

ACTAS DEL XI CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Del 13 al 16
de septiembre de 2005
Salvador - Bahia - Brasil



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASÍLIA

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN

ACTAS DEL XI CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Del 13 al 16
de septiembre de 2005
Salvador - Bahia - Brasil

Congreso brasileño de profesores de español (XI : 2005 : Salvador, BA)

Actas del XI Congreso Brasileño de Profesores de Español, Salvador, del 13 al 16 de septiembre de 2005 – Brasilia : Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007. 690 p. : il.

I. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación II. Ministerio de Educación y Ciencia de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3

CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 651-06-286-7

ISSN: 1677-4051

Impresión: THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA

ACTAS DEL XI CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Del 13 al 16
de septiembre de 2005
Salvador - Bahia - Brasil

ORGANIZACIÓN
Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo - Brasil

COORDINACIÓN DEL SEMINARIO
M^a CIBELE GONZÁLEZ PELLIZZARI ALONSO
MIGUEL ÁNGEL VALMASEDA REGUEIRO

ÍNDICE

MESAS REDONDAS

La Modernidad del Quijote 17
Mario M. González.

Os PCNs de ensino médio: o prescrito e o realizado em sala de aula 25
Profª Talita de Assis Barreto

El proyecto de las Reducciones jesuíticas en Paraguay 32
Atilio Turró Villalba

Espanhol instrumental 49
Luciana Maria Almeida de Freitas

*E/LE e documentos institucionais: uma proposta para o ensino de Línguas
Estrangeiras na Educação de Jovens e Adultos* 57
Cristina de Souza Vergnano Junger

América Latina, um conceito em movimento 66
Rômulo Monte Alto

Simón Bolívar y José Martí: ¿profetas de la actualidad? 70
Ana Sol Ospina Estrada. Érika Alezard Ostermann

*E/LE e documentos institucionais: entre a legislação, a formação e a
atuação docente* 76
XI Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol – Salvador – Bahia,
13/09/2005. Angela Marina Chaves Ferreira. Cristina Vergnano Junger

Novas fronteiras do ensino de espanhol Mesa redonda de Metodologia 80
XI Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol
Salvador – Bahia, 14/09/2005
Cristina Vergnano Junger

CONFERÊNCIA INAUGURAL

Hispanidad e Hispanismo para profesores brasileños de Español 87
Mario M. González

RELATOS DE EXPERIENCIAS

<i>¡Diviértete Aprendiendo!</i>	103
Lucia Dantas Rocha. Sandra Luzia Almeida Andrade	
<i>El curso de especialización en lengua y literatura española de la UEPB: un proyecto pionero en la provincia de Paraíba</i>	111
Profa Dra. Marinalva Freira da Silva. Gustavo de Castro Praxedes. Vilma Inácio de Paiva	
<i>El oyente como “Lector” : una experiencia a partir de la novela la familia de Pascual Duarte de Camilo José Cela</i>	115
Beatriz Furtado Alencar Lima. Márcia Socorro Ferreira Andrade. Martha Aurélio Moreira de Melo. Orientadora: Marisa Ferreira Aderaldo	
<i>El profesional de lengua española en la enseñanza secundaria en las escuelas privadas de Natal-RN</i>	121
Gustavo de Castro Praxedes	
<i>Experiências em leitura de imagens associadas ao Espanhol/Língua Estrangeira</i>	130
Angela Marina Chaves Ferreira	
<i>“La informática como herramienta de aprendizaje del español”</i>	139
Proyecto: Pablo Neruda en imágenes. Carolina Valeria Leon Leite	
<i>La vibrante</i>	147
Lucia Dantas Rocha. Sandra Luzia Almeida Andrade	
<i>Ministério da Educação. Projeto Pedagógico Licenciatura em Língua Espanhola</i>	154
<i>Situación actual y perspectivas de futuro del E/LE en las Universidades Portuguesas</i>	166
Secundino Vigón Artos	
<i>Trabajando en grupos con estudiantes de secundaria (primer año del proceso selectivo seriado) a través de los juegos</i>	175
Vera Lúcia da Silva Lôbo. Cândida Assumpção Castro	

TALLERES

Cómo abordar un curso de gramática sin perder de vista la perspectiva comunicativa. Fases del trabajo con la gramática 191
Profesor Óscar Cerrolaza Gili

“Cómo trabajar con cuentos en las clases de español como lengua extranjera” 203
Ester Petra Sara Moreno de Mussini. Inêz Gaias

Construyendo un espacio colaborativo de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera 217
Elizabeth Rodríguez Brito

El desarrollo de las estrategias de aprendizaje en el aula 223
Julieta Sueldo Boedo

El diccionario y la enseñanza de la fraseología 230
M^a Eugênia O. de O. Silva

La aplicación del discurso literario en las clases de e/le instrumental para la lectura 243
Prof. Dra. Ana Cristina dos Santos

Prácticas de traducción como complemento a las clases de español para grupos avanzados (textos extraídos del manual nuevo ven3) 258
Susana Beatriz Slepoy de Zipman

¿Qué voy a llevar a clase? Y sobre todo... ¿por qué? Criterios para el análisis de materiales 268
Agustín Garmendia

Recursos para el aula: 15 juegos y las cajas que hablan 280
Rosa Fernández

Sugerencias de representaciones del discurso oral auténtico en ejercicios de comprensión auditiva de lengua española como lengua extranjera 295
Diego Germán Huber

<i>Una propuesta de trabajo para la clase de E/LE según el enfoque comunicativo: una propuesta de trabajo a partir del tema “los derechos del niño”</i>	312
Egisvanda Isys de Almeida Sandes de Lima	
<i>Y fueron felices y comieron perdices: en la clase de E/LE con los cuentos de hadas</i>	330
Joan Maresma Durán, Licenciado. Luciana Maria Almeida de Freitas, Mestra. Talita de Assis Barreto, Mestra	
COMUNICACIONES	
<i>¿Acortamiento: neologismo, apócope o hipocorístico? Del cotidiano hacia el aula</i>	343
Renato Pazos Vazquez. Silvia Cárcamo de Arcuri	
<i>Afectividad y aprendizaje de idiomas: acercando la fruición y el saber</i>	353
Natália Maria de Abreu Leitão	
<i>Diario íntimo y la autobiografía</i>	362
Mônica da Silva Boia	
<i>El crecimiento de la enseñanza de lengua española en las IES de la red privada de Rio de Janeiro: causas y consecuencias</i>	374
Prof ^{ra} Bárbara da Silva Machado. Prof ^{ra} Dr ^a Ana Cristina dos Santos	
<i>El escenario maravilloso del Nuevo Mundo</i>	385
Elsa Otilia Heufemann-Barría	
<i>El poder en la fiesta del chivo</i>	393
Cláudia Paulino de Lanis	
<i>EL Universo femenino en cuentos de Emilia Pardo Bazán</i>	405
Maria Mirtis Caserl	
<i>Elaboración de un manual didáctico: Nuevas Propuestas, nuevos desafíos ...</i>	413
Juliana Cristina F. Bergmann. Ana Josefina Ferrari	
<i>Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en una escuela pública de “la amazonia legal”</i>	420
Prof ^{ra} . Rosinete Vasconcelos Costa	

<i>Hamlet y Don Quijote: El prisionero y el soñador</i>	430
<i>“Hispanomanía”: reflexiones sobre la enseñanza de e/le en brasil, ¿una moda o un compromiso?</i>	438
Elisabete Menezes Moraes	
<i>La aportación gramatical para la enseñanza/aprendizaje de los marcadores discursivos en e/le</i>	446
Valéria Jane Siqueira Loureiro	
<i>La construcción del mito por la palabra: una lectura de Los Reyes, de Julio Cortázar</i>	456
Adriana de Borges Gomes	
<i>La Cueca Chilena</i>	466
Graziellen Gelli Pinheiro Lima	
<i>La cultura en clase de E/LE: algunas reflexiones partiendo de la experiencia</i>	470
Amparo Porta Rivas	
<i>“La Edad de Oro” La educación desde el pensamieto martiano</i>	481
Máster María Teresita Campos Avella. Máster Esperanza Díaz Díaz	
<i>La enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil y el Mercosur: la importancia del enfoque adoptado</i>	492
Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz	
<i>La importancia de la enseñanza de los signos no verbales en la clase de lengua extranjera</i>	500
Nilma Nascimento Dominique	
<i>La importancia de las corrientes migratorias en la literatura Argentina: los traductores, pilares fundamentales en la construcción de una nación</i>	509
Luis Humberto Franquet	
<i>La importancia de los dialectos “germania, argot, caló, lunfardo” en la conformación del idioma castellano del nacimiento marginal a su aceptación socio-cultural</i>	514
Luis Humberto Franquet	

<i>La importancia de los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras</i>	523
Maria Solange de Farias	
<i>La Inter lengua de los profesores-estudiantes de español en la Región de Frontera Brasil-Venezuela</i>	527
Prof ^a Ms. Leonor Nora Fabián Bráñez	
<i>La lengua de la mariposa: la traducción de la simbología de la mariposa y de la espiral del cuento para el cine.</i>	535
Beatriz Furtado Alencar Lima	
<i>La noción de intertextualidad en actividades de comprensión lectora</i>	545
Fabiana da Cunha Ferreira	
<i>“La presencia de la cultura en el proceso de enseñanza /aprendizaje de una lengua extranjera”</i>	555
Inêz Gaias	
<i>La transferencia lingüística morfosintáctica en el proceso de aprendizaje del español /le de alumnos brasileños</i>	563
Diego Fernando Cunha Silva. Prof ^a Dr ^a Ana Cristina dos Santos. La Trayectoria de los Pliegos Suelos. Prof ^a Elzenir Colares	
<i>Las Variables afectivas en la enseñanza de E/LE</i>	583
Paulo Roberto Marins de Andrade	
<i>Lectura en E/LE: reflexiones acerca de la ejecución de una tarea</i>	593
Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Fabrícia Dorneles Ramos	
<i>Lengua española y alumnos inmigrantes: un estudio de caso</i>	602
Césa Dominique Moreno	
<i>Lo antiguo y lo actual en la escenografía Del Mito de Don Juan</i>	613
Prof ^a . Dra. Ester Abreu Vieira de Oliveira	
<i>Los Cuentos de Hadas en las Clases de Español como Lengua Extranjera</i>	619
Flávia Conceição Ferreira da Silva	
<i>Marcadores discursivos del español</i>	629
Antônio Messias Nogueira da Silva	

<i>Palimpsesto de un amor: estudio sobre las reminiscencias en aura de carlos fuentes</i>	635
<i>Presentación de trabajos en eventos académicos: ¿una actividad del profesor de español de la enseñanza básica?</i>	644
Talita de Assis Barreto	
<i>“Problema fonético característico de los estudiantes brasileños: posibles soluciones”</i>	650
Delia Hilda Ortiz	
<i>Texto e interacción social</i>	659
Maria José Damiani Costa	
<i>Un paseo mítico-literario por Toledo</i>	665
<i>Una lectura del romance San Rafael de Federico Garcia Lorca</i>	676
Manuela Pazos Conde	
<i>Una mirada a la Traducción bajo la perspectiva de la teoría del Caos</i>	683
Autora: Angélica Karim Garcia Simão	

MESAS REDONDAS



LA MODERNIDAD DEL QUIJOTE

Mario M. González¹

Quisiera, ante todo, reiterar mi agradecimiento a la APEEBA por la generosa y cordial invitación para participar de este Congreso. Y, más aún, por el honor de intervenir en esta mesa, en la que se homenajea la obra cumbre de Cervantes en sus 400 años.

Pretendo mostrar las coordenadas que hacen del *Quijote* una novela moderna – viendo en él una de las raíces de la Modernidad apuntadas en el Manierismo por Arnold Hauser – con base en una fórmula exactamente opuesta a la de las novelas de caballerías: el cierre estructural de la obra, apoyado en la complejidad humana de sus personajes, que convive con la multiplicidad de sus sentidos. Esto último se logra en la novela de Cervantes, a mi modo de ver, al combinar la desconstrucción del autor y la entrega de la decodificación de los significados al «desocupado (hasta entonces) lector»

Uno de los aspectos fundamentales de *Don Quijote de la Mancha* es la anulación del narrador omnisciente, propio de la narrativa idealista inmediatamente anterior, de modo a dotar de mayor relieve el papel del lector final de la obra, con base en la relativización de los datos suministrados por el narrador. En la obra, como se sabe, el narrador es el intermediario entre el lector y una serie de «autores» de la novela por él mencionados, cuya proliferación acaba por impedir definir cuál de ellos puede corresponder al autor implícito. De ese modo, el propio narrador carece de una «verdad» que pueda transmitir al lector; se limita a repasarle a este versiones (muchas veces ambivalentes) de los hechos que narra. Cervantes prepara

¹ Universidade de São Paulo

ese ambiente ya en el «Prólogo» a la «Primera parte», al declarar ser él mismo tan solo un padraastro de *Don Quijote*.

La eliminación del narrador omnisciente lleva a que el lector vea colocada en primer plano su tarea de establecer la versión que le parezca más conveniente de los hechos narrados y, más aún, adquiere la certeza de que, en muchos casos, no tendrá cómo afirmar nada de manera definitiva.

Ese relieve dado al papel del lector es uno de los aspectos más interesantes de la obra, ya que significa la creación del lector moderno, opuesto al pasivo lector de las novelas de caballerías. Parecería ser que Cervantes tuvo conciencia de esa innovación en la medida en que abre el «Prólogo» a la «Primera parte» dirigiéndose al «desocupado lector». Podría entender que Cervantes quiso así cualificar al lector que, hasta entonces, veía limitado su papel a la emoción que pudiesen producir en él las situaciones narradas o la expectativa de su desenlace, ya que la existencia de un «historiador» que contaba una «historia verdadera» reducía teóricamente a cero las posibilidades de que al lector de libros de caballerías le cupiese alguna real «ocupación», como sería la opción por el sentido de aquello que leía.

De ese modo, *Don Quijote de la Mancha* no es solo una parodia de las historias narradas en dichos libros en cuanto a su anacronismo y falta de creatividad. Puede ser visto como una parodia de una cultura apoyada en verdades inamovibles, ya sea de la cultura erudita, representada por los libros de caballerías, ya sea de la cultura popular, cristalizada en los refranes indiscutibles que constituyen el saber de Sancho Panza.

Esa importancia del lector invade la obra. Don Quijote empieza por ser, él mismo, un lector. El impulso posible de escribir historias semejantes a las que leía en sus libros se desvía hacia la tentativa de reproducir un personaje, a imitación de los protagonistas de sus lecturas. Y su locura consistirá fundamentalmente en querer que el mundo fuese como estaba escrito en las historias que quiere revivir. Todos los actos de Don Quijote serán, de esa manera, consecuencia de su papel inicial de lector. O sea que, al leer *Don Quijote de la Mancha* somos los lectores de una lectura. Cervantes, sin embargo, parece esperar de sus lectores una actitud exactamente opuesta a la del hidalgo protagonista de su obra, en la medida en que, en lugar de exigir la adhesión incondicional del lector a la «verdad» que le es narrada, exige de este un papel activo en la definición del sentido de la narración. Y ha de ser en esa exigencia implícita en la obra que residirá su carácter de lectura inagotable: la omnipresencia de la paradoja obliga al lector a la permanente opción entre opuestos. Al mismo tiempo, tras la aceptación inicial por el lector del relato como parodia de los libros de caballerías, se sucede el permanente descubrimiento de sentidos más profundos y más amplios, ya sea de cada uno de los episodios, ya sea de conjunto de la narración. Concluir la lectura del texto lleva a la necesidad de reiniciarla, a fin de intentar agotar las nuevas posibilidades de lectura que la obra parece siempre permitir.

La misma historia de Don Quijote en sí derivaría de una superposición de lecturas: las lecturas de sus fuentes escritas por parte de Cide Hamete Benengeli; la lectura del texto de Cide Hamete por el traductor, cuya traducción es leída por el segundo autor que se esconde tras el narrador. Si no bastasen los actos de lectura que nos son narrados después (como en el caso de la novela del curioso impertinente) o las referencias a la lectura de los libros de caballerías, al comenzar la «Segunda parte» nos encontramos con el hecho de que las

aventuras vividas por los personajes circulan en libro impreso. A partir de entonces la «Segunda parte» consistirá fundamentalmente en la lectura de la «Primera parte». Don Quijote y Sancho pasan a encontrarse ahora con lectores de su historia; eso cuando no actúan ellos mismos en consecuencia de los episodios narrados en la «Primera parte». Esto culmina en el episodio en que, tras ser reconocidos por los Duques, lectores de su historia, estos pasan a crearles el ambiente para las aventuras adecuadas a sus caracteres. Por ese camino, en toda la «Segunda parte», tan solo en una oportunidad (en la aventura del barco encantado, II, 29) será Don Quijote quien falsee la realidad. En el resto de la historia, son los lectores de la «Primera parte» los que se la falsifican a Don Quijote, esto cuando el caballero no se limita a actuar de acuerdo con la realidad más objetiva.

Más aún, si la «Segunda parte» es una lectura de la «Primera», dentro de aquella el camino de la ida a Barcelona acabará siendo «leído» a lo largo del regreso hacia La Mancha, en especial en lo que toca a los episodios vividos en el palacio de los Duques, en un proceso en el que cabe ver la paulatina recuperación de la cordura por Don Quijote, recuperación que culminará en víspera de la muerte de Alonso Quijano.

El cierre de la obra vendrá entonces del hecho de Alonso Quijano, como lector de sí mismo, haber sanado de su mal de lectura que desencadenara todo el proceso, en la medida en que él, ahora, puede asumir el punto de vista esperado del lector de sus aventuras. Pero serán lectores de esas aventuras los que, paradójicamente, se manifestarán en ese momento con relación al hidalgo. Sancho Panza para entender que es posible continuarlas, aunque sea como protagonistas de historias pastoriles. Y el escribano que, tras la condena de los libros de caballerías por Alonso Quijano, compara la muerte de este a la de otros caballeros andantes, en una actitud que lo hace parecerse contagiado del mismo antiguo mal de Don Quijote.

Ese relieve otorgado al lector es la marca más evidente de que Cervantes esta inaugurando un género propio de la Modernidad, ya que, a diferencia de los libros de caballerías, el sentido último del texto no será una verdad, sino aquello que cada lector, en cada lectura, venga a definir. Ese es el primer aspecto de la novela moderna que allí tiene al menos una de sus raíces.

La novela moderna habría nacido en la literatura española con dos formas fundamentales: la novela picaresca, narrada en primera persona, ya en el siglo XVI con el anónimo *Lazarillo de Tormes*; y la fórmula cervantina para el narrador de tercera persona utilizada en *Don Quijote de la Mancha*. En ambos casos uno de los rasgos característicos es la invención del lector moderno, cuyo papel activo es explicitado por Cervantes, conforme dijimos antes. Ese papel activo del lector deriva del significado abierto, propio de la novela moderna, significado que en ese género es colocado dentro de una estructura narrativa analítica, pauta por relaciones de causalidad, que se cierra al final y, así, se torna autónoma. Es el modelo opuesto a los libros de caballerías, por ejemplo, en los cuales la estructura abierta permitía continuaciones y más continuaciones de la serie de episodios y, al mismo tiempo, el texto tendía a la univocidad, excluyendo interpretaciones y limitando el papel del lector a la emoción, a la expectativa y a la aceptación de la verdad. Esto último, a partir de la clasificación de la narración como «historia verdadera», clasificación apoyada en la necesidad de contraponerlas a la falsedad que se suponía en lo no verdadero (y en lo ficcional, por extensión).

