Independientemente de los conflictos generados, de las diferentes opiniones y del intenso debate crítico sobre el tema, me llamó la atención que meros profesores de una ciudad brasileña, pertenecientes a una categoría sin prestigio, se valieran de la frase del rey para expresar su voz frente al patronato. Así como me llama la atención que se puedan comprar, en Internet, camisetas con la frase del rey, o comprarlas en las tiendas para turistas en ciudades de España. Eso me lleva a pensar que la frase y la actitud del rey pueden haber recibido críticas como las de Boaventura Santos, pero esconden, sobre todo la frase, un sentido de orgullo nacional. Si no fuera así, ¿por qué la venderían a los turistas, como lo hacen muchas tiendas en España.

Pero, lo que más me interesa es pensar como funciona esta frase y la en qué forma fue utilizada en la manifestación pública de los profesores de educación física en una clase de español. Y la experiencia que he vivido con mis alumnos me permitió

discusiones muy interesantes, algunas de orden lingüístico, otras de orden cultural, histórico o político.

Desde el punto de vista lingüístico, nos ha llamado la atención la presencia de esa interlengua (*portuñol*) que caracteriza el proceso de aprendizaje de español por los brasileños. La frase que está en azul (Por que não te calas?) estaría en portugués, mientras la roja (non te callas) estaría en español. Y digo 'estaría' porque en las dos frases hay inadecuaciones que confirman el proceso de interlengua. En el caso de la frase que está en portugués, aunque esté correcta desde el punto de vista formal o normativo, aquellos usuarios de la lengua la dirían de otra manera, valiéndose del registro informal. Sería más común que dijeran 'cala a boca' o 'por que você nao cala a boca?', pero se nota que la intención fue la de acercar, lo más posible, una forma a la otra y, por ello, la frase en portugués resultó una combinación directa de la frase en español, lo que permite su comprensión, por supuesto, pero indica, a la vez, una inadecuación discursiva.

En el caso de la frase en español, los enunciadores cambian la forma interrogativa por una afirmativa, valiéndose de un imperativo en forma negativa e intentando acomodar los pequeños conocimientos sobre la lengua española a una posibilidad de producir un enunciado correcto. De ahí, el uso de la "n" al final del adverbio de negación (no), confirmando que aquel usuario desconocía la forma originaria del adverbio (no), pero conocía la regla de la terminación con la "n", que es diferente en portugués, cuando lo usual es que las palabras terminen por la "m".

Desde el punto de vista cultural, histórico o político, la utilización de la frase confirma que lo dicho por el rey de España es incuestionablemente positivo y les sirve a aquellos manifestantes como un enunciado que tiene poder para hacer callar al patronato. Pero, se descarta, por ejemplo, que Hugo Chávez no obedeció al rey, insistiendo en su discurso que estuvo a punto de llevar el monarca a abandonar el salón. Y es interesante pensar que la comprensión del episodio podría haber sido diferente, ya que el presidente de Venezuela es el que no obedece, el que no se calla, incluso ante la orden de un rey. Pero, permitiéndome hacer inferencias, es posible que se haya comprendido que lo dicho por un rey tiene más valor y fuerza que lo dicho por un presidente de un país Latino Americano de un país que conocemos por lo que nos dice la televisión brasileña, que se ocupa, casi exclusivamente, de mostrar a Hugo Chávez como un personaje necio, terco o bronco. Cabe preguntar, sin embargo, ¿por qué sigue siendo el presidente de Venezuela? ¿Será la mayoría de los electores de aquel país necia, terca y bronca como su presidente?

Son inferencias, es verdad, pero conociendo las relaciones mediáticas entre Brasil y Venezuela creo que es así como se interpreta. Y por eso es tan importante que esas discusiones vayan a las clases de español. No debe ser nuestra intención formar opiniones o hacer juicio de valores en el caso de este episodio u otro cualquiera, pero cabe cuestionarnos, por ejemplo, ¿por qué la frase del rey de España tiene más poder, en América Latina, que la aparente torpeza de un presidente? Además, sería oportuno aprovechar el episodio para conocer un poco sobre Venezuela y confirmar si aquel país se limita a lo que aparenta ser su presidente. Y también sería una oportunidad importante para saber ¿quién es el rey de España?, ¿qué significa ser un rey en España o en Europa?, ¿qué papel cumplen el rey y el presidente de España en el comando del país? ¿qué responsabilidades tiene cada uno?

Lo mismo diría con relación al texto anterior, pues es tiempo de producir discursos que eliminen o disminuyan el prejuicio que hay entre Brasil y Paraguay. No puedo decir si también sufrimos los prejuicios por parte de los paraguayos, pero lo que sé es que me toca a mí, como ciudadana, como latinoamericana y como brasileña interrumpir el discurso histórico que nos ha separado en lugar de unirnos. Tengo conciencia de que somos hormiguitas luchando contra leones, pero de alguna manera cada uno necesita hacer su parte. Y si valerse del contexto de aprendizaje de español me ayuda a tener la sensación de que estoy causando algún tipo de interferencia y que estoy provocando que otros también lo hagan, entonces tendrá habré valido la pena.

