



Habla “da rua” y lengua “extranjera”. ***Algunos apuntes sobre la enseñanza de español en Pernambuco***

María Guillermina Torres Reca *

Introducción

El nordeste y un proyecto educativo

Eita, Nordeste da peste,
 Mesmo com toda sêca
 Abandono e solidão,
 Talvez pouca gente perceba
 Que teu mapa aproximado
 Tem forma de coração.
 E se dizem que temos pobreza
 E atribuem à natureza,
 Contra isso, eu digo não.
 Na verdade temos fartura
 Do petróleo ao algodão.
 Isso prova que temos riqueza
 Embaixo e em cima do chão.

(Fragmento de “Exaltação ao Nordeste”
 de Luíz Gonzaga de Moura)

Durante los meses de septiembre y octubre de 2013 estuve haciendo una pasantía como docente de Español en un instituto técnico en Belo Jardim, Pernambuco, Brasil. Por dos meses fui profesora de Lengua Extranjera en un municipio de 70 mil habitantes y tuve alumnos con los que compartíamos más de cinco horas en dos encuentros semanales. El Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia de Pernambuco (IFPE) es una de esas instituciones estatales que en Brasil están creciendo a pasos agigantados, sobre todo después del gobierno de Luíz Inácio Lula da Silva (entre 2003 y 2010), oriundo de Pernambuco, y luego del hallazgo de yacimientos petrolíferos, impulsores de inversiones tanto

* María Guillermina Torres Reca es alumna avanzada de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Como estudiante obtuvo becas en dos oportunidades para viajar a Brasil en rol de alumna y de docente/practicante. Actualmente desarrolla un proyecto de tesis de Licenciatura en literaturas comparadas entre Brasil y Argentina. Viaja a Brasil cada vez que puede y cada tanto se anima a dar clases de Portugués.

torresrecaguillermina@gmail.com

estatales como de empresas privadas. Su proyecto educativo apunta a la capacitación de mano de obra calificada para acompañar el desarrollo económico de la región. Se busca promover una política federal que aliente el empleo de los pobladores locales. El antes desierto nordestino, el conocido *sertão* del mítico levantamiento rural de Canudos, está hoy en el horizonte de muchos que quieren cambiar sus vidas y encontrar un puesto de trabajo estable. Todas las semanas llegan al instituto desde Recife, la capital, profesores y profesoras de lengua, matemáticas, filosofía, salubridad animal, informática aplicada, conservación e higiene de alimentos, etc. Todos, o casi todos, son egresados de la universidad pública brasileña –cuyo prestigio se mantiene immaculado– y han conseguido su cargo a través de un difícil concurso. Allí pasan dos días, máximo tres, en casas de la zona que alquilan de a pequeños grupos y vuelven, luego de una jornada que concentra casi todo el día de clases, a su lugar de residencia en la capital.

En Belo Jardim se ubica uno de los nueve campus que la institución distribuía por el Estado, desde la brumosa y paradisíaca costa hasta la áspera meseta. En cada pueblo, el Instituto es un símbolo de progreso y yo, con otros cinco estudiantes de la UNLP, formábamos parte del primer grupo que llegaba como parte del plan de “internacionalización” del mismo. El equipo que nos convocaba denominaba de “misión” nuestra tarea y ese aire místico/mítico se hizo manifiesto en nuestra llegada. Muchos de los alumnos que concurren no habían estado nunca en presencia de un extranjero, menos que menos, que hablara “otra lengua”. Esta realidad nos hacía objeto de miradas ansiosas y risas de nervios y gratitud, incluso de fotos con el alumnado completo a toda hora. Naturalmente, esta situación fue decantando con el paso de los días y adoptando nuevas formas, más aun en mi caso particular: si bien yo, como el resto de los profesores, volvía a la capital cuando acababan mis clases, mi lugar de residencia en Belo Jardim era en el mismo Instituto, junto con los alumnos internos –aquellos que por ser de pueblos aun más alejados o por motivos económicos, podían contar con una habitación para dormir, un comedor, una cantina y un gimnasio– en la dependencia de mujeres, en un cuarto con cinco chicas que iban desde los 14 años hasta los 18, algunas, alumnas de mis clases. De este modo, mi semana transcurría tiempo completo inmersa en la vida y cultura escolar, compartiendo almuerzos, cenas, actos escolares, tardes de lectura, clases, charlas íntimas, consejos amorosos y música. Pongo expresamente esto por escrito, porque creo que en la reflexión que sigue, el hecho de que mis alumnos y yo compartiéramos tantos ámbitos y formas de relacionarnos tuvo mucho que ver con el modo en que interactuamos y dialogamos dentro del salón de clase.