La novela moderna nace, de ese modo, en las dos parodias extremas del héroe de caballerías: la parodia por atrofia, buscada por la picaresca; y la parodia por hipertrofia,

desarrollada por Cervantes en el *Quijote*, según designaciones utilizadas por Gilda de Mello e Souza². Aunque en ambos casos subyace la idea de que estamos ante documentos, tanto *Lazarillo de Tormes* como *Don Quijote* terminan por hacer evidente que hay en ellos una parodia de la pretensión de verdad, sea de las confesiones, sea de las historias de caballeros andantes, respectivamente.

Cervantes parodia de manera explícita la casi religiosa certeza que le era impuesta a los lectores de estas últimas, al liberar del lector, en el «Prólogo» a la «Primera parte» de «de todo respeto y obligación» con relación a su relato. Si, por otro lado, Cervantes rechaza el modelo narrativo de la picaresca puede que sea no solo debido a la imposibilidad de que alguien narre su vida por entero, como manifiesta Don Quijote a Ginés de Pasamonte (I, 22), sino también debido a la limitación autoritaria que el narrador de primera persona parecería imponer al sentido de su relato, limitación que Cervantes habría querido evitar. Es posible, sin embargo, percibir que en la narración de primera persona el espacio para el lector crítico se establece precisamente en la distancia que separa al narrador del personaje. Ya en *Don Quijote*, el lector debe optar permanentemente entre las contradicciones que le son presentadas dentro del inmenso abanico de posibilidades interpretativas, abierto en esa lectura de la realidad que va de Don Quijote a Sancho Panza.

Como ya vimos, sin embargo, buena parte del *Quijote* consiste precisamente en anular el aparente carácter irreductible de esos dos puntos de vista extremos que, lejos de ser simples esquemas, están cargados de profunda humanidad. De ese modo, ambos personajes justifican la afirmación de Américo Castro, en el sentido de que en la novela moderna ya no estamos ante la expresión de lo que le sucede a alguien, sino ante la manifestación de cómo alguien existe en lo que le sucede³. Es el existir de Don Quijote y Sancho lo que hace que, lejos de ser simples puntos de vista, puedan sufrir las contradicciones que los humanizan. De esa manera, el lector es colocado ante un universo de ambigüedades en el que debe penetrar para intentar descifrar las paradojas en que la coexistencia de los opuestos funciona como el motor dialéctico que impulsa los acontecimientos.

La primera paradoja es la locura misma de Don Quijote. Porque, como ya apuntó Edwin Williamson, si los actos del caballero son los de un loco, su discurso revela una coherencia y un equilibrio nada usuales⁴. Al mismo tiempo, nos encontramos con la paradoja de un Sancho Panza que, aunque rotulado como «hombre de bien» por el narrador, se muestra ingenuo al punto de abandonar su familia para ir atrás de un hidalgo visiblemente insano que le promete el gobierno de una «ínsula».

A partir de ello, precisamente la contraposición de Don Quijote a Sancho Panza será el mecanismo que dará profundidad psicológica al caballero, como dice el mencionado crítico⁵, ya que si así no fuese, quedaríamos presos tan solo a la monomanía que lo ha hecho salir en busca de aventuras. De ese modo, las relaciones entre ambos personajes son el eje fundamental de la novela cervantina.

² MELLO E SOUZA, Gilda de, *O tupi e o alauê – Uma interpretação de Macunaíma* São Paulo: Duas Cidades, 1979, p. 89.

³ CASTRO, Américo. *De la edad conflictiva*. 4ª, Madrid: Taurus, 1976, p. 210.

⁴ WILLIAMSON, Edwin. *El Quijote y los libros de caballerías*. Madrid, Taurus, 1991

⁵ Idem, *ibidem*.

Esa complejidad humana de los personajes del *Quijote* lleva a que la historia narrada deba ceñirse a la existencia y, en este caso, al motivo existencial que la puso en marcha, o sea, a la locura de Don Quijote. Cuando este sana ya no habría cómo retomar el personaje. Con todo, con la intención de dejar más claro aún el carácter definitivo de ese cierre estructural, Cervantes toma la única actitud que podría parecer más digna de un omnipotente autor de un libro de caballerías: hace que, además de Don Quijote, muera también el hidalgo Alonso Quijano. Con eso, podría morir también Cervantes, con la certeza de que el universo creado por él sería respetado.

Ese carácter paradójico del *Quijote*, que diluye la autoridad del narrador omnisciente y enfatiza la función del lector, puede ser mejor entendido a la luz del concepto de Manierismo establecido por Arnold Hauser ⁶. La vinculación de la obra de Cervantes al Manierismo permite evitar la solución fácil otrora encontrada por historiadores de la literatura que colocaban el *Quijote* «a caballo entre el Renacimiento y el Barroco», en una imagen tan imprecisa como vacía. Teniendo en cuenta el concepto desarrollado por Hauser, que entiende el Manierismo como la crisis del Renacimiento, es posible resolver la contradicción implícita en el hecho de que una obra escrita cuando todavía las luces del racionalismo renacentista se dejaban sentir como base de la cultura europea explicita la relatividad del conocimiento al apoyarse en un permanente juego de perspectivas. A su vez, ello permite no identificar ese «irracionalismo» cervantino con la ideología subyacente al Barroco, el pensamiento de la Contrarreforma, ideología que llevó con frecuencia a los escritores a dar prioridad a lo emocional para obtener la adhesión del lector, del espectador o del público en general. Cervantes, por el contrario, por debajo de la risa derivada de la parodia establece una fórmula que, contra cualquier pretensión de establecer verdades absolutas, fija un relativismo que, a su vez, es base de una tolerancia poco frecuente entre sus contemporáneos y que es ajena al modelo nacional impuesto a partir de los Reyes Católicos.

Con base en esa noción de Manierismo es posible considerar la locura de Don Quijote como una manifestación de la alienación social que se inicia en el siglo XVI y que, en el campo de la Psicología, se confunde con el fenómeno del narcisismo. Sin embargo, limitar la lectura de *Don Quijote de la Mancha* a un caso de narcisismo (como el propio Hauser acaba por hacer) sería negar la base teórica hauseriana del Manierismo. Porque exactamente la lectura de *Don Quijote* como obra manierista es, tal vez, la única posibilidad de abarcar todas las contradicciones que la traspasan. Esas contradicciones pueden ser entendidas como manifestaciones de la paradoja – la figura más característica del Manierismo – en que la coexistencia de los contrarios no solo es posible sino que establece la base dinámica del texto.

La paradoja fundamental del *Quijote* es la coexistencia de Don Quijote, definido «a priori» como loco, y Sancho Panza, aceptado en principio por el lector como un hombre sensato. Esa sensatez, sin embargo, parecería ser bastante limitada, como ya dijimos. Sin embargo, el lector es colocado de inmediato ante una aventura en la que es imposible no concordar con Sancho, para quien los molinos de viento que tiene delante son molinos y no gigantes como Don Quijote quiere.

⁶ HAUSER, Arnold. Origen de la literatura y el arte modernos. I. El manierismo, crisis del Renacimiento. Madrid: Guadarrama, 1974.

Esa oposición radical (aparentemente, al menos) de ambos personajes irá relativizándose a lo largo de la obra. Se suele hablar de una «quijotización» de Sancho y de una «sanchificación» de Don Quijote para sintetizar el complejo proceso de relaciones entre ambos, que avanza al llevar a Sancho a valerse de la falsificación quijotesca de la realidad y, al mismo tiempo, hacer que poco a poco Don Quijote se pierda de vista a sí mismo como caballero andante y adhiera al pragmatismo que, en principio, caracterizaría a su escudero. Eso es particularmente intenso en la «Segunda parte», ya que en la «Primera» predominan los episodios de contraposición radical de ambas perspectivas. Esa inversión es también paralela a la progresiva reducción del autoritarismo de Don Quijote con relación a Sancho, que disminuye en la medida en que este se apodera de las leyes que rigen la caballería andante y Don Quijote acepta valores ajenos a ellas. El reflejo de esa inversión está en el lenguaje de ambos, ya que Sancho pasará a imitar ocasionalmente el lenguaje de los libros de caballerías y Don Quijote caerá en lo de servirse de los refranes que caracterizan el habla de su escudero.

El eje de la alteración de esas relaciones estaría en el capítulo X de la «Segunda parte». Don Quijote y Sancho, siguiendo un proyecto trazado por el caballero al iniciar la tercera salida, han llegado al Toboso, donde Don Quijote pretende visitar a Dulcinea. Esa decisión coloca a ambos ante un problema equivalente: Don Quijote pretende encontrar lo que ha sido pura invención suya. Y Sancho debería encontrar su propia invención, la anti-Dulcinea por él creada (degradando la imagen de Aldonza Lorenzo dada por el narrador: «moza labradora de muy buen parecer») al mentir con relación a haber llevado, en la «Primera parte», la carta de Don Quijote a su dama. Así, al ser Sancho incumbido por Don Quijote de localizar nuevamente a Dulcinea, en lugar de ser, como hasta entonces, un puente entre la fantasía de Don Quijote y la realidad del lector, pasa a ser un puente entre su mentira y la fantasía de su amo.

En esa difícil situación, la astucia de Sancho, aliada a su buena suerte, encuentra una inesperada salida, como se sabe. Encuentra y usa la imagen de una campesina, próxima a la de su anti-Dulcinea; e induce así a Don Quijote a salvar la distancia entre lo que este ve y lo que piensa que debería ver mediante una explicación propia del universo de la caballería andante: el encantamiento.

No fuese la relatividad con que en la obra es tratado el universo de la locura, debería sorprender que, tras haber inventado él propio el encantamiento de Dulcinea, Sancho Panza continúe acompañando a Don Quijote, en la expectativa de que su amo lo haga gobernador de alguna «ínsula». Pero el episodio tendrá consecuencias inmediatas para ambos personajes. Para Don Quijote aparece el objetivo concreto que, hasta ahora, sus aventuras no tuvieron: desencantar a Dulcinea. En cuanto a Sancho, no podrá en adelante dejar de aceptar las leyes del encantamiento invocadas por Don Quijote como explicación para la diferencia entre lo que él imagina y la realidad. Eso sucederá casi de inmediato, en el episodio del Caballero de los Espejos (II, 12-14): tras descubrir que este tiene el rostro del bachiller Sansón Carrasco, a pesar de eso, Sancho incita a Don Quijote a que mate a su rival.

Sancho no conseguirá descubrir que el supuesto encantamiento del Caballero de los Espejos es tan falso como el de Dulcinea por él inventado, aunque pueda comprobar que el universo de Don Quijote es pura fantasía cuando este le relata lo que habría visto en la

cueva de Montesinos (II, 23) incluyendo en eso la figura de Dulcinea encantada según el modelo encontrado por Sancho.

Otros momentos de la obra en que es posible percibir la interacción entre Don Quijote y Sancho Panza son las «batallas» en que se envuelven. En la «Primera parte» la regla es que Don Quijote las emprenda contra seres imaginarios, a pesar de las advertencias de Sancho. Ya en la «Segunda parte», Don Quijote no solo deja de combatir cuando Sancho le hace ver su inferioridad ante enemigos cuyo carácter sobrenatural él inventa – y no Don Quijote, como en el caso de «Las cortes de la Muerte» (II, 11) –, sino que llegamos a ver a Don Quijote apartarse del combate cuando se ve camino de la derrota y abandonar al escudero a su propia suerte, como en la aventura del rebuzno (II, 27).

El episodio que acaba con la supuesta oposición fija entre Don Quijote y Sancho Panza, tal cual parecería existir al comenzar la obra, es lo acontecido en el palacio de los Duques (II, 30-57). Don Quijote aparece siendo consecuente y coherente en su mirar el mundo a través de los libros de caballerías. Sancho, en cambio, se pierde en busca de realizar su sueño de ser gobernador y acaba más alienado que el propio Don Quijote, cuando, por ejemplo, tras el viaje en Clavileño, este no elabora fantasías más allá de lo que le han fabricado; Sancho, en cambio, miente descaradamente sobre lo que dice haber visto montado en el caballo de madera. Más tarde, al ser separados, Don Quijote vive un episodio verdadero, ajeno a la ficción fabricada por los Duques: la historia de la dueña Rodríguez. Al mismo tiempo, Sancho se entrega cándidamente a la tarea de ser gobernador. Si la actuación de Don Quijote termina en que él crea una vez más, haber hecho justicia, la de Sancho acaba en un gobernar inesperadamente ecuánime y justo. Aún estando separados, cada uno de ellos parecería compensar al otro en esa alternancia de acontecimientos falsos y verdaderos. Simbólicamente, el episodio de los Duques empieza a acabarse cuando Don Quijote realiza, sin percibir eso, la tal vez única real acción caballeresca de su vida: hacer rescatar a Sancho de la sima en que ha caído a la vuelta de su «ínsula».

Pero la mayor consecuencia del episodio de los Duques tal vez sea que, después de confirmado en su transcurso el encantamiento de Dulcinea, queda establecido el modo de deshacerlo. El prodigio no dependerá del esfuerzo de Don Quijote, sino del sacrificio de Sancho, quien deberá azotarse para conseguirlo. Eso deja fuera de acción al caballero, que cada vez más parece dudar de su condición de tal, al tiempo que Sancho Panza aparece integrado de una vez en el universo de la caballería: mientras que su amo, aunque no abandone sus desvaríos, llama imágenes a la imágenes, falsos pastores a los falsos pastores y toros a los toros, el escudero no solo duda de la locura de su amo, sino que llama pastores a los disfrazados y se refiere a los caballeros andantes como cosa habitual.

Sancho, sin embargo, al ser indispensable para el desencantamiento de Dulcinea, detiene un poder que será decisivo en muchos aspectos, especialmente al permitirle acabar, en buena medida, con el autoritarismo que Don Quijote había venido ejerciendo sobre él a lo largo de la obra. La resistencia de Sancho a lo de azotarse voluntariamente acabará llevando a Don Quijote a intentar él mismo azotar por la fuerza al escudero (II, 60). Se sigue a eso la grotesca lucha entre los dos, lucha que termina con Sancho dominando a su amo y actuando en términos que equivalen a los de un caballero andante, al imponer a Don Quijote condiciones para dejarlo libre. Más tarde, no capítulo 71, Don Quijote recupera el poder, pero ahora

gracias a un recurso absolutamente opuesto a los principios de la caballería, cual sea el uso del dinero para pagar a Sancho por los azotes que se dé. Con eso, aparentemente, como sabemos, Sancho atiende al deseo de su amo (II, 72), pero el resultado es que Dulcinea no aparecerá desencantada, como esperaba Don Quijote. Se rompe así la última posibilidad de que su aventura tenga sentido y él se dispone a ser pastor fingido, ya que no podrá volver a ser caballero andante (II, 73). Después de eso, es muy lógico que Don Quijote sane de su locura. Pero, al mismo tiempo, tenemos que Sancho, en su última intervención, dice creer ser posible encontrar desencantada a Dulcinea, insensatez a la que Alonso Quijano responde al no mencionar nunca más el nombre de la dama de Don Quijote.

Esta interacción de Don Quijote y Sancho Panza, que es posible gracias a la humanidad de que los dota Cervantes al hacerlos contradictorios, es la base para la libertad que Cervantes quiere en el lector de su obra. Pero para que podamos estar ante una novela moderna era necesario que, al contrario de los libros de caballería, la obra se circunscribiese a un proceso expuesto en sus relaciones de causalidad que quedase concluido. Ese proceso es, claramente, el de la locura de Alonso Quijano, locura que lo lleva a salir de su casa en busca de aventuras caballerescas. La novela de Cervantes se cierra al cerrarse ese proceso con la recuperación de la cordura por el protagonista. Pero a Cervantes no le bastó eso. No podía bastarle después de la intromisión de Fernández de Avellaneda, que bien podría repetirse, con iguales o peores resultados. Es por eso que asistimos a la muerte de Alonso Quijano, el Bueno. Con ello, el cierre estructural del relato es definitivo. Y con esa muerte, que haría imposible que alguien fuese a buscar al cuerdo Alonso para desvendar los secretos que su locura pudo encerrar, se consagra también definitivamente la libertad de los lectores para resolver las incontables paradojas de la obra cervantina que nos seducen hace ya 400 años.



OS PCNS DE ENSINO MÉDIO: O PRESCRITO E O REALIZADO EM SALA DE AULA

Prof^a Talita de Assis Barreto¹

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar, de forma sucinta, algumas considerações a respeito dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio (EM) dirigidos ao ensino de língua estrangeira. Cabe a explicação de que minha participação na mesa «**E/LE e documentos institucionais: entre a legislação, a formação e a atuação docente**»² tem um caráter diferenciado em relação às colegas que dividem comigo a tarefa de trazer esse tema à discussão. A Prof^a Dr^a Consuelo Alfaro Lagorio tece considerações acerca dos PCNs de ensino fundamental (EF), tendo feito parte da equipe responsável pela elaboração do referido documento e a Prof^a Dr^a Cristina Junger traz contribuições partindo do lugar de uma das elaboradoras das diretrizes para o Ensino de Jovens e Adultos.

Minha intenção aqui é a de trazer as vozes de meus colegas de trabalho, professores de ensino médio, por ser eu também uma professora que, além de atuar no nível superior, componho a equipe docente de ELE há anos em escola de ensino médio. A proposta é provocar uma reflexão sobre os possíveis efeitos que os PCNs promovem entre os docentes que devem orientar seu trabalho a partir dessas diretrizes. O questionamento norteador de meu texto, portanto, é o seguinte: «E os professores? Seguem os PCNs? O que pensam sobre esse documento?»

¹(PUC-Rio, UGF, UFRJ/doutoranda)

² A mesa-redonda foi moderada pela Prof^a Ângela Marina Chaves Ferreira (UERJ, UGF, doutoranda UFRJ).

Trago uma informação que, provavelmente, não é desconhecida de todos: nem todos os professores recebem os PCNs em suas escolas e muitos nunca os leram. Com o tema proposto pela mesa, trago à discussão se, de fato, os docentes observam essas diretrizes na sua prática em sala de aula.

Em 2000, realizei uma pesquisa em parceria com uma colega, em que se detectou que professores de ensino fundamental não haviam lido, em sua maioria, os PCNs³. Isso significa dizer que muitos profissionais desconheciam a proposta e realizavam seu trabalho de modo independente. Outros trabalhavam de acordo com o que acreditavam estar de acordo com os PCNs. Verificou-se também que muitas escolas não entregavam ao professor o material nem orientava o trabalho a ser desenvolvido por ele.

Com o convite de formar esta mesa, procurei entrar em contato com diferentes professores que também trabalham em escolas de ensino médio e descobri, infelizmente, que não haviam recebido nenhum tipo de orientação em suas escolas e que não lhes tinham sido fornecidos os PCNs. Tal constatação revelou um descompasso entre o discurso apresentado na legislação e nos cursos de formação e o que acontece, de fato, na concretização da tarefa do professor. Temos portanto nos PCNs uma prescrição para o trabalho a ser desenvolvido pelo professor, embora se coloque como um documento não prescritivo, que nem sempre é considerado no momento em que o docente realiza sua atividade de trabalho.

Vejamos algumas considerações sobre o que se apresenta nos PCNs sobre o ensino de língua estrangeira.

2. Os PCNs e o ensino de língua estrangeira

O ensino médio, considerado etapa final da Educação Básica, tem, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as seguintes finalidades:

consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.» (Moita Lopes e Rojo, 2005, p.15)

A LDBEN prevê a extensão gradativa da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio. Como um dos pontos motivadores para que o indivíduo curse o EM estão as novas exigências do mundo do trabalho. Espera-se que o indivíduo seja capaz de mover-se em diferentes contextos tendo capacidade de aprendizado e adaptação.