Para terminar este apartado, propongo un texto anónimo, publicado en una revista¹⁹ que circuló entre profesores de español en Brasil en los años 90. Lo allí enunciado confirma lo que estoy diciendo. Y, si alguno de mis alumnos no se identifica en la imagen del 'brasileño' representado por autor, seré feliz.

¹⁹ Revista *Hispania*.

HUMOR



50 - Hispania

Como se percibe, en la viñeta hay un personaje que representa a un turista brasileño que no se identifica como latinoamericano. Por detrás de los estereotipos propios del género textual y del carácter humorístico de la viñeta, se lee un mensaje que tiene fondo de verdad, porque los brasileños todavía no se han dado cuenta de que somos latinoamericanos y ese desconocimiento sobre nosotros mismos se explica por razones que son históricas y que no son nuestra responsabilidad. Pero ello no significa que no se pueda revertir la situación.

IV – Conclusiones

Como he dicho desde el inicio del artículo, la idea era presentar una LA vista desde una perspectiva social y comprendiéndola como herramienta para la inclusión social y la interacción cultural en América Latina. Para ello me he valido de muchas voces autorales, entre ellas la de Paulo Freire que me enseña a pensar que en los textos que leemos o que enseñamos a leer, hay mujeres, hombres, niños, ancianos que tienen sus historias, sus vidas para ayudarnos a comprender que la palabra es posterior al mundo y, por eso mismo, es el mundo con sus personas y sus historias los que constituyen los sentidos de las palabras. Y no es por otra razón que mi foco está

el diálogo entre Brasil y América Latina, donde hay esa gente que tiene mucho que decir y que, como profesores o formadores de profesores, hemos de darles voz en lugar de silenciarlos.

De la misma forma, para construir mi propio discurso, me apropié de las ideas de Milton Santos, ese geógrafo brasileño que siempre estuvo preocupado con las voces de los que viven en la periferia local y global. Para él, dar voz a esos discursos es promover un nuevo modelo para la globalización.

Desde esa base filosófica e ideológica, he tomado las directrices de los documentos oficiales brasileños para la educación en la enseñanza media y fundamental, aclarando que la sociedad brasileña tiene sus propias reglas y que esos documentos están en acuerdo con nuestras necesidades, aunque no sean perfectos. Estaba llamando la atención sobre nuestra necesidad de seguir o cuestionar esos documentos en lugar de estar repitiendo modelos que son más propios de otras comunidades, como, por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, que no está pensado para nuestra realidad sociocultural. Por eso, he destacado algunos aspectos de la LDB/1996 y de los PCN/1998, con el propósito de dar a conocer las directrices que nortean nuestras prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

He destacado que nuestra práctica no debe limitarse a aspectos formales, sino y principalmente, preocuparse por la formación general de los alumnos como ciudadanos, que en lenguas extranjeras se posibilita en la medida que permite que el aprendiz se conozca a sí mismo, conozca a su entorno, su cultura, su idiosincrasia, siempre a partir de la comparación con lo que le es 'extranjero'. Ese diálogo, si se hace desde el reconocimiento de las diferencias que nos constituyen, sólo puede llevar a la consciencia de que somos parte de un complejo conjunto identitario. Por lo tanto, enseñar y aprender lenguas extranjeras es una oportunidad increíble para promover la interacción entre el mundo del aprendiz y este mundo de la lengua/cultura meta.

En el segundo apartado, quise situar la discusión en América Latina, por comprenderla como el espacio sociocultural donde nos encontramos alumnos y profesores de español en Brasil, independiente (pero sin abandonar este aspecto) de que la lengua extranjera meta sea, a la vez, la lengua oficial de la gran mayoría de las comunidades que constituyen nuestro continente. También aquí, he convocado la voz de algunos autores que corroboran mi punto de vista, empezando por la opinión de João Ubaldo Ribeiro, para quien la idea que se tiene sobre América Latina suele ser prejuiciosa y colonialista, con lo que estoy plenamente de acuerdo. Y, por ello, nuestra labor como profesores y formadores de profesores necesita alinearse con esta

perspectiva. Y no sólo por cuenta de las ideas que vienen desde afuera, pero porque internamente, o sea, dentro de América Latina, predomina un discurso estereotipado o reductor sobre nosotros mismos. Y eso me parece inexplicable considerando, sobre todo, la similitud de nuestras historias que determinan, consecuentemente, compromisos y políticas comunes.

De ahí el haber invocado el discurso de Ana Pizarro que propone una clasificación para América Latina desde el punto de vista cultural. La idea de la pensadora chilena me lleva a pensar que es hora de incorporar elementos culturales que han estado hasta ahora lejos de nuestros objetivos y de nuestras clases de español en Brasil, pues ya no se puede trabajar con discursos y lenguajes hegemónicos, ya que hemos comprendido que somos grandes áreas culturales (siete, según la autora) que están más allá de clasificaciones lingüísticas o geopolíticas.