Este relato se propone dar cuenta de cómo se fueron sucediendo las clases de español como lengua segunda y extranjera, describir algunas particularidades –lingüísticas, didácticas y culturales–, tanto

como la forma que tuvieron los intercambios entre los alumnos y la docente; y, por sobre todo, otorgar y articular esta experiencia con ciertos conceptos y categorías del campo de la didáctica de las lenguas, con el fin de poder plantear algunas problemáticas y sus desconciertos.

Vale aclarar que este escrito, además, no da muestras de un “buen ejercicio” de la docencia, sino, más bien, todo lo contrario: relata una experiencia que probablemente esté plagada de errores e intentos a medio camino. Se trabaja, entonces, desde una perspectiva “etnográfica” [1], con las dificultades que implica ser objeto y sujeto de la investigación al proponerse analizar la propia práctica, para, de ese modo, llegar a construir, a partir de ella, formas de continuar indagando sobre la enseñanza de lenguas (extranjeras).

El curso de español

Todos los martes y miércoles a las seis de la tarde, luego de la cena, nos encontrábamos con los alumnos para dar comienzo a nuestras clases. Tenían entre 14 y 29 años, eran chicos y chicas de la escuela (así llamaban al Instituto), que transitaban su secundaria y/o alguna de las tecnicaturas que la escuela ofrecía (informática, agroindustria, agropecuaria/enfermería) con una currícula de doble turno. La mayoría de ellos sabía nada o casi nada de español, salvo el caso particular de un alumno que tenía interés en viajar a Cuba para estudiar medicina, por lo cual ya estaba interiorizado en temas y personajes, desde José Martí al Che, y cuando eran interrogados acerca de las motivaciones por aprender la lengua (el curso era optativo y extracurricular) muchos no mostraban ningún objetivo específico ni a corto, medio ni largo plazo. Algo que podría parecer un vacío, en realidad, puede ser leído como un interés no-utilitario por la lengua y la cultura española. No había un “deber ser” o “deber hacer” institucional o social que primara en ellos, y esto generaba, a mi entender, una relación menos distanciada entre los alumnos y la docente.

En general, las clases constaban de dos bloques. Uno estaba dedicado al acercamiento con la ejercitación y aprendizaje de la gramática del español con ejercicios más bien tradicionales realizados en forma oral y escrita, en grupos; el otro, constaba de momentos más laxos, en los que se trabajaba con canciones o cuentos latinoamericanos que podían, directa o transversalmente, introducir los conocimientos abordados o volver a ellos. Por ejemplo, si el tema era la conjugación del tiempo presente en el género narrativo, trabajábamos luego con el cuento de Gabriel García Márquez “Ladrón de Sábados”. El cuento era leído en voz alta, por los chicos y por mí, dando lugar a una dinámica más asociada al grupo de lectura o al taller, una reunión de todos nosotros sentados en círculo. Mientras yo leía, muchas veces ellos luchando con su propia vergüenza, susurraban en voz baja a la par mía. Así, se

lograba abordar la pronunciación, la identificación de los tiempos verbales, la forma en que estos organizaban el texto, sobre el seguimiento de la trama, las sugerencias y chistes, y se introducía nuevo vocabulario, como, en este caso, los días de la semana y los momentos del día con sus respectivas comidas.