Os PCN-EM apresentam-se como um documento cuja finalidade é delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias observando as diretrizes estabelecidas na LDB (nº9394/96) e no Parecer do Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica

³ Para maiores informações, remeto o leitor a Barreto, Daher e Quitete (2000).

nº15/98. Atualmente existem diferentes versões dos PCNs do EM, a saber: os PCNs-EM «originais»; os PCNs-EM+ e os PCNs atuais, em fase de elaboração.

Os primeiros PCNs propõem a «interatividade, o diálogo e a construção de significados na, pela e com a linguagem» (PCN, 1999, p. 2)⁴. Apresentam as seguintes competências a serem desenvolvidas pelo aluno para que sua aprendizagem se torne significativa:

Saber distinguir entre as variantes lingüísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar; compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em LE e utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação. (PCN, 1999, p. 35)

A proposta não representa uma novidade, mas sim um incentivo a que se efetive na escola o que se já se reconhece como necessário⁵. Evidenciou-se a necessidade de uma discussão sobre o documento que levou à elaboração dos denominados PCNs +, que se apresentam como portadores de orientações complementares à primeira versão dos PCNEM (1999). Um de seus objetivos é promover a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A fim de alcançá-lo, explicitam as competências gerais que o aluno deve desenvolver e apresentam sugestões para a organização do currículo escolar.

Sua intenção é possibilitar um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e auxiliar o professor em seu trabalho com sua disciplina e possível relação com outras disciplinas. Apresentam diferenças de visão de ensino-aprendizagem e linguagem, língua e discurso em relação aos PCNs anteriores. Devido a esses fatores, entre outros, e a implementação da nova lei que torna obrigatório que as escolas de ensino médio ofereçam a língua espanhola como optativa para seus alunos, foi solicitada a uma nova equipe uma reformulação dos PCNs atuais⁶.

No próximo item estabeleço uma relação entre o que se prescreve e o que se verifica na realidade de muitos professores em sala de aula.

⁴ A seção destinada ao ensino de língua estrangeira foi escrita pela Prof^a Dr^a Gretel Eres Fernández.

⁵ Sobre essa primeira versão, tenho algumas observações a fazer. Recebeu críticas por parte de diferentes colegas e creio que este espaço é propício para elucidação de como se deu o contexto de sua elaboração, uma vez que não havia sido esclarecido à professora elaboradora o verdadeiro destino do documento, ou seja, que o texto que estava escrevendo seria os PCNs de LE. Os PCNs do EF foram elaborados por uma equipe composta por diferentes professores de língua estrangeira e puderam receber contribuições de diferentes pareceristas antes de sua publicação final. O mesmo, entretanto, não aconteceu com os PCNs do EM. Além disso, por motivos diversos, a elaboradora dos PCNs do EM não teve a oportunidade de estabelecer uma relação desse documento com o destinado ao EF, o que seria algo necessário, ao considerar que ambos direcionam, em certa medida, o trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor de LE.

⁶ No momento da redação deste texto, não se publicou a nova versão.

3. O prescrito e o realizado: os PCNs e o ensino de E/LE no panorama brasileiro

Proponho-me, de forma sucinta, a apontar alguns fatores que muitos professores atuantes prioritariamente na rede pública comprovamos na nossa prática. Creio ser desnecessário lembrar que vivemos em uma sociedade injusta que não oferece aos indivíduos as mesmas condições para desenvolvimento nas diferentes áreas do ser humano. É inevitável, porém, considerar esse aspecto como um fator predominante para o que se pode constatar em muitas escolas.

O alunado que recebemos, expressei-me em primeira do plural porque trago aqui como legitimação de minha fala as vozes de tantos outros colegas, nem sempre se encontra preparado para o desenvolvimento de algumas das competências mencionadas anteriormente. Muitos, talvez a maioria, chegam ao ensino médio com uma série de deficiências devido às carências relacionadas a sua formação durante o ensino fundamental.

O professor vê-se obrigado, portanto, a adaptar seu trabalho a uma realidade distinta da desejável⁷. Isso prejudica sobremaneira o desenvolvimento de um trabalho que atinja as necessidades do indivíduo.

Em relação ao ensino de LE, necessária no ambiente do trabalho e na compreensão da diversidade existente no mundo, é notória a sua importância não apenas no que se refere ao mundo do trabalho mas também à prática social de qualquer indivíduo. Embora reconheça as carências com as quais os alunos se apresentam no ensino médio, fica claro também que a educação em LE já vem sendo oferecida desde a 5ª série, o que possibilita ao aluno um conhecimento prévio do idioma⁸. Esse estudo, entretanto, nem sempre é considerado seriamente pelos alunos e nem mesmo por muitos profissionais atuantes nas escolas. É comum o comentário de que aprender uma LE na escola não é relevante para o aluno.

A idéia compartilhada por muitos de que o ensino de uma LE não é tão importante faz com que muitos alunos não se dediquem à aprendizagem da LE e, conseqüentemente, desmotiva o trabalho de muitos docentes. Sob esse aspecto, considero que a testagem em desempenho em LE em exames nacionais como o ENEM pode ser fator contribuinte para um maior comprometimento com o ensino de LE pelos setores responsáveis por servir como um instrumento de avaliação do trabalho desenvolvidos em nossas escolas.

Nós, professores de LE, lamentamos o desprestígio que a LE encontra nas escolas, sendo reconhecida, infelizmente, como uma disciplina com menos valor do que tantas outras. Se a discussão gira em torno da legislação, da formação e da prática, tentamos discutir essa pouca relevância que é conferida ao ensino de LE. Não basta que se estabeleçam diretrizes em documentos, é necessário sobretudo que se ofereçam condições para o desenvolvimento de um trabalho coerente com o desejado.

Creio ser válido destacar que toda e qualquer discussão a respeito do tema visa a contribuir para uma reflexão adequada sobre a relevância do ensino de LE e da formação do docente que irá efetivar em sala, em conjunto com seu alunado, o processo mesmo de ensino/aprendizagem da LE.

⁷ Em pesquisa relativamente recente entre alunos de 15 anos de 32 países, segundo Moita Lopes e Roxane Rojo, infelizmente os brasileiros obtiveram os piores resultados em relação à capacidade leitora.

⁸ Ressalta-se, porém, que não existe uma seqüência de estudo de determinada LE. É comum o fato de um aluno estudar uma LE em uma série e ter que estudar outra, no ano seguinte.

Discutir qual a visão de ensino-aprendizagem e linguagem, língua e discurso e apresentá-la em um documento prescritivo – perdoem-me os que defendem a idéia de que não é essa a intenção dos PCNs – não significa fazer com que os demais docentes compartilhem a mesma visão. É enriquecedor no sentido de proporcionar pontos para debate nas escolas e instaurar possibilidades de construção de sentidos por parte do professor que de fato realiza o trabalho em sala de aula.

A partir de um posicionamento teórico com base em uma concepção de trabalho que pressupõe a existência de mundos de trabalho que abarcam os professores dentro e fora da sala de aula (AMIGUES, 2004; SCHWARTZ, 2002) e por acreditar que as formas de construção de conhecimento sobre o trabalho derivam necessariamente de um espaço de criação de falas sobre o trabalho (FAÏTA, 1989; CLOT et al, 2001), creio que os PCNs, desde que discutidos pelo corpo docente, permitem a ampliação do poder de agir dos sujeitos em seus diferentes contextos de atuação visando à consecução de um objetivo específico.

As prescrições podem mudar o panorama do trabalho que estará orientado a algo em comum. O ensino de LE no EM não estará vinculado ao trabalho individual de cada professor, mas sim ao esforço conjunto de um coletivo de trabalho que buscará, por meio do diálogo entre os seus pares e as instâncias superiores na hierarquia institucional, uma prática docente direcionada para as reais necessidades do indivíduo em formação.

Esperar que o docente se restrinja à proposta dos PCNs é «contribuir à tentativa de bloquear a história, de bloquear as ‘reservas de alternativa’ iminentes a toda situação humana de atividade.» (SCHWARTZ, 2002). O indivíduo é dotado de competências que lhe possibilitam decidir sobre modos de fazer que nem sempre estão relacionados no prescrito. A atividade está intimamente relacionada a cada professor em específico que a realiza sendo, portanto, inevitável que ocorram (re)singularizações por parte de cada docente. Realiza-se de certa forma o esperado, mas de forma particular ao momento vivenciado em determinada situação de trabalho, em determinada sala de aula (ou fora dela).

Segundo esse enquadramento teórico, no exercício de seu trabalho, um professor que atua no ensino médio, situação que é focalizada em minha participação, ao chegar à escola, segue determinada rotina, determinado material didático, visando a cumprir (e, em geral, cumpre) o programa estabelecido pela escola. Entretanto, na sua prática docente, o plano do prescrito não se confirma de uma maneira completa do modo como foi pensado, pois passa pela renormalização, em que o professor singulariza a sua atividade, realizando as adaptações necessárias para sua concretização.

O trabalho do ensino consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos estudantes. Considerado dentro de uma organização escolar, o trabalho é o objeto de uma reelaboração constante dos professores, de acordo com as tarefas que lhes são prescritas, aquelas que eles prescrevem aos estudantes de acordo com o público ou os níveis correspondentes. (AMIGUES, 2004)⁹

⁹ Texto original, tradução Maristela França: *Le travail de l'enseignant* consiste, à partir des prescriptions qui lui sont faites, à organiser les conditions d'étude des élèves. Pris dans une organisation scolaire, ce travail fait l'objet d'une ré-élaboration constante par les professeurs, selon les tâches qui leur sont prescrites, celles qu'ils prescrivent aux élèves et selon les publics ou les niveaux concernés.

O professor não é um (re)produtor, e sim sujeito do seu próprio trabalho, significando que cabe a ele, na concretização da sua atividade, colocar em jogo toda a experiência que traz consigo. Ele constrói sua atividade de trabalho, indo muito além do que apenas reproduzir um padrão já estabelecido. Por essa razão, quando um professor realiza seu trabalho, ele não está apenas realizando o prescrito, ele está indo além disso porque ele está realizando a si mesmo, pois coloca naquela atividade toda a sua história, seu cansaço, todos os seus conhecimentos, sua disposição, suas habilidades, transformando essa situação de trabalho em algo singular, que ele mesmo, em outro momento, não será capaz de repetir (AMIGUES, 2004).

4. Considerações finais

Acredito que faltam ainda as condições necessárias ao desenvolvimento das capacidades e competências que os PCNs estabelecem como necessárias para o aluno do ensino médio. O único caminho para se construir conhecimento válido sobre “os mundos” relativos às atividades realizadas no trabalho é por meio do diálogo. O colocar em palavras, porém, não é tarefa fácil.

Reconheço, entretanto, que no desenvolvimento desse trabalho, cabe aos professores a tarefa de garantir as condições para que ocorra a aprendizagem. O professor deve estar sempre em processo de reelaboração de sua atividade. No processo de aprendizagem pode acontecer de o professor aplicar determinada atividade que resulte interessante e até mesmo divertida para seu alunado. Os discentes participam ativamente, porém, nem sempre o objetivo proposto é alcançado. Há aqueles alunos que simplesmente não conseguem por variados fatores atingir o objetivo. Isso exige que o professor esteja num constante processo de reelaboração de sua atividade, em um constante pensar e repensar de seu trabalho, buscando novas maneiras de ação.

Ressalto a importância de se criar um espaço para que o professor possa inscrever a sua voz assim como permitir recuperar tantas outras vozes que circulam circunscritas em seu discurso a fim de tornar os objetivos do ensino de LE no Ensino Médio objeto de discussão e reflexão, à medida que se reconhece que o sentido é algo que se tece em conjunto, estabelecendo elos entre as diferentes vozes presentes no enunciado. Cabe aos professores um posicionamento questionador e ações que busquem a discussão do seu trabalho.

É válido destacar a necessidade de que as escolas disponibilizem aos professores o acesso ao documento, pois, conforme dito anteriormente, verificamos que nem sempre isso acontece. Mais importante, porém, é que as instituições de ensino se voltem à criação de um espaço propício ao diálogo, pois é por meio desse diálogo que se torna possível viabilizar as discussões e os avanços no que se refere ao ensino de LE nas escolas de Ensino Médio.

5. Referências Bibliográficas

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. IN: MACHADO, Anna Rachel. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004a. p. 35-53.
- BARRETO, T.; DAHER, M. D. C. F. G.; QUITETE, V. S. (2000) *Enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en los 3er y 4o ciclos del Municipio de RJ*. Monografía (Especialização em Língua Espanhola) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica/MEC, 1999.
- _____/SEMTEC. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996.
- CLOT, Y. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*. Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Genève, n. 146, 1, 2001, p.17-25.
- FAÏTA, D. *Mondes du travail et pratiques langagières. Parole(s) ouvrière(s)*. Langage nº 93. Paris: Larousse, 1989.
- MOITA Lopes, L. P.; ROJO, R. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf> Acesso em 22 out 2005.
- SCHWARTZ, Y. *Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica – Paideia e Politeia. Pro-Posições*. Campinas, vol.13, n.1 (37), jan/abr, 2002, p.126-149.



EL PROYECTO DE LAS REDUCCIONES JESUÍTICAS EN PARAGUAY

Atilio Turró Villalba¹

Introducción

El trabajo de investigación tiene mucho que ver con la historia de la literatura hispanoamericana en la época colonial, sobre todo la época de la conquista. Es muy difícil hablar de conquista sin mencionar la palabra imposición y violencia. Es obvio que el proceso de conquista realizado en América Latina fue muy violento, no olvidemos que la misma fue realizada «con la espada y con la cruz». Personalmente profundizaré más el segundo elemento, cual es la gran influencia de la labor misionera dentro del esquema de la conquista. El objetivo de este trabajo es demostrar en que medida los religiosos promovieron la defensa y la educación de los indios. Concretamente el trabajo de investigación se centra más en la labor misionera de los jesuitas y franciscanos realizadas en el proyecto de las Reducciones, que comprendía la región denominada del río de la plata, que actualmente comprende los países de Argentina, Brasil, y Paraguay. Es claro que, no se trata de realizar una reflexión teológica de la conquista, más bien trata de rescatar la cuestión histórica y cultural de las misiones. El objetivo del trabajo intenta darnos un poco de luz en este aspecto es decir, se trata de demostrar en que medida los misioneros al poner en práctica el proyecto de las Reducciones defendieron la cultura y la integridad física de los indios, y en que medida se opusieron a los conquistadores siendo al mismo tiempo fieles a la corona española y al Papa.

¹ Filósofo e Teólogo, profesor de Língua Espanhola, Filosofia e Teologia

El trabajo fue dividido en dos capítulos, en el primero trabajamos los antecedentes históricos de los guaraníes y en el segundo trabajamos la organización en sí de las Reducciones Jesuíticas.

1. Antecedentes históricos

1.1 La sociedad guaraní y su cultura

Para lograr una total comprensión de la cultura guaraní, es importante considerar al mismo tiempo su aspecto social y religioso.

Los guaraníes no conciben su sociedad fuera de los límites de su religión, a tal punto que es sobre la base del pensamiento religioso donde se funda su real sentido de la existencia, del quehacer cotidiano y del fin último de su permanencia en la tierra. Es decir, los guaraníes vivieron en la tierra buscando permanentemente de la Tierra Sin Mal: espacio geográfico real, ubicado en algún lugar de este mundo, al cual podrá acceder cuando haya superado todas las vicisitudes que conlleva el peregrinaje hasta allí. Esta condición es necesaria y se considera el único modo de alcanzar la plenitud espiritual para ser dignos de vivir como dioses en la tierra.

La Tierra Sin Mal podría plantearse como un concepto filosófico-social que en su trasfondo último pone a la sociedad como agente negativo y perjudicial para el hombre, dado que lo pervierte, impidiéndole acceder a la «plenitud», a la condición de dioses.

Hélene Clastrés lo describe en estos términos: La búsqueda de la Tierra Sin Mal es ... el rechazo activo de la sociedad ...el rechazo de toda prohibición... Es decir que el mal - trabajo, ley – es la sociedad. La ausencia de mal – la Tierra Sin Mal – es el contraorden... la Tierra Sin Mal es el lugar de la inmortalidad mientras que, aquí abajo, los hombres nacen y mueren, como si ésta fuera la correspondencia entre el orden social de las reglas (matrimonio, trabajo, etc.) y el orden natural de la generación (nacimiento, muerte)... El hombre nace bueno (nace para ser dios), la sociedad lo pervierte (aboliendo su naturaleza divina)...²

Dado el convencimiento absoluto que tenían de este pensamiento, no dudaban un momento en abandonar todo lo que tenían y embarcarse, con la guía de un profeta[6], en la búsqueda de ese lugar que, en cuanto se develara ante ellos les permitiría acceder a la verdadera condición del hombre: la condición divina. Este abandono y búsqueda significaba para ellos el proceso de purificación – junto con los ritos que debían realizar, guiados por los Karai – la demostración concreta de que estaban dispuestos a desprenderse de todo lo que dentro de una vida comunitaria se considera importante, y soportar el proceso de transformación física y espiritual que los haga dignos de alcanzar por fin la Tierra Sin Mal³

Y es dentro de este contexto en el que este trabajo se propone descubrir a los Guaraníes. Realizar una lectura de su cultura buscando en la profundidad de su pensamiento religioso la justificación de cada acto, de cada rito, del modo particular de asumir su presencia y permanencia en este mundo.

2 Hélene Clastrés: La tierra sin mal, pág. 79, Ediciones del Sol, Bs.As. , Argentina, 1993.

3 Ibidem.

Así, al tener en cuenta esta postura filosófica de los guaraníes, empiezan a tener sentido ciertas costumbres de este pueblo, como por ejemplo su nomadismo, o la precariedad en la construcción de las viviendas, como se puede leer en la obra del padre Franz Müller:

Dedicar un especial cuidado a la construcción de una vivienda contradice la costumbre de abandonar la casa en la cual un miembro de la familia muere y en la cual es generalmente sepultado.

Finalmente los indígenas están siempre una parte del año ausentes, con intermitencias, de modo que sólo difícilmente puede crearse un apego al hogar.⁴

1.2 Los Españoles y los Jesuitas en América

A la llegada de los Españoles los Guaraníes tenían una cultura, un sistema de vida, de creencias, un modo de relacionarse con el mundo, la Naturaleza y sus semejantes que lógicamente se vio modificado.

Los españoles llegaron con el deseo de conquistar, y procedieron acorde a ese deseo, avalado y promovido, además, desde su tierra de origen:

..., el rey, dueño de las tierras, se consideraba propietario de los metales del subsuelo, de los bosques, de los ríos cuyas aguas corren sobre las tierras, y de los indios, corran o anden sin prisa sobre las mismas tierras... Las personas quedaban en efecto incluidas, según el feudalismo, en este concepto de propiedad: el dueño del suelo determinaba el trabajo de la gente, administraba justicia, fijaba el impuesto y podía obligar a toda clase de tareas (por ejemplo, atar hombres a los carros o al arado si faltaban animales para esos menesteres).