Los discursos de Beatriz Sarlo y Eduardo Galeado también me ayudaron a construir mi propio discurso, porque les he tomado como voces latinoamericanas que me orientan en cuanto a la comprensión de que nuestro desafío es afrontar el peligro que representan discursos como los de los medios de comunicación o los provenientes de lugares que nos desconocen y que, por eso mismo pueden callarnos o llevarnos a sentir que somos un nada. Trabajar en pro de la auto-estima, del auto-conocimiento y del conocimiento de nuestros pares latinoamericanos es una labor constante de profesores y formadores de profesores de Brasil. Y, si no puedo lograr tanto, que por lo menos me ocupe de buscar textos que ayuden a nuestros alumnos a despojarse de sus prejuicios y a definir sus principios filosóficos e ideológicos en sus prácticas pedagógicas. Pero, sobre todo, lo que me parece más importante es ayudarlos a decidir sobre la concepción de la lengua extranjera (español) que les parezca adecuada a los contextos brasileños.

Y fue con esta intención que he analizado tres textos que me ayudaron a pensar en tres aspectos fundamentales en este ejercicio: el prejuicio lingüístico, el poder lingüístico y las identidades de (des)integración.

Para ejemplificar el primer aspecto, una foto de un cartel donde se ha confirmado que la lengua española, en la modalidad hispanoamericana (en particular, la de Paraguay) es vista con prejuicio por este medio de comunicación, lo que me lleva a pensar que reproduce, lamentablemente, el discurso común o que se pretende común.

El segundo texto, la reproducción de una manifestación pública donde se ve una pancarta con la frase que el rey de España profirió al presidente de Venezuela, durante la Cúpula Iberoamericana de 2007, confirma que el poder de lo dicho en

lengua española, cuando la modalidad es la ibérica, persiste en el imaginario de muchos brasileños.

Por fin, el tercer texto pudo ilustrar que nuestra labor se justifica, pues son muchos los brasileños que todavía no se reconocen como latinoamericanos. Y, si no me conozco o si no me reconozco como parte de los que constituye mi identidad cultural, ¿cómo promover cambios, sean para mí o para mis futuros alumnos?

Espero que se haya comprendido que ese tipo de abordaje²⁰ puede contribuir para la formación de profesores de español en Brasil, desde una LA crítica e intercultural. Este abordaje posibilita la discusión sobre quiénes somos, qué lugares ocupamos, qué compromisos tenemos frente a las cuestiones sociales, políticas o culturales, temas inherentes al aprendizaje de lenguas que, en mi opinión, sólo importa si está hecho para la integración entre los hombres, ya que si no es por ello, no sería necesario el aprendizaje de lenguas.

Referencias bibliográficas

- Almeida Filho, J.C.P. (2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1(1), p.15-29.
- Almeida Filho, J.C.P. (1991). Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. *Revista Letras*. 2, p.7-14.
- Bakhtin, M (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Gobierno Brasileño (2005) Lei 11.161. Brasília: MEC.
- Ministerio de Educación de Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: MEC.
- Secretaria de Educação Básica (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC.
- Secretaria de Educação Básica (2006). *Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- Freire, P. (2001) *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Galeano, E. (2006). A caminho de uma sociedade da incomunicação?. En: MORAES, Denis de (ed.). *Sociedade Mediatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, p.149-154.
- Mendes, E (2007). A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". En: Ortiz, M.L. y Silva, K.A. *Lingüística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, p.119-140.
- Moita Lopes, L.P. (2006). Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. En: Moita Lopes, L.P. da (ed). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p.13-44.
- Paraquett, M. (2004). Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. En: Mota, K. e Scheyerl, D. (eds.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p.193-220.
- Paraquett, M. (2005). Dom Quixote e a paródia intertextual. En: Trouche e Reis (Eds.). *Dom Quixote: Utopias*. Niterói: EDUFF, p.193-206.
- Paraquett, M. (2007). El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. En: Zimmerman, R.I. e Keller, T.M.G. *Cuestiones de literatura*,

²⁰ Me estoy valiendo del sentido dado por Almeida Filho (1993 13), para quien "un abordaje se constituye en una filosofía de trabajo, verdadera fuerza potencial capaz de orientar las decisiones del profesor en las distintas fases de la operación global de enseñanza". Traducción propia.

- cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo/RS, EDUPF, p.52-70.
- Paraquett, M. (2004). Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: Mota, K. y Scheyerl, D. (eds.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p.193-220.
- Pizarro, A (2004). *El sur y los trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana*. Murcia: Compobell, 2004.
- Ribeiro, J.U.(2001). El mito de América Latina. El País. Madrid. Disponible en: <http://www.elpais.es/suplementos/babelia/20011006/b15p.html>. Descargado el 5 mayo 2005.
- Santos, B.de S. (2007) ¿Por qué no te callas?. 21 de noviembre. Disponible en: <http://www.vermelho.org.br/base.asp?texto=28613>. Descargado el 03 de mayo de 2009.
- Santos, M. (2007). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Record.
- Sarlo, B. *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1994.