Con solo dos meses de clase por delante, era preciso plantearnos objetivos acordes, que promovieran el interés que los había llevado a inscribirse y que, por tanto, funcionaran como disparadores para, luego de mi regreso, continuar aprendiendo la lengua. Este mismo era el que contemplaba la Institución, en vistas a su proyecto de internacionalización, al armar los convenios. Por eso, también el eje era no proponer horizontes que fueran a quedar trancos o que por ambiciosos frustraran. De este modo, los objetivos explicitados desde el comienzo -y dialogados con los alumnos- eran tres. En primer lugar, uno más bien político, pues se proponía trazar un mapa de la lengua española, sobre todo un mapa latinoamericano de culturas de habla española. Comenzaba con un esbozo sencillo de la historia de España y Portugal en relación al latín, que emparentaba el portugués con el español mostrando su condición común de lengua romance. Por otro lado, también se avanzaba sobre algunos acontecimientos clave en la historia de la formación de cada cultura, la brasileña y la argentina, como representantes de la latinoamérica hispanoparlante: “descubrimiento”, colonización, esclavitud, independencia política y cultural, modernización de las ciudades, inmigración, MERCOSUR, etc. Con esto, se daba un fundamento a esos “parecidos” o “es igual” que los mismos chicos iban percibiendo a lo largo de las clases. De este modo, buscábamos ubicar Brasil en el mapa latinoamericano y, al mismo tiempo, ampliar el panorama del español que los alumnos, antes de comenzar el curso, generalmente restringían a España y Argentina, a veces Chile o Uruguay [2].

En segundo lugar, se pretendía poder construir con los alumnos el conjunto de herramientas y estrategias que les permitieran leer, escuchar, comprender y, en menor medida pero comenzando a manifestarse en forma incipiente, expresarse de forma oral y escrita en español. El rol central en este trabajo lo tuvieron tanto la explicación y el uso de la gramática como la reflexión metalingüística, que podía hacernos circular desde una lengua a la otra en comparaciones tanto lexicales como estructurales, encontrar palabras imposibles y giros idiomáticos parecidos hasta causar risa.

Por último, en tercer lugar, se buscaba armar un compendio de materiales, organizados en unidades por temas, una herramienta futura para consultar de nuevo, cuando el español volviera a aparecer en sus caminos. Este objetivo, que quizás en otro contexto pudiera parecer menor, en este caso fue vital debido a la brevedad del curso y al hecho de que ni en la biblioteca del Instituto ni en la municipal

contaban con material ni para aprender español ni en español. Era importante que los chicos tuvieran “algo” propio que les recordara, cuando fuera necesario, que ellos podían leer en español, que podían escuchar una canción y entenderla y que, cuando lo precisaran, podían volver a consultar —algunas chicas habían comentado su voluntad de ir a estudiar a Buenos Aires porque les había llegado el rumor, que conmigo confirmaron, que allí no tendrían que pasar por el duro examen de admisión que existe en la universidad pública de todo Brasil.

Preliminares

Esta experiencia puso en juego y de forma imbricada dos lenguas, el español y el portugués y, al mismo tiempo, dos variedades dentro del portugués, una “variedad estándar”, con las particularidades del caso, y una “variedad no estándar”, ciertos usos de los alumnos en clase. En este contexto de enseñanza multicultural y multilingüe, nos proponemos, con Bixio (2000), dar a conocer de qué manera entran en tensión las variedades lingüísticas, inmersas en coyunturas culturales e históricas, de qué manera ellas implican evaluaciones de los hablantes que muchas veces se enquistan en el prejuicio.

Es harto conocido para cualquiera que haya asistido a algún curso de lengua extranjera la clásica consigna “Se prohíbe hablar portugués en clase” (siendo el portugués la lengua materna del grupo). Es idea instalada que el aula de idioma es un espacio de comunicación solo en la lengua destino, donde la lengua materna tiene que ser dejada de lado y hasta olvidada. En estas clases de español, esta consigna no funcionaba tal cual, por varios motivos que intentaré explicitar a continuación.