Mendoza llegaba como conquistador: por eso traía los elementos bélicos de cañones, armaduras, arcabuces y caballos...⁵

Los indios, que no sabían que la tierra no era de ellos sino ellos de la tierra y ni sospechaban que existiera el feudalismo como sistema que los fijaba al suelo y con éste lo repartía, obedecieron las órdenes de los españoles durante dos semanas. Después los querandíes, pues de ellos se trataba, se negaron a seguir en su papel de proveedores, y sin plena conciencia del asunto pasaron a ser vasallos subversivos...⁶

La obra de los jesuitas intentó poner un manto de «civilización» a semejantes atropellos. Así en 1609 se inicia la evangelización sistemática de los jesuitas. Recluyendo a los guaraníes en las Reducciones, como único medio para protegerlos de los españoles y de los cazadores de esclavos portugueses.

En 1610 los jesuitas construyen la primer Reducción – Nuestra Señora de Loreto – ya con la autorización del Obispo y el Gobernador de Asunción: a concentrar en poblaciones a todos los indios cristianos y a gobernarlos con independencia de cualquier control civil español.

4 Padre Franz Muller S.V.D. «Etnografía de los guaraníes del Alto Paraná», pág 65, 1908

5 Gustavo Gabriel Levene, «Nueva Historia Argentina – Panorama Costumbrista y Social desde la conquista hasta nuestros días», pags 44-45, Tomo I, Séptima Edición, Osvaldo Raul Sanchez Teruelo S.A Editor, Barcelona, 1980.

6 Gustavo Gabriel Levene, «Nueva Historia Argentina – Panorama Costumbrista y Social desde la Conquista hasta nuestros días», pags 46-47

En nombre del Rey deben resistir todo intento, cualquiera fuese el pretexto, de tocar siquiera la libertad de los indios.⁷

La llegada de los jesuitas fue una solución para preservar a los Guaraníes. Sin embargo, a lo largo de sus 150 años de trabajo hicieron que tanto la organización social, como su sistema de relaciones parentales, su modo de subsistencia y básicamente su cosmovisión, fueran radicalmente trastocadas.

2. Las Reducciones Jesuíticas

En este primer capítulo presento la organización de trabajo que elaboraron los jesuitas para trabajar con los indios. De cierta forma esta forma de estructura fue impuesta a los indios claro con el objetivo principal de evangelización y salvaguarda de la propia integridad del propio indio. No olvidemos que un indio suelto en la selva era más fácil de ser sometido y vendido como esclavo.

Aquí abajo coloco el mapa de los territorios trabajados por los jesuitas.



La localización de las Reducciones jesuíticas comprende en la actualidad los territorios de Argentina, Brasil y Paraguay. Se llamaron **Misiones Jesuíticas o Reducciones Jesuíticas** a los pueblos fundados por la Compañía de Jesús, que tenían como fin evangelizar a los indígenas de la actual provincia de Misiones, el norte de Corrientes, el Paraguay y sur del Brasil.

2.1 El porqué de la venida de los jesuitas

El Consejo de Indias fue quien solicitó el envío de Misioneros presentando la petición al Padre Ignacio Loyola, quien se mostró interesado. Pero a pesar de tener conocimientos de

⁷ «3000 Guaraníes y un tirolés. Padre Antonies Sepp Von Reinegg. Su vida y su obra entre los guaraníes.», Obra de la serie: Misiones Jesuíticas, texto: Franz Braumann, pag.3.

las condiciones espirituales de los pobladores de esta región y aún de sus necesidades, consideró que su compañía todavía no reunía las cualidades para semejante proyecto. Recién después de su muerte, los jesuitas llegaron al Río de la Plata.

La primera provincia creada fue en el Paraguay, desde donde comienza inmediatamente la instalación de Reducciones y pueblos indígenas dirigidos por jesuitas.

El primer jesuita designado fue el Padre Diego de Torres, quién llegó al Río de la Plata en 1608 con trece misioneros.

Por una Real Cédula del 16 de marzo de 1608 se ordenó al Gobernador del Paraguay, Hernando Arias de Saavedra-Hernandarias, que los jesuitas se dirigieran al Paraná, al Guayrá y a la región de los Guaycurúes. Que con el tiempo las acciones se dirigieron también a la zona de Itatín y Tapé.

En total se organizaron aproximadamente 60 reducciones. Desde 1612 las mismas fueron objeto de ataques por parte de los Bandeirantes provenientes de San Pablo, quienes esclavizaban a los indígenas para venderlos en las haciendas. Estos ataques se agudizaron a partir de 1628, destruyéndose varios pueblos, principalmente los del Guayrá, Itatín y Tapé; los sobrevivientes tuvieron que emigrar con destino incierto en algunos casos.

Los sobrevivientes del Guayrá, dirigidos por el Padre Antonio Ruiz de Montoya protagonizaron el exodo guayreño, que terminó con la fundación de San Ignacio Miní y Nuestra Señora de Loreto, a orillas del arroyo Yabebirí.

Finalmente, después de todos los traslados y reubicaciones, se asentaron treinta pueblos en una región más segura, entre los ríos Paraguay, Paraná y Uruguay; siendo el centro de la misma la actual provincia de Misiones.

2.2 Las reducciones hacia 1744

En el año 1744 la Compañía de Jesús realizó un censo poblacional de sus Reducciones, lo que arrojó un total de 84.000 indígenas.

Reducción	Población
San Ignacio Mayor	2.231
Santa María	3.593
Santa Rosa de Lima	2.170
Santiago	4.359
Itapuá	2.847
Presentación	1.764
Santos Cosme y Damián	1.272
Santa Ana	4.331
Loreto	2.789

San Ignacio Menor	2.218
Corpus Christi	3.214
Jesús	1.679
Santísima Trinidad	2.245
San José	1.594
San Carlos	1.404
Santos Apóstoles	1.577
Concepción	2.296
Santa María Mayor	993
San Francisco Xavier	1.845
Santos Mártires	2.834
San Nicolás	3.107
San Luis	2.868
San Lorenzo	1.573
San Miguel	6.611
San Juan	2.843
Santo Tomé	4.824
Angeles Custodios	2.397
San Borja	3.814
La Cruz	2.540
Santos Reyes de Yapeyú	6.187

En este capítulo he trabajado la estructura montada por los jesuitas y franciscanos, sobre todo los jesuitas, con el fin de organizar mejor la vida dentro de las comunidades llamadas de reducciones. Es bueno resaltar aquí que los indios no eran obligados a pertenecer a las reducciones sin embargo, aquellos que quedaban fuera de las mismas, eran preza fácil de los encomenderos y de los bandeirantes que los tomaban como esclavos y se los vendían en las mismas haciendas o en Europa.

3. Organización Política

El sistema político impuesto era un modelo de las pequeñas ciudades o realezas de España que era aplicada a las Reducciones hasta de una forma radical menoscabando incluso el ya destruido sistema indijena. Inclusive los jesuitas se valieron de alguno caciques (autoridad máxima indígena) para aplicar esta forma de gobierno.

Este sistema mantenía a las Reducciones estrictamente subordinadas al monarca español, quien ejercía su autoridad en América por medio de las Reales Audiencias de Perú y Buenos Aires. Por ello los jesuitas recurrían permanentemente al Rey, solicitando autorizaciones o pedidos varios, favores y hasta privilegios. En algunos casos las solicitudes se dirigían a las Audiencias y a los Gobernadores.

Como gobierno local, en cada Reducción funcionaba un Cabildo precedido por el Corregidor, que era además la autoridad principal del pueblo, conocido entre los guaraníes como *Paroquaitara*, el que dispone lo que se debe hacer. Era nombrado por el gobernador a propuesta de los Padres jesuitas y generalmente el elegido era uno de los caciques del pueblo. Otras autoridades menores de la misma organización eran los Alcaldes de primer voto y segundo voto (también llamado *Ibírayucu*, el primero entre los que llevan vara). Ellos velaban por las buenas costumbres, castigaban a los holgazanes y vagabundos, y vigilaban a los que no cumplían sus deberes. Esta autoridad se ejercía dentro del pueblo, pues fuera de ella era responsabilidad de los *Alcaldes de la Hermandad*.

Los guaraníes se organizaban en grandes «familias», consecuencia del sistema de parentesco que los unía y comprometía social, política y económicamente. Los cuñados y yernos debían prestarse apoyo mutuamente. Por ello, los matrimonios se concebían en función de tales relaciones.

Cada familia era dirigida por un jefe, cuyo poder radicaba en su capacidad para hablar, para dirigir a la gente. Sin embargo, cualquier decisión importante era tomada por el consejo de hombres importantes de la aldea, por lo general los más ancianos y quienes destacaron en batalla. Y el jefe era susceptible de ser removido de su condición si abusaba de su autoridad y pretendía imponerse a la fuerza. Este puesto, aunque hereditario, no recaía simplemente en el primogénito, sino en aquel que demostrara mayor capacidad para ocuparlo. Es por ello que entre los guaraníes no existía el concepto de súbditos o vasallos. El jefe podía tener como adeptos a su pueblo, mientras éste lo considerase aceptable.

Cuando el pueblo comenzaba a sentir el peso de su jefe, simplemente lo abandonaban a su suerte, separándose de él ⁸.

Los jesuitas dentro de las reducciones, establecieron un sistema jerárquico de cargos civiles y militares que anularon en gran medida los cargos oficiales de los indios.

«Aunque había en cada pueblo un corregidor, alcalde y regidores indios que formaban el ayuntamiento al modo que en los pueblos españoles, no ejercían jurisdicción, ni eran más que los ejecutores de las órdenes del cura, el cual civil y criminalmente daba sus disposiciones siempre blandas, pero sin permitir apelación ante otros jueces o autoridades españoles»⁹.

8 Padre Frans Muller S.V.D. «Etnografía de los Guaraníes del Alto Paraná», pág. 57, 1908.

9 Azara, Descripción e Historia del Paraguay, citado por GG Levene, pág. 276, Tomo I.

«No se conocía la propiedad privada, ni las sucesiones. Si bien se adjudicaba a cada familia una quinta para que atendiera a su subsistencia, el sobrante de los frutos pertenecía a todos, aparte de que estaban obligados a trabajar tres días de la semana en la tierra común.

La vida era reglamentada al son de la campana; sus horas para comer, rezar, ocuparse de sus artes, dormir y procrear».¹⁰

3.1 Autoridades que ayudaban en las reducciones

Los Regidores

Los regidores se encargaban de inspeccionar el aseo y la limpieza en los lugares públicos y privados, controlando también la concurrencia de los niños a la escuela y el catecismo.

El Mayordomo

El mayordomo era el procurador y responsable de los bienes de la comunidad, siendo sus auxiliares los contadores, fiscales y almaceneros.

El Alguacil

El alguacil era quien se debía encargar de ejecutar las órdenes del Cabildo y de la Justicia.

Los Caciques

Los caciques eran autoridades importantes del pueblo, formaban el grupo de la nobleza con todos sus familiares. El respeto a los guaraníes por sus caciques (*Tubichás*) deviene de la tradición. El cacicazgo, pasaba de padres a hijos, pero si éstos no se mostraban capaces para conducir a sus súbditos (*Mboyás*), eran abandonados. Como autoridad cumplieron una función muy importante, siendo voceros directos entre los Padres jesuitas y el Pueblo indígena.

4. Organización Económica

Plano de la Reducción Jesuítica de San Ignacio Miní



10 Juan Agustín García, La ciudad indiana, citado por GG Levene, pág. 276-277, TomoI.

Por costumbres ancestrales los Guaraníes eran cazadores y pescadores, forma de vida que distaba mucho de la idea de organización, trabajo mancomunado o previsión. Sin embargo, los Padres jesuitas, lograron implementar un sistema económico que fue rápidamente asimilado por los aborígenes en el marco del *proceso de evangelización*.

Con el sistema utilizado, se logró que cada Reducción formara una Unidad Económica Independiente. Las medidas complementarias favorecieron un intenso tráfico entre las reducciones promoviendo una integración económica, social y política que ayudó a visualizar el “todo”, en una sede central en la ciudad de Candelaria.

El régimen de propiedad era mixto, aceptaba la propiedad individual privada y la propiedad colectiva.

La propiedad individual privada o *Abambaé*, permitía que cada jefe de familia dispusiera de una chacra con la extensión necesaria para sembrar en ella todo el cultivo indispensable para el sustento anual familiar.

La propiedad colectiva o propiedad de dios (*Tupambaé, Tupa: Dios, Mbaé: Dueño de la cosa*). En ella se cultivaban en cada reducción, algodón trigo y legumbres. Generalmente existían dos campos en los que se trabajaba comunitariamente.

5. Organización Educativa

Los Reyes de España, concientes de la importancia de promover al indígena y además castellanizarlos, ordenaron que *hubiesen escuelas de doctrina y de leer y escribir en todos los lugares de indios*. Esto mismo realizaron los misioneros, dedicándole la atención necesaria que permitió fundaciones de escuelas y centros de formación de distintos niveles.

En todas las reducciones funcionaron escuelas de primera enseñanza, donde los varones de seis a doce años aprendían a leer, escribir y hacer operaciones matemáticas elementales. Las niñas de la misma edad tenían escuelas separadas donde aprendían a leer, escribir, hilar y cocinar.

El castellano se enseñaba para lograr la unidad lingüística en todas en todas las posiciones españolas. Los Jesuitas hablaban correctamente el Guaraní, utilizando la lengua como el mejor medio para comunicarse mejor con los indios. Los hijos de los caciques incluso llegaron a aprender algo de latín. Se llegaron a publicar libros en guaraní, sobre Gramática, Catecismo, Oraciones y hasta un Diccionario. La música y el canto ocuparon un lugar destacado en el proceso de aprendizaje. Cada pueblo contó con un coro y orquesta musical, desde la misma escuela se promovió la participación de los niños y los jóvenes. Mientras que los adultos se organizaron, en la mayoría de los casos, desde la propia Iglesia.

Los guaraníes, además, le dedicaron tiempo y esfuerzo a la danza. Los danzarines ensayaban desde los 6 años, incorporando incluso melodramas los días domingos y feriados. En las festividades las principales diversiones justamente consistían en representaciones, música, canto y danza.

6. La creación de la Imprenta.

Las reducciones contaron con la primera Imprenta fundada por los Padres Juan Bautista Neuman y José Serrano, quienes armaron una prensa, fundieron los tipos necesarios y

publicaron los primeros libros. Las impresiones se hicieron en *Loreto*, *San Javier* y *Santa María la Mayor*. En todas las reducciones hubo bibliotecas, algunas de ellas muy importantes como la de Candelaria, que contaba con unas 4000 obras. En las treinta bibliotecas había cerca de 13.000 libros, entre los que se destacaban los escritos en guaraní. Muchos de ellos fueron impresos en la imprenta de las Reducciones.

El primer libro publicado fue el *Martirologio Romano* en el año 1700, más adelante el *Flos Sactorum* libro traducido al guaraní, del padre Rivadeneira y *De la diferencia entre lo temporal y lo eterno* del padre Nieremberg. Fue muy rica y variada la producción bibliográfica, conservándose todavía la mayoría.

Esta imprenta era muy viajera, estuvo primero en Loreto, luego en Candelaria, San Javier y Santa María la Mayor. Destacamos este punto porque fue la primera imprenta fabricada localmente mientras que las otras imprentas americanas fueron importadas de España. Con la imprenta también se desarrolló el arte del grabado en total fueron 110.

7. La Música en las Reducciones.

De todas las manifestaciones artísticas en las reducciones es la música la que más interés atrajo por parte de los indios. Sin embargo es en la música que se nota más patente el contraste entre lo que fue la experiencia original indígena y el modo de vivir importado, en este caso la música europea del momento. Los instrumentos que también eran construidos en las propias reducciones era el mbaracá, las maracas, el takua, (bambú usado de bastón) y tambores de varios tipos, además de las flautas y violines. Los guaraníes mostraron un enorme talento para aprender las melodías barrocas. El P. Antonio Sepp y el italiano Domenico Zípoli fueron unos de los mejores músicos que tuvieron las reducciones, cuyo centro musical fue la reducción de Yapeyú (significa vamos a soplar) donde estaba la fábrica de instrumentos musicales de todo tipo, desde una sencilla flauta hasta un complicado órgano de pedales. Estos instrumentos eran fabricados por los mismos guaraníes según los modelos traídos de Europa y a veces volvían allí como objetos de exportación. El P. Sepp fundó en dicha ciudad un verdadero Conservatorio para las Reducciones y en los talleres de música se enseñaba a tocar toda clase de instrumentos, igual que el canto, en que los guaraníes llegaron a ser verdaderos maestros.

8. Las lenguas en las Reducciones

En la real cédula del 3 de julio de 1596 el Rey exige el uso exclusivo del español en la provincia del Río de la Plata, impulsado por la preocupación de que los idiomas indígenas no permitan explicar con propiedad y sin imperfecciones los misterios de la fe. Pero los misioneros enfrentados con las necesidades prácticas en una región en que incluso en la provincia civil entre los mestizos y españoles se hablaba guaraní, optaron por un curso medio: comunicar las cosas esenciales de la fe en guaraní de un modo fácilmente inteligible para todos, y al mismo tiempo enseñar a los niños el español.

Sin embargo, el castellano, como hecho social y habla ordinaria nunca entró en las reducciones. Los jesuitas no animaban el uso del castellano por una razón que no aparece en los documentos oficiales: el castellano no se compaginaba con su esfuerzo por la mayor segregación posible de las misiones, pues «la lengua española vehiculaba posibilidad de

trato con españoles, lo que era sumamente perjudicial.»¹¹ En las escuelas los niños aprendían a leer, escribir y contar sobre todo en guaraní, que era la lengua que realmente se hablaba. De todas formas, con sus conocimientos a menudo dejaban maravillados a los nuevos misioneros: «Los indios llegaban a leer admirablemente tanto en guaraní, como en español y latín.»¹² Anton Betschor, suizo, que llegó a la reducción de San Juan Bautista en 1719, escribe: «Los niños nos dieron la bienvenida en alemán, latín, español y guaraní.»¹³

Sin embargo, los jesuitas siempre conservaban unas ciertas reservas hacia la capacidad intelectual de los indígenas, tal como lo expresó el P. José Cardiel: «Las cosas que consisten en memoria, como aprender a leer, escribir y oficios mecánicos, y el tomar de memoria cualquier papel en lengua extraña, lo hacen con más facilidad y presteza que nosotros. El entendimiento y discurso, muy débil y defectuoso.»¹⁴

El primer catecismo en guaraní lo compuso el franciscano Fray Luis de Bolaños en los años ochenta del siglo XVI. En el año 1580 Bolaños empezó sus trabajos lingüísticos y de traducción. Entre 1585 y 1586, ayudado por otros traductores, terminó su primer catecismo en guaraní, que se componía de 17 preguntas y respuestas que constituían el resumen de la doctrina católica y que quedó como obra básica en el Paraguay durante toda la época colonial. Bolaños tradujo también las principales oraciones y la confesión general, y compuso una gramática y un diccionario.

Su labor lingüística la continuó el P. Antonio Ruiz de Montoya, llamado *paí guazú* por los guaraníes, un lingüista eminente que compuso en los años treinta del siglo XVII el Catecismo, el Arte, el Vocabulario y el Tesoro de la lengua guaraní, publicados en Madrid en 1639 y 1640. Del mismo modo que los indios fueron reducidos en su dispersión espacial, su lengua fue reducida a escritura y gramática y surgió el llamado «guaraní jesuítico», una «tercera lengua» a la que pasó un número notable de hispanismos, pero se crearon incomparablemente más neologismos y nuevos modos de decir. Una lengua un tanto artificial y también polémica por quedar así reducido también el imaginario religioso, político y social de los indios.

El uso casi exclusivo del guaraní en las misiones y los trabajos lingüísticos de los jesuitas ayudaron al guaraní a tener y mantener la posición que tiene ahora, la de lengua oficial de la República del Paraguay, que cuenta con un número mayor de hablantes de guaraní que de español. El otro factor, más importante, es la evolución histórica y la estructura de la sociedad paraguaya. Pocos españoles vinieron al Paraguay después de la primera oleada de los conquistadores y aún menos mujeres. Los hijos de los españoles que se casaban con mujeres guaraníes aprendían el guaraní de sus madres. A pesar de que el español fue la lengua de los conquistadores, y luego de los gobernadores, administradores y misioneros, el guaraní quedó en el uso cotidiano y lo utilizaban los españoles mismos para hablar con sus mujeres e hijos.

10 Bartomeu Meliá, *El Guaraní conquistado y reducido: ensayos de etnohistoria*, CEADUC, Asunción, 1986, p. 125.

11 J. C. Pablo Ballesteros, *La educación jesuítica en las reducciones de Guaraníes*, cit., p. 30.

12 En C. J. McNaspy, *Las ciudades perdidas del Paraguay: arte y arquitectura de las reducciones jesuíticas, 1607–1767*, cit., p. 128.

14 J. C. Pablo Ballesteros, *La educación jesuítica en las reducciones de Guaraníes*, cit., p. 34.

9. La religión en las Reducciones

El régimen religioso vigente era el *Patronazgo Real*, ejercido por el Gobernador en nombre del Rey, el cual tenía facultades para conferir beneficios eclesiásticos y designar curas. El mecanismo utilizado para la designación establecía que el Obispo debía presentar una terna de nombres entre los cuales el Gobernador elegía.

Los curas, tenían el alto gobierno de las reducciones, siendo verdaderos administradores de los bienes de los pobladores con facultades de intervención directa no sólo en las actividades espirituales, sino también temporal, económica, cultural, social y militar.

En el orden estrictamente espiritual, *Los Misioneros* se preocuparon especialmente de la enseñanza del Catecismo. Los jóvenes que habían superado la edad escolar y se encontraban trabajando en cualquier actividad, por las tardes, al escuchar el sonido de la campana, debían dirigirse a la Iglesia. El acto religioso más importante era la Santa Misa, al que los fieles concurrían acompañados de toda la familia, particularmente los días preceptuados.

La divulgación de la fe cristiana sirvió al principio como justificación del derecho de España a las Indias. En los reales documentos está expresada como el mayor interés de los monarcas españoles. La conversión de los indígenas a la religión católica era el mayor objetivo de las misiones y su propia razón de ser. Como se suponía que «las costumbres salvajes y bárbaras» no se compaginaban con la fe cristiana, en 1567 el segundo Concilio de Lima decidió que había que enseñar a los indios a vivir «políticamente»¹⁵, y así la conversión religiosa llevaba consigo también la conversión a la civilización europea, eso es, la reducción. La posición central que tenía la nueva religión estaba expresada ya en la estructura misma de la reducción. Entre las humildes y sencillas casas de los guaraníes se levantaba una suntuosa iglesia, una joya del arte, abundantemente adornada con esculturas, pinturas, oro y plata.

La cuestión de si convertir a los indios por fuerza o no fue resuelta a mediados del siglo XVI, eligiéndose decididamente la manera pacífica. De todas formas, quedaron dos actitudes principales hacia el bautismo de los indios. La primera, mantenida sobre todo por los franciscanos, veía la importancia en el bautismo mismo, pues salvaba a los hombres para la vida eterna, y la doctrina debía venir después. Estos intentaban bautizar a cuantos fuera posible, no mirando si los indios sabían algo sobre la fe cristiana o no. Se dice, probablemente con exageración, que los franciscanos en Méjico en 1540 llevaban bautizados más de nueve millones de indígenas, y uno de ellos, Fray Toribio de Motolina, bautizó alrededor de 400.000 personas. En el Paraguay, Fray Bolaños llegó a bautizar a unos 30.000 indígenas.

El segundo grupo afirmaba que primero había de realizarse una preparación intelectual y espiritual y después, cuando el indio demostrara cierto conocimiento de los misterios de la fe católica y la voluntad de ser bautizado, podía aceptar el bautismo. Esta actitud la tenían los jesuitas, con lo que en las primeras generaciones en las misiones el número de los bautizados era muy bajo en comparación con los no bautizados.

Los jesuitas empezaron con la enseñanza regular de la doctrina con los niños, mientras que a los adultos intentaban convertirlos a través de la participación en los actos religiosos de la ritualizada vida cotidiana de las reducciones.

15 B. Meliá, *El Guaraní conquistado y reducido: ensayos de etnohistoria*, cit., p. 118.

Los padres celebraban una misa en la que la participación no era obligatoria, pero a la que, sin embargo, asistían casi todos. Todos los días a las cinco de la tarde en verano y a las cuatro en invierno los niños venían a la iglesia para rezar juntos, para recitar el breve catecismo y para escuchar la enseñanza del sacerdote.

Después se reunía todo el pueblo para rezar el rosario. Luego se repartían raciones de carne. Se puede decir que los rituales, los cantos, letanías, repeticiones del catecismo, procesiones al trabajo a las chacras, paradas militares, autos sacramentales y danzas durante las fiestas en cierto modo continuaron el ritualismo de la vida original guaraní, y la reemplazaron con sus manifestaciones cristianas. Bartomeu Meliá nos relata una caracterización de la situación religiosa en las reducciones:

La religión guaraní en sus ritos y en sus creencias es simplemente negada en la reducción; la religiosidad, como forma de experiencia, aparentemente permanece. Y es así como el diálogo imposible entre jesuitas y guaraní en términos de doctrina –toda creencia guaraní es relegada en el mejor de los casos a superstición– puede haberse dado, en cierta forma, en el espíritu.¹⁶

Por otro lado los chamanes indígenas, los adversarios más poderosos, no desaparecieron tan fácilmente, y los religiosos tuvieron que hacerles frente en una lucha intelectual y cultural por la influencia. Los más difíciles de vencer eran los chamanes itinerantes, de tipo mesiánico, como Oberá, que incitaban a las búsquedas de la Tierra-sin-mal o las revueltas contra los españoles.

Los misioneros –tanto franciscanos como jesuitas– tuvieron éxito porque implantando nuevas plantas, instrumentos, tecnologías, recordaban mejor a los legendarios héroes de aquella cultura. Por ejemplo, Luis Bolaños fue llamado Paí Luis, según el legendario Paí Sumé que había enseñado a los hombres a cultivar la mandioca y luego se había retirado a la Tierra-sin-mal.

Así los misioneros aportaban a los guaraníes beneficios de subsistencia mayores que los que conocían antes, y también una cierta protección contra los abusos de los encomenderos.

Todo ello mostró que sus «poderes mágicos» eran mayores que los de los chamanes nativos. Además ellos también hablaban de una tierra-sin-mal, «el mundo futuro» cristiano, aunque su concepto era diferente del de los guaraníes. Por otra parte, hay que decir que los misioneros fueron muy ingeniosos en la forma de desacreditar a los chamanes y que no vacilaron en exponerlos a la burla general y quemar sus instrumentos mágicos y otros objetos religiosos.

Sin embargo, en general las creencias indígenas, sus mitos y leyendas chocaron con los conceptos cristianos. Los guaraníes no entendieron las nociones del bien, del mal, o del pecado tal como las enseñaban los jesuitas en las reducciones. La religión indígena era sobre todo el animismo, los guaraníes creían en las mágicas y caprichosas potencias espirituales, y el papel de los chamanes era persuadirlas para que ayudasen y no dañasen a

¹⁶ Bartomeu Meliá, *El Guaraní: experiencia religiosa*, CEADUC, Asunción, 1991, p. 108.

sus clientes o a los chamanes mismos. Solamente los chamanes podían influir sobre estos espíritus sobrenaturales y solamente mediante medios mágicos.

De los protectores espirituales, *tupichuás*, los chamanes derivaron su considerable autoridad que les permitió hasta poder poner en duda la autoridad de los jesuitas mismos, tal como sucedió en 1635 cuando los chamanes del Tape, Yaguarobí y Yeguacaporú rechazaron el esfuerzo jesuítico para traer su gente a las reducciones¹⁷. También sucedió en los primeros años de la empresa jesuítica que un jefe religioso llamado Nezú convenció a otros guaraníes a que desertasen de la misión de Todos los Santos del Caaró¹⁸.

Las primeras generaciones de las reducciones conservaban, pues, sus tradiciones religio-sas originales y en secreto practicaban su religión, a pesar de que sus chamanes habían sido expulsados de las misiones o tuvieron que pasar a la clandestinidad. Los guaraníes mostraron también mucho apego a sus costumbres sociales y culturales, como la poligamia de los caciques o el matrimonio de los niños, ahora prohibidas por los jesuitas. Por ejemplo, todavía en 1735, después de volver de la lucha contra los comuneros de Asunción, veinte caciques de ocho reducciones encabezados por Diego Chaupái, capitán de la milicia de Santo Cosme, solicitaban una mayor influencia en las decisiones económicas y una mayor libertad sexual, es decir, el derecho a tener más mujeres, lo cual consideraban adecuado para hombres de su clase. Sus exigencias fueron rechazadas, y Diego Chaupái junto con otros seis caciques abandonaron las reducciones y fundaron su propio pueblo.

No consiguiendo producir el suficiente sustento, tuvieron que recurrir al robo del ganado correntino, lo que provocó la expedición punitiva de los criollos de Corrientes, que terminó con una masacre del pueblo¹⁹. Éste fue el último motín entre los guaraníes misioneros.

De todas formas, los guaraníes poco a poco aceptaban el cristianismo, los santos patronos de los pueblos, bautizos, rituales, hubo conversiones, y de la mezcla de las creencias indígenas y el catolicismo se creó una suerte de cristianismo popular. Sin embargo, también en lo religioso se manifestaban las ideas paternalistas de los jesuitas.

A pesar de haber ya generaciones de cristianos entre los guaraníes, los jesuitas nunca aceptaron a ninguno de ellos como hermano o sacerdote entre sus filas²⁰.

10. La expulsión de los jesuitas

Las Reducciones del Paraguay desaparecieron con la expulsión de los jesuitas en 1767–1768 fecha en la que empezó la disolución progresiva de la sociedad misional. Los guaraníes, hábiles campesinos y artesanos, pudieron incorporarse con éxito como individuos a las

17 James Schofield Saeger, «The Mission and historical Missions: Film and the Writing of History», en *The Americas*, 51 (3 January 1995), p. 405.

18 J. S. Saeger, «The Mission and historical Missions: Film and the Writing of History», cit., p. 401; G. Furlong Cardiff, *Misiones y sus pueblos de guaraníes*, Ediciones Theoria, Buenos Aires, 1962, p. 114; Branislava Susnik, *El rol de los indígenas en la formación y en la vivencia del Paraguay*, CEADUC, Asunción, 1982, I, p. 106–107.

19 B. Susnik, *El rol de los indígenas en la formación y en la vivencia del Paraguay*, II, cit., p. 21–23.

20 Martin Dobrizhoffer, *An Account of the Abipones: An Equestrian People of Paraguay*, I, J. Murray, London, 1822; Johnson Reprint Corp., New York, 1970, p. 31.

estructuras económicas y sociales de la provincia civil, pero la tutela jesuítica falló en la educación de las comunidades emancipadas, que hubieran podido dirigirse y existir por sí mismas en las condiciones bruscamente cambiadas. Los jesuitas no supieron abandonar la idea del estatus de los guaraníes como niños que no podían ser totalmente responsables de su propia existencia.

Los misioneros intentaron ofrecer un modelo anticolonial dentro de la colonia, oponiéndose a la encomienda. En buena voluntad de protegerlos, los jesuitas restringieron

las libertades y aislaron totalmente a los guaraníes de la sociedad colonial. Los guaraníes no podían hacer negocios si no por medio de los jesuitas. Con la idea de los jesuitas de autosuficiencia y prosperidad de las reducciones, todos tenían que cumplir un mínimo establecido del trabajo, pero el control probablemente perjudicó la iniciativa económica de los guaraníes. Después de ingresar en la reducción, era muy difícil salir de ella.

Sin embargo, los guaraníes desde el principio dieron la bienvenida a las reducciones, que ayudaron a detener el decrecimiento drástico de la población nativa del Paraguay. Las reducciones constituían la seguridad ante los enemigos nativos o los esclavistas portugueses, lo mismo que la posibilidad de huir de la encomienda española. El bienestar alcanzado en las reducciones con nuevas tecnologías y con el trabajo indígena superaba al de otras empresas parecidas de la zona. La vida social y cultural de las misiones, los rituales, misas, y fiestas también tenían su atractivo en comparación con la vida primitiva guaraní. Es indudable que los guaraníes consideraron las reducciones como suyas, demostrándolo al final cuando, forzados a abandonarlas, lucharon y murieron por sus reducciones. Así, a pesar de haber varios errores, los méritos de esta empresa humanitaria y misionera los superaron muy ampliamente.

Más de 150 años estuvieron los jesuitas en las misiones. Es por ello que cuando llegó la orden de expulsión de los jesuitas de las «tierras españolas» los aborígenes se vieron absolutamente desconsolados y desorientados. Desacostumbrados a la vida en la selva, ingenuos e indefensos ante los conquistadores y esclavistas, y despojados de la protección de las Reducciones, su destino fue irremediabilmente trágico.

El decreto de destierro del Rey de España Carlos III, suministró a la postre el fundamento, en 1767, para la expulsión de los jesuitas de América del Sur.

Los indios cristianos, ajenos a lo que sucedía – más de 150000 vivían en la suma de las Reducciones – de pronto se vieron lanzados al pánico y la tristeza. Miles quisieron resistir. Y decenas de miles retornaron al riesgoso refugio de las selvas vírgenes.

Las Reducciones, puestas bajo la administración civil, fueron expoliadas, abandonadas, y en pocos años convertidas en ruinas²¹.

²¹ «3000 Guaraníes y un tirolés. Padre Antonies Sepp Von Reinegg. Su vida y su obra entre los Guaraníes.», Obra de la serie: Misiones Jesuíticas, texto: Franz Braumann, pag.3

Conclusión

El hecho de la expulsión de los misioneros jesuitas nos muestra claramente de que lado estaban ellos al elaborar y llevar adelante el proyecto de las reducciones. Los jesuitas con la creación de las reducciones no solamente buscaban proteger a los indios, sino que además de eso, promovieron la cultura, el arte, la música, la arquitectura, y sobre todo la lengua guaraní. La creación de la imprenta ayudó en mucho para la escritura de la misa en guaraní y de algunas poesías en lengua autóctona. Sin embargo la obra de los misioneros jesuiticos quedó truncada por un acontecimiento profundo: la expulsión de los mismos por parte del Papa Paulo III. Por eso la orden misionera tenía que abandonar los reinos de España y de Portugal. Con la expulsión de los jesuitas, los indios se vieron abandonados a su suerte, algunos volvieron a las selvas, otros intentaron resistir con las armas o muriendo en ese intento y otros fueron nuevamente esclavizados y vendidos.

Lo que podemos sacar en claro de este proyecto de las reducciones es que no fue en vano pues uno de los frutos que se nota hasta hoy es la permanencia de la lengua guaraní, siendo hablada y escrita por los habitantes de las regiones donde se habían construido las reducciones. Actualmente muchas de las obras escritas tanto como poesías, obras de teatro y músicas en la región del Río de la Plata son escritas en guaraní. En tal caso lo que podemos afirmar es que tanto el indio como su idioma, el guaraní, no fueron tragadas por el español más bien lo que hubo fue un respeto y una integración mutua entre las dos culturas.

Bibliografía

- BUSANICHE, Hernán: *La arquitectura en las Misiones jesuíticas guaraníes*. El Litoral, Santa Fe, 1955.
- CARDIEL, José: *Breve relación de las misiones del Paraguay*. Historia 16, Madrid, 1989.
- CLASTRES, Hélène: *La Tierra sin mal*, Ediciones del Sol, Buenos Aires, Argentina, 1993.
- FURLONG CARDIFF, Guillermo: *Misiones y sus pueblos de guaraníes*. Ediciones Theoria, Buenos Aires, 1962.
- McNASPY, Clement J.: *Las ciudades perdidas del Paraguay: arte y arquitectura de las reducciones jesuíticas 1607–1767*. Universidad de Deusto, Bilbao, 1987.
- MAEDER, Ernesto J. A.: *Misiones del Paraguay: conflicto y disolución de la sociedad guaraní (1768–1850)*. MAPFRE, Madrid, 1992.
- MARTÍNEZ DÍAZ, Nelson: *Los jesuitas en América*. Cuadernos Historia 16, t. 16, Madrid, 1985.
- MELIÁ, Bartomeu: *El Guaraní conquistado y reducido: ensayos de etnohistoria*. CEADUC, Asunción, 1986.
- MELIÁ, Bartomeu: *El Guaraní: experiencia religiosa*. CEADUC, Asunción, 1991.
- MELIÁ, Bartomeu: *La lengua guaraní del Paraguay: historia, sociedad y literatura*. MAPFRE, Madrid, 1992.
- NECKER, Louis: *Indios guaraníes y chamanes franciscanos: las primeras reducciones del Paraguay*. CEADUC, Asunción, 1990.

- PABLO BALLESTEROS, J. C.: *La educación jesuítica en las reducciones de Guaranés*. Entre Ríos, 1979.
- PALACIOS, Silvio: *Gloria y tragedia de las Misiones Guaranés: Historia de las Reducciones Jesuíticas durante los siglos XVII y XVIII en el Río de la Plata*. Mensajero, Bilbao, 1991.
- PLÁ, Josefina: *El barroco hispano-guaraní*. Editorial del Centenario, J. R. L., Asunción, 1975.
- RABUSKE, Arthur: *P. António Sepp, S. J., O Genio das Reduções Guaranís*. Unisinos, Sao Leopoldo, 1979.
- SEPP, Antonio, S.J.: *Continuación de las labores apostólicas: Edición crítica de las obras del Padre Antonio Sepp S.J., misionero en la Argentina desde 1691 hasta 1733*, II. Ed. Werner Hoffmann, EUDEBA, Buenos Aires, 1973.



ESPAÑHOL INSTRUMENTAL

Luciana Maria Almeida de Freitas¹

1. Introdução

Nesta mesa, que reúne professores/pesquisadores com interesse voltado para áreas específicas e tão interessantes dentro do universo que é o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), minha contribuição diz respeito ao espanhol instrumental. Para começar, caberia uma indagação a respeito de como se conceitua espanhol instrumental, ou melhor, instrumental de línguas estrangeiras.

No Brasil, o termo «língua instrumental» muitas vezes está associado, de maneira equivocada, apenas ao ensino voltado para a competência leitora. Isso talvez ocorra porque as faculdades de Letras costumam oferecer disciplinas denominadas «Língua Instrumental» para estudantes de outras áreas sem a observação de que o curso é, na verdade, «instrumental para leitura» ou, mais especificamente, «instrumental para a leitura de textos acadêmicos».

No entanto, é fundamental ressaltar que o instrumental para leitura é apenas uma das possibilidades do ensino instrumental de línguas, que pode ter três enfoques:

- a) centrado em uma (ou mais de uma) habilidade (por exemplo, expressão oral, compreensão oral, habilidades escritas etc),
- b) centrado no exercício de uma profissão (turismo, relações internacionais, secretariado etc),

1 (UERJ- UFRJ/Doutoranda)

- c) a combinação dos itens anteriores, ou seja, de uma (ou mais de uma) habilidade ao exercício de uma profissão (expressão oral para guias de turismo, habilidades escritas para agentes de viagens etc).