Cuando llegué al campus y tuve que comunicarme para pedir cualquier cosa, recurrir a la clásica pregunta “dónde queda el baño” o decir de dónde venía, cómo me llamaba, el idioma que yo utilicé fue el portugués. Mis conocimientos en la lengua portuguesa me permiten entablar una charla continuada, traducir en simultaneidad y hasta escribir sin demasiada dificultad. Es un idioma que me gusta hace muchos años y que he tenido oportunidad de practicar y estudiar en varias ocasiones, la más importante, una estadía de cinco meses en San Pablo, por un intercambio académico. Este estado de cosas, si bien no hay duda que implicaba una facilidad para la comunicación en mi cotidianidad escolar en general, presentó ciertas complejidades y mostró tener más pliegues de los que yo pude considerar en un primer momento. Se puso en juego, según creo, lo que Rockwell (2009) definió como “saber docente”, en oposición al “saber pedagógico”, como “el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. (...)...corresponde a la práctica de la enseñanza pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de los maestros, saberes que a veces subvierten o distorsionan

las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza” (2009: 27-28).

Hablar “pernambucano”

“Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
E o falso inglês relax dos surfistas”
“A língua”. Caetano Veloso

Saber la lengua portuguesa mostró ser un acontecimiento más intrincado. Los pernambucanos en general dicen ser conocidos en el resto de Brasil por su uso de la lengua. Es sabido que el territorio posee una gran cantidad de lenguas aborígenes que aun hoy están en vías de ser estudiadas, son más de ciento setenta. Algunas tribus del Amazonas no han tenido aún contacto con la “civilización” y el mapa de las variedades lingüísticas tiene la heterogeneidad como característica: acentos, giros idiomáticos, los llamados “vicios”, son temas de conversación corrientes y motivo de chiste. En ese mapa, el nordestino y, sobre todo, el pernambucano se ubica como un hablante del portugués en una variedad no estándar y, en este sentido, no legítima. Sabe que ciertas marcas lexicales y algunas muletillas los distinguen entre los brasileños, volviéndolos objeto de señalamiento negativo y hasta discriminación en cualquier evento, congreso o fiesta en la que se encuentren cariocas (Río de Janeiro), paulistas (San Pablo) o gaúchos (Río Grande do Sul). El origen de esta variedad “no estándar” tiene sus raíces en la historia de una región marcada por la invasión y colonización de holandeses, la población negra, los pueblos originarios, la vida rural y una pobreza estructural. A esta situación se agrega un nivel más: si ese es el caso para el pernambucano en general, la cuestión se acentúa en el caso de los pueblos del interior, donde la comunidad forma y sostiene su identidad a través de esa variedad que no solo los distingue del resto del país, sino también de los recifenses de la costa, donde no hay sequía y los rascacielos pueblan el paisaje. La lengua, más específicamente su uso, participa de forma única y trascendente en los procesos identitarios de cualquier comunidad.

Ahora bien, esa misma variedad era la que se ponía en juego en la sala de aula. En esas instancias, en esas condiciones de producción del diálogo aúlico, el hablar la lengua portuguesa proponía entonces otro tipo de negociación puesto que, una vez allí, caí en la cuenta de que yo no sabía “portugués”, sino una variedad del mismo, la “estándar”, aprendida en ámbitos formales de enseñanza y practicada en ámbitos académicos, en círculos de jóvenes de la clase media instruida de San Pablo (legitimada por las

relaciones sociales de poder dominantes). Yo manejaba un portugués que al tiempo que me daba una herramienta para entender los diálogos, marcaba una distancia, tenía un acento de pertenencia, mostraba mi itinerario por la lengua, mi historia por el país también. Si cada locutor ocupa una determinada posición social y lo que él dice es entendido e interpretado en función de esa posición (Bixio, 2000: 48); en la distribución de nuestros roles en aula –y en la vida escolar, muy difíciles de separar en este caso- ellos tenían un conocimiento lingüístico del que me encontraba al margen y por el que yo, en mi situación de extranjera con voluntad de adaptación, tenía un claro interés.

Aquello que un profesor recifense podía marcar como un “mal” uso de la lengua o una variedad incorrecta o inadecuada para el ámbito escolar, funcionaba en mis clases como un valor en nuestras relaciones de poder. Creemos, con Bourdieu (1985), que “las palabras no hacen sino representar, testimoniar un poder que se halla fuera de ellas mismas: procede de la posición en un campo que ocupan los hablantes, entendidos como depositarios de una autoridad delegada” (en Bixio, 2000: 47). En mi caso, yo era, aunque en mi posición extranjera, una representante de esa variedad estándar, en una variedad más alejada aun: muchas veces los escuché decirme que mi acento era “carioca”. La zona central de Brasil, que incluía Río de Janeiro, Minas Gerais y San Pablo, se homogeneizaba ante la mirada ajena de los nordestinos. Esto mostraba el trazado de un imaginario geográfico y territorial con consecuencias en los imaginarios que pudieran construirse en torno mío: si yo manejaba ya la lengua estándar, esta negociación giraba en torno no a la posesión de un sistema de una lengua particular, sino a la incorporación a una cultura, mediante el uso y aceptación de una “variedad no estándar” (no legítima, propia de los grupos minoritarios y, la mayoría de las veces, postergados). Cuando ellos usaban expresiones “da rua” (de la calle, del pueblo) como “visi”, “ôxente”, “bota aí”, “na moral”, “ta massa”, “pow”, “porra”, ponían en escena su habla cotidiana, su universo sociocultural, su experiencia y abrían su atención a mis reacciones. Así, mi expresión en el rostro ante ese uso o una pronunciación de “r” más o menos sonora, más o menos muda, más o menos gutural o aspirada, era evaluada por los alumnos como un gesto crucial de integración o alejamiento a su lengua y por tanto a su comunidad [3].

En términos de Sandra Sawaya, también al referirse a alumnos brasileños, y en particular de las clases populares, ese uso era necesario para que los alumnos pudiesen negociar su lugar y su participación en las interacciones en el aula, los diálogos entre mundos (el mío: extranjero, estándar, instruido y blanco; y el de ellos: rural, no estándar y moreno, negro o mestizo, según se considerara cada uno) (2010: 5-6). Por otro lado, considero importante señalar cuál era el tipo de relación que los chicos tenían para con la “variedad estándar” de su lengua materna. Si en su habla del portugués se distanciaban, al mismo tiempo no dejaban de advertirme cada vez que recurrieran a algún término o expresión que no fuera

apropiada para “expresar en cualquier momento”. Entre risas me prevenían y yo siempre lo pensé como una forma de cuidado que, incluso, mostraba hasta qué punto ellos eran capaces de moverse entre las variedades de su lengua.

Aulas bilingües

Esta realidad fue determinante a la hora de desplegar las lenguas del aula. En las clases, pudo tener lugar y ponerse a funcionar en el diálogo por haber sido estas bilingües. Volviendo sobre el comienzo, sobre el mandato de las clases de idioma antes enunciado, tenemos que reconocer -y con la certeza de que fue una decisión consciente y voluntaria- que las clases de español fueron clases bilingües. El bilingüismo[4] fue una herramienta que a su vez se orientaba y no perdía su horizonte en la búsqueda del equilibrio y en el intento de no negar el aprendizaje del español, con las exigencias y dificultades que eso implica, otorgando los saberes gramaticales y comunicacionales posibles.