Para compreender um pouco a situação atual do ensino instrumental de línguas, vejamos seu panorama a partir de uma perspectiva diacrônica.

2. Perspectiva histórica do ensino instrumental de línguas

Ao contrário do que se pode imaginar, o ensino de línguas estrangeiras com um propósito específico não é recente. Apenas como exemplo de suas origens remotas, pode-se recordar que entre os romanos aprendia-se a Língua Grega com fins acadêmicos, assim como ocorria com o Latim na Idade Média. Além disso, podemos citar a existência de livros de frases feitas para turistas escritos há quatrocentos anos; a aprendizagem das línguas indígenas com fins pastorais pelos religiosos ibéricos entre os séculos XV e XVIII; os manuais de inglês e espanhol «comercial», desde fins da Idade Média; o ensino de Inglês para pilotos de aviação na primeira metade do século XX (LLOBERA, 2000; HOWATT, 1984).

Diversas outras situações de ensino de línguas com alguma finalidade específica, ao longo dos séculos, poderiam ser mencionadas. No entanto, é uma visão consensual a de que foi na década de 60 do século XX que surgiram as bases atuais do ensino de Línguas para Fins Específicos (*Language for Specific Purpose - LSP*) ou, mais concretamente, do ensino de Inglês com Fins Específicos (*English for Specific Purpose - ESP*).

A partir dos anos 70, muito rapidamente se multiplicaram as publicações teóricas, de manuais para professores e também de materiais didáticos, bem como surgiam os cursos da «nova» especialidade. Além disso, como era de se esperar, atingiu o ensino de outros idiomas.

Com respeito ao ensino instrumental de espanhol na Espanha, segundo Aguirre (1998, p.11-12), a abordagem instrumental iniciou-se na década de 1980 com a produção de materiais didáticos e o interesse pelo assunto de universidades e instituições como as Câmaras de Comércio. Para a autora, seu surgimento teria sido favorecido pela adesão da Espanha à Comunidade Econômica Européia.

Considerando que o ensino de E/LE e, mais ainda, o de Espanhol Instrumental, são fenômenos recentes, seu crescimento é vigoroso, e existe uma quantidade razoável de materiais didáticos e de publicações de caráter prático, ou seja, manuais para o professor. Todavia, a produção teórica de Espanhol Instrumental na Espanha ainda é escassa e pouco original, reproduzindo conceitos e formulações da tradição anglo-saxônica.

A tradição anglo-saxônica de ensino instrumental se baseia em pressupostos sistêmico-funcionais da linguagem (HALLIDAY, 1985) e na teoria de Hymes (1995) sobre a competência comunicativa. Portanto, concebem a língua como um instrumento (daí língua instrumental) de interação social, cuja principal função é a comunicação. Como afirmam Daher e Sant'Anna (2002), o sujeito lingüístico é visto, nessa concepção, de forma homogênea, capaz de controlar o processo enunciativo. É importante ter a clareza de que essa visão de língua não é a única existente e, dessa maneira, não há razões para que o ensino de línguas se fundamente apenas nela.

No nosso país, o grande impulso ao ensino de Língua Instrumental se deu nos anos 80, com o «Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental» (*Brazilian National ESP Project*). Coordenado por Maria Antonieta Alba Celani, tinha como objetivo aperfeiçoar a habilidade leitora em inglês dos pesquisadores, professores da área científica e técnicos. A ênfase na leitura se deu em função de uma análise de necessidades realizada no princípio do programa, e a sua atuação se centrava na capacitação dos docentes de Universidades e Escolas Técnicas Federais, além do desenvolvimento da pesquisa na área, da organização de um centro de recursos – o Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL), na PUC-SP – e de uma revista, *The ESPecialist* (CELANI, 1998, p.234).

Para o caso do Espanhol no Brasil é importante lembrar que os fatores mais citados para a grande expansão da sua demanda a partir dos anos 90 estão relacionados a questões econômicas, como o Mercosul e o estabelecimento de muitas empresas espanholas no Brasil após 1996, fazendo com que a Espanha se tornasse o segundo maior investidor no nosso país.

Entretanto, não podemos esquecer que já existia ensino de Espanhol no Brasil desde, pelo menos 1942² e que foi graças às lutas empreendidas pelas Associações de Professores de Espanhol que, por exemplo, ela passou a ser uma das opções de língua estrangeira no Vestibular, em fins dos anos 80.

Voltando às questões econômicas como provocadoras do *boom* do espanhol no Brasil, apesar de faltarem fontes estatísticas sobre o assunto, todos nós, que somos professores de E/LE, sabemos que a principal demanda é de jovens e adultos que desejam aprender o idioma para utilizá-lo em suas atividades profissionais ou de estudantes que querem preparar-se para o mercado de trabalho ou para os exames de Vestibular³.

É evidente que esse público tem interesses específicos ao estudar espanhol. Não se trata apenas de conhecer a língua para fins gerais, mas de alcançar a capacidade de comunicar-se tendo em conta uma situação e uma finalidade concreta, em um espaço de tempo reduzido. Apesar de, potencialmente, ser um público para cursos instrumentais, está, de fato, estudando espanhol em cursos regulares. Na verdade, o ensino instrumental de língua espanhola é, com exceção da área de instrumental para leitura, uma área quase inexplorada no Brasil, tanto no que diz respeito à prática docente quanto aos estudos acadêmicos.

² Nesse ano, em plena Segunda Guerra Mundial, o governo Vargas rompe relações com o Eixo e substitui o Alemão pelo Espanhol na grade curricular obrigatória brasileira (DAHER; ALMEIDA, 2004). Tal obrigatoriedade foi derrubada em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deixava a cada escola a liberdade de escolher qual língua estrangeira ensinar. Isso fez com que o Inglês e o Francês se tornassem hegemônicos durante, pelo menos, três décadas. O movimento de retorno do Espanhol ao ensino regular começa nos anos 80, especialmente após a fundação, em 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). A primeira vitória importante do movimento ocorre em 1984, quando uma lei estadual incluiu no currículo das escolas do estado o ensino da língua (DAHER; ALMEIDA, 2004). Paralelamente, surgiam associações em outros estados do país e, nessa mesma década, ocorreram os seus primeiros congressos nacionais de professores de Espanhol.

³ Com a implementação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que instituiu a obrigatoriedade da oferta da disciplina Língua Espanhola no Ensino Médio, é possível que haja uma mudança significativa nesse panorama. No entanto, a criação dessa nova demanda não anula aquela que provém das atividades de profissionais.

Apenas para dar um exemplo, na pesquisa realizada sobre o espanhol para o turismo, (FREITAS, 2004) observou-se que em 18 dos 20 cursos superiores do setor de Turismo efetivamente existente no Estado do Rio de Janeiro e que informaram a respeito da presença de línguas estrangeiras na sua grade curricular, o inglês – é oferecido por 17 Instituições de Ensino Superior (IES) e o Espanhol, por 11. No entanto, dessas 11, apenas 3 tem caráter instrumental.

Suponho que essa realidade, infelizmente, também se reproduza em outros cursos superiores e técnicos. No que diz respeito aos cursos livres, é muito difícil fazer um levantamento, mas a minha experiência indica que também existe pouca oferta.

3. As dificuldades no ensino instrumental de espanhol

As dificuldades no ensino instrumental de espanhol são muitas. A meu ver, a principal delas está nos cursos centrados no exercício de uma profissão. Isso ocorre porque o professor de espanhol em cursos para formação profissional, diferentemente daquele que atua na graduação em Letras ou em cursos não específicos, costuma ter como um dos principais problemas na sua atividade o fato de desconhecer a área de formação do seu aluno. Afinal, ele é um especialista na língua que está sendo ensinada, e não na área de formação do seu aluno

Em virtude disso, esse docente se depara com uma grande interrogação no momento de planejar seus cursos, e principalmente, pergunta-se sobre quais elementos devem estar presentes nos seus programas.

A resposta a tal indagação está, segundo o paradigma do LSP, no procedimento de análise de necessidades. De acordo com esse procedimento, o professor, por meio de questionários e entrevistas aplicados aos seus alunos, faria um levantamento das necessidades lingüísticas na atividade em questão.

Entretanto, esse procedimento possui sérios problemas teórico-metodológicos. Apenas para citar um exemplo, se um curso é dedicado a futuros profissionais, como o professor pode obter dos seus alunos os dados sobre a situação de trabalho se eles também a desconhecem?⁴ Essa dificuldade para preparar a programação talvez seja uma das razões para a quase inexistência de cursos de espanhol instrumental.

Outro problema diz respeito ao material didático, tendo em vista que a maioria dos livros disponíveis para o ensino instrumental é produzida na Espanha, de acordo com os objetivos de quem está aprendendo o espanhol como L2 e não como LE⁵. Materiais específicos para o público brasileiro são raros. Na verdade, o ideal seria que o professor pudesse produzir o material adequado a cada um dos seus grupos de alunos, mas sabemos que, infelizmente, na nossa realidade, com o professor que se vê obrigado a dar 30, 40 horas de aula semanais, nem sempre isso é possível.

⁴ Um aprofundamento dessa questão pode ser encontrada em Freitas (2004).

⁵ Compreendido o ensino de língua estrangeira como aquele que se dá «en un contexto en el que carece de función social e institucional», em contraposição ao de L2, que é «aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende» (SANTOS GARGALLO, 1999, p.21).

Outro problema está naquilo que denomino «mitos» que circulam sobre o ensino instrumental de línguas. Como não é possível tratar longamente o assunto neste momento e lugar, por esse motivo, passo somente a citá-los:

- a) o conteúdo do ensino de língua instrumental é a terminologia especializada;
- b) os alunos iniciantes não podem estudar uma língua instrumental, pois ela deve ser ensinada apenas a estudantes de nível intermediário e avançado;
- c) o curso de língua instrumental não é exatamente de língua, mas uma aula da especialidade em questão (Turismo, Relações Internacionais) dada em uma língua estrangeira. Por isso, o professor não deve ser um especialista na mesma área de formação dos seus alunos;
- d) a aula de língua instrumental é sempre monótona.

Tais mitos precisariam ser desfeitos, pois, muitas vezes, dificultam o desenvolvimento teórico e prático do ensino instrumental de línguas.

4. A formação do docente e o ensino instrumental

A formação do docente sofre, para o caso do ensino instrumental de línguas, de um problema estrutural.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os cursos de Licenciatura devem formar docentes para atuar na educação básica, ou seja, no Ensino Fundamental e Médio.

O ensino de língua instrumental, e aqui me refiro especificamente àquele que se dirige aos fins laborais, não está presente na educação básica. Ele está na educação profissional de nível técnico e nível tecnológico, na educação superior e em cursos livres. Portanto, não seria uma incumbência dos cursos de Licenciatura em Letras formar docentes para cursos instrumentais. A quem caberia, então, a formação desse docente?

Creio que, mesmo não estando prescrito na LDB, as Licenciaturas deveriam assumir mais essa tarefa. Para isso, uma excelente oportunidade se dá no momento atual, já que estão em reformulação para cumprir a resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002) que estabeleceu uma carga horária mínima de 2800h.

Isso é o que está fazendo, por exemplo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): ao reformar sua Licenciatura, está incluindo na grade duas disciplinas optativas dedicadas ao ensino para fins específicos, uma teórica e uma prática.

Se a Licenciatura é o único espaço institucionalizado existente para a formação do professor não-universitário, ela deve estar preparada para formar esse professor de acordo com as diferentes realidades do mercado de trabalho. Prepará-lo apenas para o ensino Fundamental e Médio é desconsiderar as diferentes possibilidades de atuação desse profissional.

A pergunta agora é: como formá-lo?

Mais que responder diretamente essa questão, creio que é possível abrir novos caminhos de reflexão por meio da discussão dos fundamentos teóricos da Ergologia, disciplina dedicada a uma nova abordagem do objeto trabalho, criada pelo filósofo Yves Schwartz (1997).

O conceito ergológico de trabalho pressupõe que o elemento universal na atividade humana é o debate entre as normas antecedentes (R1) – as prescrições, os conceitos, os saberes científicos e técnicos, as aquisições da inteligência e experiência coletivas, as redes de poder e de autoridade, os valores do bem comum (SCHWARTZ, 2002a; ALVAREZ; TELLES, 2004) – e as renormalizações (R2) ocorridas durante a realização da atividade. O trabalhador, com suas experiências e valores, singulariza a atividade, instituindo a sua maneira de realizar o que foi prescrito.

A concepção do trabalho como debate de normas implica uma visão diferente da formação dos trabalhadores, a idéia de que a relação entre a formação e o trabalho é um movimento permanente de dupla antecipação.

A primeira antecipação é a tradicionalmente considerada como sendo a formação profissional, ou seja, o ensino no âmbito acadêmico.

No entanto, a primeira antecipação é apenas uma parte da formação. A outra, a segunda antecipação, significa antes de tudo a constatação de que o ensino acadêmico não dá conta de toda a atividade, pois cada situação tem suas singularidades e retrabalha permanentemente as normas da primeira antecipação. Portanto, se por um lado, o saber formal antecipa a experiência, por outro, a concepção do trabalho como o debate de normas obriga que os conceitos construídos sobre ele, e que são ensinados na formação acadêmica, sejam retrabalhados, ou seja, a experiência antecipa o trabalho futuro dos criadores dos conceitos e dos formadores (SCHWARTZ, 2002b; 2004).

Dessa forma, a relação dialética estabelecida pela Ergologia entre a formação e o trabalho abre caminhos especialmente interessantes ao ensino de línguas para formação profissional, na qual interagem não só a formação do aluno e o trabalho do professor, mas também o trabalho de um terceiro elemento, que é o profissional a quem se dirige o curso de língua instrumental

No caso do ensino instrumental de espanhol, a situação é mais grave pois há problemas até mesmo na primeira antecipação, que é o ensino no âmbito acadêmico.

Dessa forma, o ideal seria a inclusão da discussão sobre o ensino instrumental em alguma disciplina da Licenciatura ou, até mesmo, a existência de uma disciplina específica para esse campo. No entanto, não se pode perder de vista a relação tríplice formação-trabalho do professor-trabalho do aluno de instrumental.

5. Considerações finais

Gostaria de dedicar minhas palavras finais a algumas das minhas crenças e desejos a respeito do Ensino Instrumental de Espanhol.

Em primeiro lugar, reforçar o que já foi afirmado, acerca da necessidade de, principalmente para o ensino instrumental para fins profissionais, haver uma interação entre o mundo da formação e os mundos do trabalho. Nesse caso, o trabalho do professor atuante na área de fins específicos e o do seu aluno em formação.

Em segundo lugar, afirmar a minha crença no ensino por meio dos Gêneros do Discurso, conceito bakhtiniano (BAKHTIN, 2003). No Brasil, nos últimos anos, muito se tem pesquisado sobre o ensino de línguas por meio dos gêneros do discurso, especialmente depois da

inclusão de seus elementos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). O fundamento teórico para isso se encontra na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003), segunda a qual cada esfera da atividade humana cria «tipos relativamente estáveis de enunciados»: os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, 261-262). Como bem sabemos, a cada concepção de língua, corresponde uma concepção de ensino de língua e, por acreditar que as nossas práticas de linguagem ocorrem por meio de enunciados concretos que, por sua vez, pertencem gêneros do discurso, penso que esse é um caminho, pelo menos o meu, para o ensino, especialmente o de instrumental.

Para que isso se concretize e o professor possa preparar seus cursos de fins específicos, ele deve conhecer os gêneros mais freqüentes em espanhol na atividade profissional dos seus alunos. No entanto, é nesse ponto que reside o problema, cuja única solução é a pesquisa, pois somente ela pode dar uma possível resposta a essa questão. O ensino de Língua Espanhola para a formação profissional é uma área pouco investigada, como pude observar nos resultados do levantamento bibliográfico que realizei por ocasião da confecção da minha dissertação de mestrado sobre o ensino de espanhol para o Turismo. Há ainda um enorme campo que permanece inexplorado: dentro do turismo (as agências de viagens receptivas e as especializadas, as centrais de reserva, os serviços públicos de turismo, os transportes, a recreação e o entretenimento, a alimentação, a hospedagem), das relações internacionais, do secretariado, do ramo do petróleo e muitos outros que nem sequer sabemos que possuem uma demanda para o ensino de língua espanhola.

6. Referências

- AGUIRRE, B. Enfoque, Metodología y Orientaciones Didácticas de la Enseñanza del Español con Fines Específicos. *Carabela*, Madrid, SGEL, n.44, 1998, p.5-29.
- ALVAREZ, D. ; TELLES, A.L. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título original: *Estetika Sloviésnova Tvórtchestva*.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de Graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior*. Brasília, MEC/CNE, 2002.
- CELANI, M.A.A. a retrospective view of an ESP teacher education programme. *The ESPecialist*, São Paulo, v.19, n. 2, 1998, p.233-244.

- DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista Hispanista*. Niterói, v.11, 2002. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/>
- FREITAS, L.M.A. *Espanhol para o Turismo: o trabalho dos agentes de viagens*. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UERJ.
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Function Grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.
- HOWATT, A. P. R. 1984. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, D.H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. (org.). *Competencia Comunicativa*, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.
- LLOBERA, M. Aspectos Semióticos del Discurso en la Enseñanza de EpFE: Ideaciones y Dimensión Educativa. Español para Fines Específicos. In: Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, I, 2000. *Actas...* Amsterdã: MECD, 2000, p.13-33.
- SCHWARTZ, Y. *Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.
- _____. Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica – Paideia e Politeia. *Pro-Posições*. Campinas, vol.13, n.1 (37), jan/abr, 2002a, p.126-149.
- _____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D (eds.). *Linguagem e Trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002b.
- _____. *Transmitir e ensinar: entre saberes acadêmicos e recriações da experiência*. Como fazer com isso seu ofício de professor? Conferência debate realizada na UNIRIO. Rio de Janeiro, 2004. Notas. Mimeo.



E/LE E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Cristina de Souza Vergnano Junger¹

1. Introdução

Este artigo se propõe organizar as reflexões levadas ao XI Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (Salvador, 2005), na mesa redonda «E/LE e documentos institucionais: entre a legislação, a formação e a atuação docente». O debate desenvolveu-se a partir de realidades e documentos voltados para três níveis da educação regular brasileira: o Ensino Fundamental (foco no terceiro e quarto ciclos, onde a presença da língua estrangeira – LE é obrigatória), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Optamos por abordar as questões à luz dos documentos institucionais e legais que orientam a prática educativa em nosso país, após a Lei de Diretrizes e Bases, nº. 9394/96 (BRASIL, 1997). Abrimos, então, espaço para o olhar lançado desde o lugar e voz institucionais, contrapondo prescrição à prática, dificuldades e soluções encontradas no dia-a-dia educativo. Apesar de o ponto de partida serem os documentos governamentais, a análise e discussão dos aspectos relacionados ao ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) são estabelecidos a partir da visão de professoras, participantes da produção de documentos orientadores solicitados pelas instâncias governamentais: *PCN de Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos; Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998), *PCN de Ensino Médio – Língua Espanhola* (BRASIL, 1999; s/d) e *Língua estrangeira no PEJA* (RIO DE JANEIRO, s/d), formadoras de professores, ou docentes de Ensino Básico Regular.

¹ UERJ

Deste modo, o debate estende-se além do aspecto prescritivo, trazendo a questionamento os fundamentos filosóficos, didático-pedagógicos e de política lingüística subjacentes a esses textos elaborados para orientar a ação docente. Assim como permite desvelar as tensões relacionadas à sua aplicação à realidade cotidiana do ensino.