Si en la vida escolar, en la cotidianeidad del comedor y del cuarto, yo utilizaba el portugués y me mostraba ansiosa por aprender sus particularidades regionales, en el aula, con la misma comunidad de alumnos, resultaba una artificialidad negar ese conocimiento. Claro que como los chicos querían aprender español y yo enseñarlo, tratábamos de hablar y comunicarnos en español. Pero hubo veces en que, por error mío o lo que fuera, un ejercicio gramatical, después de algunas explicaciones, continuaba resultando demasiado difícil para los alumnos. Ante esta situación, una de las formas de ellos para abordarlo era el recuerdo de algo que se asemejaba en su lengua (en alguna lectura, o en su memoria, o en su vivencia) y así, algunos asomos intempestivos se precipitaban en ellos y, al querer expresarlos, la única lengua que se los permitía era la materna. ¿Era propicio en esas instancias cortar ese impulso para pedir que se hable “la lengua de la clase”? ¿Continuarían hablando si lo hacía? En esas ocasiones yo misma apelaba al portugués para poder continuar el diálogo y estimular la indagación por esa idea ¿Era eso una falta a “la lengua de la clase”, una “interferencia negativa” (Martínez, 2009: 83)?

Recurrir a la comparación era algo que surgía en forma natural y facilitaba muchas veces el abordaje de algunas cuestiones gramaticales, incluso llegando a poner en cuestión la idea rígida y cerrada de “lengua extranjera”, para entrar en el terreno de “lo común”, “lo compartido”. Al hacerlo en forma bilingüe escapábamos de este modo a concepciones del bilingüismo tradicionales que consideran a las dos lenguas articuladas como dos bloques incompatibles pero intercambiables. En la sala de aula, la simultaneidad era la regla y negarla, una imposición absurda. Sin embargo, debo reconocer que muchas veces esa comparación pasaba los límites y se transformaba en diálogos intercalados en portugués. En varias ocasiones, el pedido explícito por parte de los alumnos me llevaba a recurrir a su lengua materna,

y quizás a veces fue mi propia inseguridad y temor ante el rostro de desconcierto de los alumnos la que me llevó a recurrir a mi herramienta para poder explicarlo, incluso. De alguna manera, hablar portugués también permitía disminuir, sobre todo en las primeras clases, la atmósfera de extremo extrañamiento por parte de los alumnos que, recuerdo, nunca habían visto un extranjero. Para esta experiencia, el idioma portugués no fue considerado un “saber pedagógico” (Rockwell, 2009), condición *sine qua non* para dar las clases, ni excluyente a la hora de la selección de profesores. Ahora bien, en mis clases de español el portugués no solo fue una herramienta didáctica y lingüística, sino que, además, su uso significaba para mí la materialización de la historia de mis intereses y gustos, de mis estudios solitarios, de la música que escucho mientras camino, de mis lecturas literarias, de los destinos por mí deseados. Formaban parte, para mí, de una relación con la lengua gestada por años y que en la práctica docente, al recuperarse en una reflexión sobre la experiencia (como me propongo hacerlo ahora mismo) podían convertirse en un “saber docente”.

Sin embargo, me parece que más que como un acontecimiento de quiebre de una norma, debería servir para una reflexión sobre el estatuto del portugués en relación con el español, sin dejar de reconocer que se trata de dos lenguas distintas, con sus particularidades específicas, pero sobre todo con su historia, sus relaciones de fuerza, sus luchas, geografías, culturas y hablantes; quizás sea preciso y productivo intentar pensarlas en su realidad de contacto y de fraternidad, en el vaivén de la diferencia y la semejanza. En este sentido, no esquematizar ni maquillar las particularidades, no hacer de ella un mundo cerrado en sí mismo, sino pensarla de modo histórico, geográfico, cultural y social en un mapa regional y global; en relación constante con otras, desprendiéndose y contagiándose.

Algunas conclusiones

En muchos relatos de situación de enseñanza en contextos de lenguas en contacto y bilingüismo, se ha patentizado cómo el conocimiento de la lengua materna de los alumnos facilita y otorga un camino para el aprendizaje. Ese es el caso del relato con el que Ángela Martínez abre su libro antes citado. Reproduzco el fragmento:

En los restantes cuatro meses del año escolar Shunko luchó con Pablo para lograr enseñarle. En la tarea, y ya había fracasado el mismo Pablito, que no pudo por sus medios ir a la par de los otros. El maestro por parte se dio por vencido y la maniobra de entregarle a uno de los chicos era el último recurso para lograr que aprendiera a leer en el año. Y fue una verdadera lucha la de Shunko, pero no preguntemos qué método empleó en la empresa. La cuestión es que en los primeros días de noviembre, y luego de la enseñanza diaria bajo el algarrobo, trajo un día a su ahijado y lo entregó: -Ya sabe. Y Pablito supo leer cuando el maestro lo “hurgó”. No se sorprendió el maestro por el éxito de Shunko. Ya había comprobado que los chicos lograban enseñarse entre sí cosas que él no pudo meter en la cabeza a algún

‘duro’. ¿Cómo lo conseguían? Vaya uno a saber; los chicos se comprenden entre sí mejor que con los adultos. (...)... el sistema a veces tenía éxito allí donde se estrellaba la poca pedagogía de que el maestro era capaz.

Quizá influyera también el dominio fluido del quichua que tenían el alumno y su pequeño maestro y que facilitaba las explicaciones. Jorge W. Ábalos, *Shunko*, 1959. (Citado en Martínez, 2009: 73)

Ahora bien, resulta interesante reparar en que este relato contiene un vacío: no se sabe si el alumno que ayuda al otro realiza su explicación “en quechua” o este solo funciona como un conocimiento subyacente. Este bache me parece interesante, considero que no está resuelto y que solo puede trabajarse desde la práctica escolar. Es mediante la narración “etnográfica” de esas prácticas, que permiten dar cuenta de un “saber docente” que puede desprenderse de lo estrictamente pedagógico – que a veces funciona solo como un mandato- que pueden problematizarse estas cuestiones para así incorporarlas como parte de una formación docente necesaria para el trabajo en una realidad multicultural y multilingüe. Son además, muchas de las experiencias e incertidumbres en aulas bilingües que continúan perteneciendo a la historia “no documentada” (Rockwell, 2009) de la vida escolar. En el caso de las clases de español como lengua segunda y extranjera en Brasil, se trata con dos lenguas hermanas, cuyo contacto es absurdo negar en cualquier aula, cuya *diálogo bilingüe* puede ser la herramienta clave tanto para la planificación curricular como para la práctica situada en la clase.

Si en las escuelas brasileiras, el habla “da rua” es la que suele señalarse como “inadecuada” e “inapropiada”, en las clases de lengua extranjera español-portugués, ese lugar es ocupado por el “portuñol”. Para ir un poco más allá, el llamado “portuñol”, el primer “error” o “vicio peligroso” que se monitoriza en las clases de estos idiomas, no debe ser una palabra prohibida, una “interferencia negativa” (Martínez, 2009: 83), un elemento a eliminar en la sala de aula. Hacerlo sería negar un fenómeno específico, gramatical y cultural, que de hecho existe: tiene una realidad geográfica (las zonas de nuestra Triple Frontera y en todo el límite oeste de norte a sur de Brasil), un número importante de hablantes y literatura que lo materializa, como en los cuentos de Quiroga. Su anclaje está en la historia de esas lenguas, y exceden y sobrepasan las zonas de fronteras para instalarse en cada instancia (sobre todo institucional y, aun más, educativa) en que ambas son puestas en funcionamiento. Por eso creo más productivo sancionarlo menos y servirnos de él, tanto para distinguir y ser capaces de desglosar las dos lenguas imbricadas en esa mezcla, como apostar a una política que lo asuma como otra variedad existente, productiva y legítima. Y así, continuar enseñando cada lengua sin negar la convivencia natural de dos lenguas vecinas y hermanas.

Notas

[1] La idea de una práctica y perspectiva etnográfica es definida por Rockwell del siguiente modo:

Se delimita el uso del término *etnografía* a ciertas investigaciones que, si bien pueden prescindir de ciertas condiciones básicas: parte de la experiencia prolongada de etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello); producen, como resultado un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros si se quiere) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Agrego, como posición propia, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad (Rockwell, 2009: 25).