2. Um breve olhar sobre o contexto educativo brasileiro: o caso da EJA

A LE não está circunscrita ao ensino fundamental e médio. No âmbito da educação formal, ainda a encontramos na educação de jovens e adultos, na qual, além do anteriormente comentado, entra em jogo a valorização do cidadão que volta a buscar ou a complementar seus estudos e sua inserção mais ativa e autônoma no sistema social. Seu ensino tem *«papel importante na formação interdisciplinar dos alunos jovens e adultos, na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir»* (BRASIL, 2002: 67). Neste caso, também é priorizada a leitura que, segundo Paulo Freire, deve ser não só da palavra, mas de mundo, valorizando a bagagem que estes cidadãos trazem consigo (In SILVA, 1999).

No Brasil, encontramos três textos legais que se pronunciam sobre a atual inserção da EJA: a LDB 9394/96 (BRASIL, 1997), a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2000a) e o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000b). No caso da LDB, os dois artigos de sua sessão V, do Capítulo II da Educação Básica, determinam que a EJA seja oferecida gratuitamente a todos aqueles que não tenham conseguido completar seus estudos em idade regular. Destaca o papel do Poder Público no sentido de estimular e viabilizar a permanência desse alunado no sistema escolar e determina que, seja por cursos ou por exames, os conhecimentos e habilidades trabalhados se referirão à base nacional comum do currículo do Ensino Básico. Determinam, ainda, as idades mínimas para essa modalidade de ensino, tanto no equivalente ao Fundamental quanto ao Médio, destacando que sua implementação permite que os estudos futuros se façam já de forma regular.

As propostas pedagógicas para a EJA devem seguir princípios, objetivos e diretrizes estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 1 de 05/07/2000 (BRASIL, 2000a) e no Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000b). Os princípios citados são os de equidade, diferença e proporcionalidade. Ou seja, embora se reconheça que os conteúdos e objetivos devem contemplar os componentes curriculares estabelecidos para os ensinos Fundamental e Médio, garantindo a formação escolar básica (proporcionalidade) e favorecendo a esses indivíduos igualdade de direitos e oportunidades (equidade), não se pode esquecer as especificidades, méritos, experiências e valores desse público jovem e adulto (diferença). Em termos das diretrizes curriculares, os documentos esclarecem que, dependendo do nível ao que se destine a suplência (Fundamental ou Médio), deverão ser seguidas as diretrizes já estabelecidas nos documentos redigidos para cada um destes níveis de ensino. No que se refere especificamente às línguas estrangeiras (LE), sua oferta é obrigatória, podendo, no entanto, ser avaliada apenas através de exame próprio.

O Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000b), acima citado, é um documento mais extenso, que discute as especificidades, relevância, bases legais, estrutura de cursos, exames e ensino à

distância relacionados à EJA, bem como faz um histórico de sua evolução no Brasil. A questão da existência de dois brasis: um letrado e outro iletrado é levantada. Os problemas da evasão e repetência são apontados como motivadores da necessidade de um sistema de educação de jovens e adultos que supra essa deficiência e a alta incidência de escolarização básica incompleta que observamos em nosso país. Nesse sentido, a EJA é definida como uma proposta de dimensão sócio-cultural, que enfoca a leitura e a escrita como bens relevantes com valor prático e simbólico. Sua função é tanto reparadora de uma carência escolar anterior, quanto equalizadora, na distribuição desses bens sociais. Soma-se a estas funções a qualificadora que favorece a atualização de conhecimentos, inclusive científicos, constituindo-se um recurso a mais para o exercício pleno da cidadania.

A EJA no Brasil não é uma iniciativa recente. Desde a década de 30 do século XX, vimos observando propostas, projetos e atividades voltadas para suprir a carência escolar de jovens e adultos. No seu início, esteve voltada, em especial, para a alfabetização e apresentou-se sob a forma de campanhas, com a participação, entre outros, de intelectuais, estudantes e da igreja católica. Destacou-se, nesse contexto, o paradigma teórico do educador Paulo Freire (BRASIL, 2000b).

Durante a ditadura militar, essas iniciativas foram interrompidas tal como vinham se desenvolvendo, mas, como o analfabetismo continuava sendo um problema, surgiu o MOBREAL (na década de 70) que inspirou-se no método Paulo Freire e funcionou até 1985. Nesse ano criou-se a Fundação Educar, dentro do âmbito do MEC, extinta em 1990, quando já estava vigente uma nova visão de EJA, apoiada na constituição de 1988 (id. ibid.).

A partir dessas breves notas sobre o histórico da EJA em nosso país, podemos refletir que suas diferentes manifestações respondiam, e respondem ainda hoje, às demandas provocadas por uma realidade social excludente. Devido a fatores diversos: (a) dificuldades de acesso às escolas, (b) escolas em número insuficientes, (c) estruturas rígidas e inadequadas das propostas curriculares, (d) necessidade de trabalho desde muito cedo com (e) sua respectiva incompatibilidade com os horários escolares, o sistema provoca evasão, repetência e descontinuidade na formação regular dos indivíduos, em especial daqueles de camadas economicamente menos favorecidos da população. Isso gera uma massa com estudos básicos incompletos e menor acesso a diversas instâncias do mundo do trabalho (e de estudos mais avançados). Não apenas o governo, mas grupos sociais organizados, detectam o problema e o impacto dessa situação, demandando e buscando recursos para solucioná-lo.

Sob essa perspectiva, a existência da EJA pode ser avaliada como incidental e circunscrita temporal e espacialmente às necessidades dos grupos humanos afetados pelos fatores sociais que descontinuam ou impedem sua escolarização. Sua relevância é inquestionável, mas apenas sob as condições que vimos observando. De outro modo, perderia seu sentido e utilidade.

Os indivíduos que procuram a opção da educação de jovens e adultos, de maneira geral e principalmente nos casos de pessoas mais velhas, trazem uma importante bagagem de experiências de vida e um amplo conhecimento não formal, de caráter popular e prático. No entanto, devido aos fracassos anteriores e ao preconceito social, também carregam o estigma da baixa auto-estima (JESUS; JUNGER, 2005). No sistema regular de ensino, os

conhecimentos não eruditos e/ou científicos gozam de pouco prestígio, os usos lingüísticos desse público também sofrem discriminações ou são pouco compreendidos. Portanto, verifica-se uma dificuldade comunicacional e de estabelecimento de pontes entre a realidade cotidiana desse aluno e a realidade formal escolar, que cria novas barreiras para o adulto/jovem que retorna ao estudo. Nesse sentido, tem grande importância a atitude do professor e a proposta concreta do curso (RIO DE JANEIRO, s/d), que deve seguir as orientações dos documentos anteriormente apresentados. De outra forma, o resgate talvez não chegue a concretizar-se.

3. PEJA: a iniciativa da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro

A educação de jovens e adultos iniciou-se, como parte do Programa Especial de Educação, dos CIEPs, na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, em 1985 (RIBEIRO, 1986). Naquela época, as equipes ainda lutavam por uma regulamentação da terminalidade das classes.

Somente em 1999, com o Parecer 03/99, se aprova o Projeto de Educação Juvenil - PEJ (mais tarde Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PEJA), nas etapas de PEJ I (equivalente ao período da 1ª a 4ª séries) e PEJ II (equivalente ao período da 5ª a 8ª séries) (RIO DE JANEIRO, 1999). Nesse novo contexto, os alunos matriculados passam a poder concluir seu Ensino Fundamental e prosseguir seus estudos, se assim o desejarem, no regime regular de ensino.

As Les estão inseridas no PEJ II, bloco 2, com duração de 3 unidades de progressão (Ups) com o equivalente, cada uma, a aproximadamente três meses, distribuídas ao longo de um ano letivo, como um encontro semanal. O município do Rio de Janeiro oferece as possibilidades de estudar espanhol, francês ou inglês, embora a escolha não seja feita pelos alunos e, sim, segundo a disponibilidade docente na escola em que esteja matriculado.

3.1. O documento da Multieducação para EJA

Em 1996, a SME/Rio publica a Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996), um documento norteador das propostas filosóficas, didático-pedagógicas e de políticas educacionais do Município. Naquele momento, o texto voltava-se apenas para o Ensino Fundamental regular. Em seu conteúdo, oferece orientações sobre objetivos, conteúdos, temas geradores, competências e habilidades requeridas/ a desenvolver nas oito séries desse nível de escolaridade, em cada componente do núcleo curricular básico.

As línguas estrangeiras estão apresentadas no capítulo «Tantas palavras» e enfatizam um mundo em transformação e constante intercâmbio, no qual as LEs ocupam um papel relevante para favorecer a apropriação pelos alunos de uma relação crítica e criativa com as diferentes culturas e formas de expressão (RIO DE JANEIRO, 1996). Entre outras recomendações, encontra-se a passagem de uma perspectiva gramatical normativa para a exploração e articulação da multiplicidade de linguagens, de uma leitura crítica e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado das línguas estrangeiras, ao lado da língua materna.

Não havia, até o presente, no entanto, documentos equivalentes que discutissem a questão do ensino-aprendizagem em nosso município enfocando a especificidade da realidade dos jovens e adultos. No ano de 2004, iniciou-se, então, um projeto da SME/Rio,

no âmbito do movimento de redação de fascículos de atualização da *Multieducação*, que se dispôs a promover a elaboração da *Multieducação* para EJA.

Este documento concluiu-se recentemente, em 2006, com fascículos para cada área atendida no PEJA, incluídas as Línguas Estrangeiras. A filosofia subjacente aos diferentes textos tem em comum a valorização do alunado jovem e adulto, de suas experiências de vida e mundo, o resgate de sua auto-estima pela re-inserção no sistema escolar e a viabilização de seu acesso ao conhecimento formal, bem como ao grau que esses estudos conferem. O aspecto, talvez, mais relevante no processo de sua gênese é o fato de que seus autores são docentes da própria SME/Rio, atuantes em turmas de PEJA, embora com a orientação e coordenação dos trabalhos de um especialista da área de cada fascículo, vinculado à academia. Isso faz das diferentes partes do documento² uma síntese entre teoria e prática, voltada para seus dois públicos-alvo: o professor que atua e atuará no PEJA e os alunos, objeto de seu trabalho/ sujeitos do processo educativo.

3.2. A LE no contexto do PEJA

O fascículo voltado para LEs contou com nossa coordenação e a participação como autores de seis professores do PEJA – uma de espanhol, um de francês e quatro de inglês. Houve um convite de parte da Coordenação do PEJA a todos os professores interessados em participar, de modo que a divergência em termos de quantidade de docentes não se deve a uma predeterminação institucional, mas ao quantitativo de professores de cada língua atuando em EJA, à disponibilidade e interesse desses docentes pelo projeto.

O trabalho realizou-se em três etapas: as duas primeiras, no primeiro semestre de 2004 e no primeiro de 2005, caracterizaram-se por revisões bibliográficas críticas das bases teóricas que orientaram a redação, discussão da estrutura e dos pressupostos a serem seguidos, elaboração das versões preliminares do texto, revisões e apresentação do texto final. A última etapa já não envolveu toda a equipe de forma sistemática, pois tratou-se da revisão por pareceristas e instâncias de gestão da SME/Rio, com os respectivos e requeridos ajustes. O texto foi plenamente aprovado e encontra-se em fase de publicação, prevista para o último trimestre de 2006.

Estruturalmente, o texto apresenta as seguintes partes:

- a) «Refletindo sobre a EJA», com uma caracterização e discussão breve das especificidades desse nível de ensino e de seus alunos (MARANGON, 2004);
- b) «Língua e identidade», onde a reflexão sobre língua nos leva a associá-la com a construção identitária e as relações eu/outro, igual/diferente para a re-construção do estar no mundo dos aprendizes (RAJAGOPALAN, 2003; REVUZ, 2002);

² Optamos, embora cada fascículo seja em si um livro e, por isso, um documento com princípio, meio e fim e temáticas específicas, por considerar todo o conjunto de fascículos da *Multieducação no PEJA* como um único documento, subdividido em partes. O fazemos por entender que, apesar da multiplicidade de autores e dos diferentes campos do saber abordados, a finalidade, a filosofia educacional e a orientação da SME são comuns para todos, dando-lhes certa unidade, mesmo com a variedade de estilos implicada em sua redação.

- c) «Reflexões sobre leitura», na qual se apresentam e discutem os modelos anglo-americanos de processamento de texto, desde o ascendente até o interativo (KLEIMAN, 2002a, 2002b; JUNGER, 2002) e introduzindo questões relacionadas à perspectiva enunciativo-discursiva da leitura (MAINGUENEAU, 1996)
- d) «Tecendo uma ponte entre teoria e prática», um capítulo dedicado a estabelecer relações entre as visões teóricas oferecidas pela academia e a realidade prática da sala de aula de EJA, onde tais questões seriam aplicadas;
- e) «Parâmetros norteadores para o trabalho com língua estrangeira», onde se oferece um quadro com objetivos específicos e conteúdos a eles relacionados, concebidos de forma ampla para atender às três línguas estrangeiras e, ao mesmo tempo em que dão uma orientação ao professor, o deixam com certa liberdade para estruturar seu trabalho.
- f) o documento conclui-se com «Algumas considerações finais», as referências bibliográficas e alguns anexos.

Como se pode intuir da sucinta descrição anterior, o foco da presença das LEs no PEJA atende a duas questões. Por um lado, procura favorecer o redimensionamento das identidades dos alunos, pela valorização da identidade nacional e o conhecimento e respeito às alteridades estrangeiras. Por outro, deseja-se oferecer um instrumento de acesso a conhecimentos, formas de pensar, agir e conceber o mundo, que também contribua para o mais amplo desenvolvimento da discursividade desse aluno. A habilidade escolhida para este fim foi a leitura, entendida como produção de sentidos, como prática complexa, ativa e engajada. As demais habilidades lingüísticas não foram excluídas da proposta, apenas partiu-se do pressuposto de que a produção se origina em diferentes experiências de compreensão e de que todo discurso entrecruza muitos discursos.

4. Discutindo a questão: as perguntas do debate da mesa redonda

Durante os debates da mesa redonda que motivou a produção deste artigo, foram-nos encaminhadas três perguntas:

- a) Os documentos de instituições oficiais normalmente são recebidos pelos destinatários (no caso, os professores) como dogmáticos e regulamentadores. Estes documentos, entretanto, apresentam-se como norteadores e sugerem várias estratégias para que se alcancem os objetivos propostos. Alguns, porém, mostram-se de difícil implementação (acesso à tecnologia, p.e.). Como foram vistas tais possíveis dificuldades e entraves na organização dos documentos? Quais seriam, em síntese, os pontos mais polêmicos?
- b) Qual a relevância da organização destes documentos para o panorama brasileiro de ensino-aprendizagem de LEs?
- c) Passados já, no mínimo, cinco anos da divulgação dos documentos (especialmente com relação aos PCNs), como vêm a implementação das propostas apresentadas nas respectivas redes de ensino?

Esta última não pôde ser plenamente contemplada por minhas reflexões, na medida em que, na época do evento, o documento da *Multieducação* para EJA estava ainda em processo de conclusão de redação. Hoje, já podemos discutir possíveis repercussões, pois a Coordenação do PEJA promoveu uma série de encontros com professores de seus quadros (os de Les, inclusive) para discutirem os parâmetros que esse documento vem propor. Embora o texto completo e definitivo ainda não estivesse disponível, pela leitura feita dos fragmentos, depoimentos dos autores e discussões sobre quadros teóricos e vivências práticas em EJA, avaliamos que o fascículo de LE gerará algumas polêmicas entre os professores. Basicamente, os pontos de choque derivam-se das concepções de língua (e, conseqüentemente de seu ensino) que esses docentes trazem consigo e da abordagem escolhida pelos autores do documento.

A língua sob uma perspectiva de instrumento de comunicação, com a valorização das habilidades produtoras, em especial da fala, foi o centro das atenções dos participantes dos encontros. Dessa forma, a ênfase na leitura gerou questionamentos, embora tenham reconhecido que não é muito fácil operacionalizar o desenvolvimento da expressão oral no contexto do PEJA. Um dos aspectos levantados foi o fato de que tais alunos já têm muita dificuldade para ler em LM, logo fazê-lo em LE seria mais complexo ainda. Por fim, manifestaram certa descrença quanto a poder abordar uma LE a partir da leitura de textos, quando, para eles, o mais lógico seria começar com uma base léxica e gramatical.

Cabe ressaltar que a associação entre língua e identidade e a abordagem de aspectos de identidade/alteridade nem chegaram a ser citados, até o momento de sua inserção nos debates por seus moderadores, membros da equipe de redação. Isso significa que as práticas consagradas e tradicionalmente difundidas de ensino de LEs, apoiadas sobre um binômio comunicação oral/ apreensão sistemática de estruturas formais (léxico e gramática), são também os privilegiados nos discursos e práticas dos professores do PEJA/ SME/ Rio. Sendo assim, supomos que a implantação da proposta não se fará plenamente sem a necessidade de debates e atividades de formação continuada, o que nos leva á discussão das duas outras perguntas da mesa.

O choque percebido em muitos casos entre destinatários de tais documentos, os professores, e as propostas que apresentam, têm, em nossa avaliação, duas raízes. Por um lado, o fato de serem desenvolvidos no âmbito da gestão e distribuídos a partir das instâncias diretoras. Por outro, a incompatibilidade que podem apresentar com relação às crenças sobre ensino-aprendizagem dos professores, em especial quando trazem propostas, em certa medida, inovadoras.

No tocante ao documento vir de instâncias administrativas superiores, cremos que o fato de seus autores serem professores do PEJA minimiza tal circunstância. Entre algumas das medidas adotadas na redação do documento, estão: a escolha de um discurso informal; o uso da primeira pessoa do plural pelos enunciadores; a adoção de uma atitude explícita de remeter ao interlocutor, o professor de PEJA, nosso co-enunciador e leitor previsto. As experiências cotidianas no trato com alunos e colegas de EJA também foram valorizadas, procurando, sempre estabelecer pontes entre o campo teórico e a realidade prática. No entanto, observamos que o simples fato de pertencer ao gênero dos documentos institucionais e de ser distribuído pelo pessoal das instâncias de gestão e coordenação do

programa é suficiente para criar expectativas negativas quanto ao seu conteúdo e, principalmente, quanto à sua efetivação na prática.

Ainda assim, pelo próprio processo de escritura, que representou também uma transformação de concepções entre os professores-autores, consideramos que, com o devido debate envolvendo pessoal do serviço e autores, as barreiras podem ser rompidas e os objetivos alcançados. Isso porque, na realidade, mesmo com bases teórico-metodológicas diferentes subjacentes ao trabalho, há um consenso a respeito da necessidade de desenvolvimento da auto-valorização do alunado de EJA. Também se coincide na crença na relevância que as LEs podem adquirir no cotidiano dessas pessoas, até pela forte presença do elemento estrangeiro no dia-a-dia da sociedade urbana moderna.

5. Breves considerações finais

A partir da LDB 9394/96, diversos documentos têm sido escritos para normatizar e orientar o processo educativo no Brasil. No âmbito de tais textos, as línguas estrangeiras, vêm ganhando destaque e atenção, no detalhamento de sua prática, da relevância e do espaço para sua inserção, na discussão dos pressupostos teóricos que lhe são subjacentes.