La etnografía entonces, funciona en este trabajo como un horizonte metodológico y reflexivo, al detenernos en la realidad de nuestra práctica, atendiendo a los fenómenos que escaparon a cualquier previsión e informe y que tuvieron que ver con los significados y relaciones sociales que manejamos en la interacción y conocimiento de la realidad local y la cultura escolar que rebasaron la vinculación restringida a alumno/docente.

[2] Por eso los ejercicios cerraban con canciones y cuentos o fragmentos que iban de García Márquez a Arlt, de Calle 13 a Ráfaga, pasando por Jorge Drexler y Buena Vista Social Club.

[3] Si se piensa el uso de la variedad no estándar en el espacio del aula como resistencia, para que esto no quede en un vacío teórico -algo que Giroux le ha criticado mucho a las teorías reproductivistas (1998: 139-140)-, habría que preguntarse resistencia a qué. En mi caso arriesgo que era una resistencia al impacto que un extranjero y su lengua podían causar en una comunidad no acostumbrada a ese tipo de cismas. Una resistencia a la fascinación, que cuida su cohesión y propone, sin embargo, una integración medida, mía a su comunidad.

[4] La noción de bilingüismo que utilizo, por su forma de darse y por su dinámica con las variedades del portugués consideradas, la emparento a la que ponen en escena trabajos como el de Ángela Martínez, los cuales se alejan de las definiciones tradicionales:

Se atribuye a la persona bilingüe la capacidad de expresarse en cualquiera de los dos idiomas. Sin verdadera dificultad, cuando se le presenta la ocasión. (...) El sujeto bilingüe no halla dificultad alguna en el pase de un código lingüístico a otro, pues no debe traducir y posee, en cambio, un sistema “coordinado” (...) de usos lingüísticos, por lo que su pensamiento está directamente vinculado a la expresión verbal propia de los idiomas (Titone, 1976: 146-7. Citado en Martínez, s/f)

El título de este apartado es “aulas bilingües”, porque lo que aquí quiero poner en cuestión no es el bilingüismo de tal o cuál sujeto, sino las instancias de bilingüismo, las relaciones bilingües, en particular, en el contexto de una clase de idioma extranjero.

Bibliografía

Bixio, Beatriz (2007): “Condiciones de posibilidad de una práctica”. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre del 2005]. San Martín, UNSAM-UNLP, pp. 22-27.

----- (2000): “Grietas entre el hablar y el hacer”. Herrera de Bett, Graciela (comp.) *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 43-52.

Bronckart, Jean-Paul (2011): “Tengo una concepción de la didáctica de las lenguas que otorga gran importancia al objeto y a la lengua en tanto realidades sociales e históricas”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 5, Nro. 5, agosto, pp.56-63.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983): *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf

Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1998): “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia”. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Martínez, Angelita [coord.]; Speranza, Adriana y Fernández, Guillermo (2009): *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, La Crujía.

Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Sawaya, Sandra M. (2010): “Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares”. *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Buenos Aires, UNSAM EDITA, pp. 29-43.

Sitio Web del Instituto

<http://belojardim.ifpe.edu.br/>

Algunos manuales utilizados en las clases

Alonso Raya, Rosario (et al.) (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona, Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.

Di Tullio, Ángela (1997): *Manual de gramática del español*. Desarrollos teóricos. Ejercicio. Soluciones. Buenos Aires, Edicial.

Fanjul (org.); Russo; Elías; Baygorria (2005): *Gramática y práctica de español para brasileños: con respuestas*. São Paulo, Moderna.

Malamud, Elina (2007): *Macanudo nueva edición: español lengua extranjera desde el Río de La Plata*. Buenos Aires, Libro de la Araucaria.

Imágenes Belo Jardim



Belo Jardim en el mapa de Pernambuco



Pernambuco en el mapa de Brasil



Belo Jardim



Belo Jardim