Nesse contexto, inserimos o texto da *Multieducação*, com especial atenção para a realidade da EJA, tão pouco documentada e assumida como tema de reflexão na formação docente. O Brasil ainda vive uma realidade de carência educacional, com um quadro de analfabetismo, analfabetismo funcional, evasão escolar e repetência que continuam preocupando especialistas, membros da sociedade e do governo. Portanto, o investimento numa educação de jovens e adultos que se entenda como libertadora e enriquecedora do potencial dos indivíduos é uma realidade a ser considerada e trabalhada.

As LEs têm seu lugar nessa formação, pois favorecem o encontro consigo mesmo, a partir do encontro com o outro, sua cultura, suas formas de falar, ver, conceber o mundo. É importante observar como os mais recentes documentos institucionais e governamentais sobre educação e ensino de LE (no nosso caso específico) priorizam o engajamento discursivo, o posicionamento crítico, a leitura – de mundo e da palavra-texto-discurso – e a construção do conhecimento e da vida social pela atuação dos alunos, vistos como sujeitos ativos. O que falta, em nossa avaliação, é implementar práticas de discussão crítica de tais textos e das realidades a que se destinam, mais frequentes e intensas, por parte de professores e de toda a comunidade, a fim de que as intenções não fiquem apenas na abstração das palavras, mas se concretizem em gestos transformadores.

Referências Bibliográficas:

- Brasil. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – nº 9394/96*. Minas Gerais: Delegacia do MEC, 1997.
- _____. *PCN de Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos; Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *PCN de Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. *Resolução CNE/CEB n. 1, 5/7/2000*. Brasília: MEC/ CNE/ CEB, 2000 a
- _____. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Brasília: MEC/ CNE, 2000b
- _____. *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos – segundo segmento do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 2002. [www.mec.gov.br Retirado da Internet em julho de 2004.]
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Língua Espanhola*. MEC/ CNE, s/d. [Documento em fase de leitura crítica e redação final em 2005]
- JESUS, Luciana Alves de. JUNGER, Cristina de S. Vergnano. La enseñanza de E/LE en la educación de jóvenes y Adultos: la lectura interactiva como práctica docente. Brasília: Consejería de Educación/ MEC de España, 2005.
- JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. As concepções sobre leitura. In: *Leitura e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. Tese de Doutorado, não publicada. p. 24 – 71.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002a.
- _____. *Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Pontes, 1996.
- MARANGON, C. *Eles têm muito a ensinar*. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/158_dez02/html/eja.htm. Acesso em: novembro de 2004.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e identidade*. 2. reimp. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch editores, 1986
- RIO DE JANEIRO. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1996.
- _____. *Parecer 03/99*. Rio de Janeiro: SME, 1999.
- _____. *Língua estrangeira no PEJA*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, s/d. [Documento para a orientação docente no âmbito do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do Município do Rio de Janeiro, em fase de revisão final para publicação; previsão para o terceiro trimestre de 2006.]

AMÉRICA LATINA, UM CONCEITO EM MOVIMENTO

Rômulo Monte Alto

Como resultado dos inumeráveis deslocamentos conceituais que sofreu ao longo de sua história, o continente incorporou uma diversidade de definições que o tornam um conceito em movimento, cujos referentes se alternam, se superpõem, sem se deixarem fixar. Antes de ser América Latina, foi apenas América, nome que não respondia por um significado histórico específico; com o aparecimento da consciência crioula, tornou-se Colombia nas palavras de Simón Bolívar [*Carta de Jamaica*, 1815]; em Francisco de Miranda, que cunhou o termo Magna Colombia, nasceu Hispanoamérica e também América Meridional, América Espanhola, Continente Americano, Continente Sur Americano, entre outros;² frente à ameaça que vinha do norte, passa a ser América del Sur, no discurso de Francisco Bilbao [*Iniciativa de la América*, 1865] e Nuestra América, em José Martí [*Nuestra América*, 1891], sendo também o sonho imperial da América Portuguesa do príncipe-regente Dom João.³ Na definição de Eduardo Coutinho, ao tratar do discurso comparatista na região, encontramos essa perspectiva geográfica que amparava o marco das definições acima vistas:

¹ Doutorando em Literatura Comparada/UFGM, Professor de Literatura e Língua Espanhola em Ipatinga/MG

² ARDAO, 1996.

³ BANDEIRA, 1985.

No primeiro caso [a definição da área abrangida pelo conceito de América Latina], a questão que se coloca de imediato é a dos critérios a serem utilizados na delimitação do conceito, que evoluíram de uma perspectiva originariamente etnolingüística e geográfica para outra de ordem histórico-cultural ou política, passando a incluir regiões do Caribe, por exemplo, não colonizadas por povos de origem neolatina.⁴

A origem do nome *l'Amérique Latine* na segunda metade do século 19, na França, aparece como resultante da estratégia de proposição de um «programa de ação para incorporar o papel e as aspirações da França para a população hispânica do Novo Mundo», e demarca a passagem a um novo estado conceitual, que fixa a descendência latina com base no referente histórico-político. Essa política pan-latinista, que tinha seus princípios fundados na «unidade lingüística e no catolicismo romano» e procurava «promover a homogeneidade cultural e política do chamado Mundo Latino, sob a liderança paternalista da França», consistia no envio de tropas para defender os interesses franceses no continente, em 1860, frente à ameaça da invasão do México pelos ianques norte-americanos. A empresa se revelou um fracasso, mas o pan-latinismo apenas confirmou que a «América é, entre outras muitas coisas, uma idéia criada pelos europeus, uma abstração metafísica e meta-histórica, ao mesmo tempo que um programa prático de ação,» cujas «imagens européias do Novo Mundo encontram seus símbolos apropriados nos diversos nomes sob os quais América tem sido conhecida.»⁵

Ao longo do século 20, o termo América Latina passará a expressar sua diferença frente a América do Norte, assumindo o que Alberto Moreiras chamou de «representação engajada», ao se referir à constituição do latino-americanismo acadêmico norte-americano, por se apresentar como a idéia de «repositório de uma diferença cultural que quer resistir à assimilação pela modernidade eurocêntrica».⁶ Determinada, na maioria dos casos, por uma análise marxista da história, essa modalidade narrativa se esquecerá, no entanto, de que em sua constituição também é parte estruturante da modernidade a que pretende se opor. Do americanismo de Rodó [*Ariel*, 1900], que se erige em contraponto ao panamericanismo norte-americano, ao «nuestro americanismo» de Retamar, que reivindica um recomeço cultural a partir do ponto zero da história instaurado pela revolução cubana, no começo dos anos setenta, o continente latino-americano se torna, assim, «um dos campos de batalha em que os distintos sujeitos combatem pela construção de seu projeto, em função de suas particulares memórias.»⁷ Nesse sentido, a opção de Richard Morse pelo termo Iberoamérica, em lugar de América Latina, em seu livro *O espelho de Próspero* [2000], sinaliza um intento de superar as ultrapassadas categorias «eurocêntricas e bonapartistas».⁸

⁴ COUTINHO, 1996, p. 205.

⁵ PHELAN, 1993.

⁶ MOREIRAS, 2001, p. 60.

⁷ AGHÚGAR, 1997, p. 62.

⁸ MORSE, 2000, p. 14.

Seja o continente descrito como um «território imaginário»⁹ ou uma «*categoría de conocimiento*»,¹⁰ o certo é que a construção da «*unidad de América Latina ha sido y sigue siendo un proyecto del equipo intelectual propio, reconocida por un consenso internacional*»,¹¹ que apesar das dificuldades insiste «em nadar contra a corrente»¹² e deseja «*convertirse en forjadora de una tradición cultural*». ¹³ América Latina é algo prioritariamente da ordem do desejo, como assinala Moreiras ao tratar sobre as representações latino-americanas e seus riscos: «A América Latina, como o lugar em que se desenvolvem as representações latino-americanistas, é precisamente aquele tipo de objeto ontológico, eficiente, para o latino-americanismo: para este a América Latina é também uma ‘coisa produzida pela sugestão, (...) eduzida pela esperança’». Como objeto que sofre «um processo de colonização do real pelo imaginário» e cujos contornos dependem das condições nas quais figura o sujeito do enunciado, a representação latino-americana padeceria, em sua constituição, da projeção do sujeito enunciante sobre o objeto constituído, o que, segundo Moreiras, revelaria seu fracasso como pensamento, uma vez que em sua formulação ontológica resultaria uma dimensão de apropriação, mas também e, principalmente, uma outra dimensão de restituição. E sem escapar a esta segunda dimensão, ou em outras palavras, «da rede de desejos que em primeiro lugar o produz», este objeto latino-americano não se constituiria referencialmente como lugar de uma representação eficiente. A saída, assinala Moreiras, estaria em revelar suas condições de possibilidade, ou seja, reconhecer que existe «uma falsidade essencial em qualquer representação» e que sua revelação é a única possibilidade que o discurso teria de se preservar, interrompendo ou suspendendo, dessa maneira, qualquer representação em curso.¹⁴

Em um ambiente de crise das categorias modernas do pensamento crítico,¹⁵ bem como de suspeição das representações em curso sobre a América Latina, em que as condições de possibilidade de enunciação estão regidas por um trânsito cada vez mais intenso de corpos, produtos e identidades, o que re-posiciona intermitentemente tanto os interlocutores quanto os termos e até mesmo os próprios locais a partir de onde se enuncia,¹⁶ uma imagem descobre o cenário por onde se filtra a discussão sobre o latino-americano na atualidade:

⁹ SOUZA, 1996.

¹⁰ ACHUGAR, 1997.

¹¹ RAMA, 1989, p. 57.

¹² PRADO, 1999.

¹³ MARIACA, 1993. Nesse sentido se pode entender a realização dos projetos editoriais «Biblioteca Ayacucho», dirigido por Ángel Rama; a série «América Latina. Palavra, literatura e cultura», organizada por Ana Pizarro; a «Coleção Archivos», projeto financiado pela Unesco que tem Silviano Santiago como membro de seu Comitê Internacional; bem como a publicação de inúmeras revistas de crítica literária e cultural, assim como o recente incremento na realização de intercâmbio entre as universidades e instituições do continente.

¹⁴ MOREIRAS, 2001, p.168-179.

¹⁵ THAYER, 2000.

¹⁶ APADDURAI, 2001.

*Estamos en la edad de los objetos parciales, de los ladrillos y de los restos o residuos. Ya no creemos en estos falsos fragmentos que, como los pedazos de la estatua antigua, esperan ser completados y vueltos a pegar para componer una unidad que además es la unidad de origen. Ya no creemos en una totalidad original ni en una totalidad de destino. Ya no creemos en la grisalla de una insulsa dialéctica evolutiva, que pretende pacificar los pedazos limando sus bordes. No creemos en totalidades más que al lado. Y si encontramos una totalidad tal al lado de partes, esta totalidad es un todo de aquellas partes, pero que no las totaliza, es una unidad de todas aquellas partes, pero que no las unifica, y que se añade a ellas como una nueva parte compuesta aparte.*¹⁶

Neste tempo de recusas das totalidades e recomposições «ao lado», tempo de objetos parciais e resíduos, como pensar América Latina para além dos limites de sua modernidade crítica, procurando «novos e talvez melhores caminhos» para a crítica, como dizia Cornejo Polar ao final da Introdução ao livro de Guillermo Mariaca? No artigo «Archivos e memória cultural», em que discute o papel da memória e a função do arquivo, Wander Melo Miranda reconhece na problematização dos limites culturais o «ponto nodal da coleção» e sugere um novo modo de ler o cânon, que fundasse a «constituição do saber literário latino-americano, enquanto prática intertextual, interdisciplinar e meta-discursiva», promovendo a articulação do local e do universal. Através da lógica da suplementaridade, que supõe uma estratégia específica de intervenção no cálculo totalizador da identidade da cultura que se busca representar, cujos «elementos formadores» se centram na diferença menos que na identidade, cada texto, assim como cada literatura, manteria sua singularidade própria, independente, no conjunto. Uma totalidade que produzisse um espaço de significação descentrada, onde a literatura passa a ser lida como um fenômeno local, aberto a todas as modalidades de discurso minoritário ou residual, o que impede a convergência da resposta do que venha a ser a literatura latino-americana para um centro pleno de sentido.¹⁷

Dessa maneira, sugere Miranda, estaríamos preparados para discorrer sobre a única origem em que se torna possível acreditar, por conhecermos sua invenção e por reconhecermos que é constitutiva desse novo saber que se constrói: «uma origem literária em que o nacional ou latino-americano possa deitar raízes e, ao mesmo tempo, deslocar-se em direção aos movimentos mais gerais da cultura ocidental».¹⁸ Uma origem em trânsito, fundada na memória do território e no movimento incessante da cultura, uma origem que migra continuamente, em busca de um conceito, América Latina, que por sua vez também não cessa de se mover, atendendo às demandas de paixão e poder que sobre sua sombra se projetam, no momento exato de sua desconstrução e reconstrução, que ocorrem cada vez que seu nome é enunciado. Um significante que deriva suas condições de possibilidade da compreensão de que seu interior, vazio por essência, é constantemente interpelado por um exterior que, em permanente estado de mutação, lhe restitui parte desse sentido perdido. Um nome em permanente deriva, um conceito em movimento.

¹⁶ DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 47-48.

¹⁷ MIRANDA, 2003, p. 39-40.

¹⁸ MIRANDA, 2003, p. 40.

SIMÓN BOLÍVAR Y JOSÉ MARTÍ: ¿PROFETAS DE LA ACTUALIDAD?

Ana Sol Ospina Estrada¹
Érika Alezard Ostermann¹

El objetivo que persigue nuestro trabajo surge de un interrogante que siempre ha estado presente a lo largo de la historia y de la literatura de América Latina: ¿quiénes somos? A partir de esta pregunta surgen dos grandes problemas que se encuentran estrechamente relacionados entre sí: el de la identidad y de la integración de las regiones. Como lo muestra la historia, tales preocupaciones antecedieron y reforzaron los movimientos independentistas del siglo XIX en América Latina, en las cuales aún existía la duda: ¿somos indios?, ¿negros?, ¿blancos?, ¿mestizos?, o quizás ¿europeos? Dichas preocupaciones se mantuvieron inclusive después de que muchos países hubieron alcanzado su independencia. La idea de identidad, en aquella época, era la impuesta por los dominadores basada en la diferencia de etnias y culturas. Haciendo una analogía entre el análisis de Edward W. Said¹ y ese «concepto de identidad» traído por los europeos, podemos afirmar que, con la llegada de los conquistadores, Europa conoce América y América es lo que Europa conoce. Europa sabe que las nuevas colonias no pueden tener autogobierno y así, la ocupación extranjera se convierte en «la propia base» de la civilización americana.

¹ Arquitetas, Mestres em Arquitetura pela UFBA, Professoras de Língua Espanhola

¹ SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das letras, 1996. Cap I: O âmbito do orientalismo. p. 44

El poeta cubano José Martí en *Nuestra América*² ya lo había dicho, en el siglo XIX, al afirmar que el país dominador declaraba como perecedoras e inferiores las características de los países dominados. Siguiendo la línea de análisis de Said, podemos ver a América, no apenas como una colonia más, sino como la legitimación del imperialismo europeo: un ejemplo de lugar diferente donde el poder, la religión y el conocimiento «triunfarían» y dominarían. A medida que los acontecimientos iban dejando sus marcas en la historia, se comenzó a percibir que el mejor camino para llegar a una verdadera respuesta de lo que era identidad, estaba dentro de la realidad local de los territorios y no en el impuesto por el Viejo Mundo donde las diferencias entre etnias y culturas predominaban. Nuevas posibilidades fueron encontradas y muchas de ellas valoran el «rescate» de lo que realmente somos. Porque no podemos considerarnos ni indios, ni americanos, ni europeos, ni negros, ni mestizos como entidades independientes y sí como una múltiple identidad de extraordinaria riqueza.

Deteniéndonos en los acontecimientos del siglo XX, en los que cada nación latinoamericana luchaba por mantener sus tradiciones, quisimos establecer una relación entre los ideales del Libertador Simón Bolívar (1783 – 1830) y los del poeta cubano José Martí (1853 – 1895). Ambos, a pesar de haber nacido en lugares y épocas diferentes de los siglos XVIII y XIX, tuvieron ideales comunes que los unen, como la independencia y la integración de Latinoamérica y muchos de estos pensamientos pueden ser rescatados en la discusión actual sobre identidad e integración latinoamericana.

El venezolano Simón Bolívar además de haber luchado por la independencia de la dominación española en varios países como Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, idealizó y fue el pionero de la integración de la América uniendo varias naciones a las que denominó La Gran Colombia. Los pilares del proceso de la configuración de la identidad de Latinoamérica fueron inspirados por El Libertador a partir de los ideales de la Revolución Francesa, libertad, igualdad y fraternidad, así como por los de la Ilustración Inglesa. Veintitrés años después de la muerte de Simón Bolívar, nace en Cuba José Martí, poeta, pensador y escritor, reconocido en la esfera mundial como el precursor de la lucha anticolonialista de los pueblos latinoamericanos. El hecho de haber viajado por varios países le dio la oportunidad de conocer de cerca no sólo la realidad de América Latina como también la de Estados Unidos y la de algunos países europeos, lo que le permitió hacer comparaciones hasta llegar a la conclusión de que a América Latina le había llegado la hora de luchar por su segunda independencia, refiriéndose específicamente a la dominación norteamericana (MARINELLO, 1993, p. 348–351).

En las últimas décadas los conceptos de identidad e integración, han sido retomados a partir de nuevos ideales que continúan buscando la unión pero teniendo como base la uniformización de los pueblos. Estamos refiriéndonos específicamente al proceso de globalización definido por Foo Kong Dejo como un «proceso homogeneizante y aleatorio al sistema de valores y a la sobrevivencia cultural de grupos, pueblos y naciones» (FOO KONG DEJO, 1997), entendido también como «procesos muy complejos de orden planetario

² MARTÍ, José. *Nuestra América*. In: ZEA, Leopoldo (Comp.) *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. Tomo I. México: Tierra Firme, 1993, p. 127

que generan transformaciones no sólo cuantitativas en el ámbito de la economía y de la racionalización técnica-institucional sino también cualitativas en el ámbito de la reproducción cultural» (CASTRO-GOMEZ). Este proceso totalizante también se relaciona con el sometimiento de los pueblos considerados inferiores, a quienes se tiene que integrar a cualquier costo a una cultura única. Como lo plantea Foo Kong Dejo, la globalización tiene consecuencias en el imaginario social en la que existe la idea del desaparecimiento de las fronteras. Dicho proceso repercute en la pérdida de la vigencia al derecho que tienen los pueblos de ejercer su soberanía en relación al dominio de su patrimonio cultural garantizando que el grupo se mantenga y se multiplique.

En este proceso no se globalizan únicamente las instituciones políticas y económicas sino también las ideas y los patrones socio-culturales. Esto se debe a que la globalización está acompañada por la revolución informática principalmente en lo que se refiere a industria cultural y comunicación a distancia (CASTRO-GOMEZ). Como consecuencia de esto, los medios han conformado una cultura global de masa al romper barreras sociales, políticas, culturales e ideológicas que fueron construidas desde hace siglos. La respuesta a esta mundialización económica, social y cultural ha sido la conformación de bloques económicos de magnitud continental en los que se concentran la producción y el comercio.

Se puede tener en cuenta además la definición de neoliberalismo de George Yúdice que lo explica como: [...]»el conjunto de políticas que comprende la liberalización del comercio, la privatización, la reducción (y, en algunos casos, la casi, eliminación) de los subsidios del Estado a servicios sociales como salud y educación, la disminución de los sueldos y la eliminación de los derechos de los trabajadores – contribuyó para el cambio en la atención política, en la toma del poder estatal (que en muchos casos no resolvió el problema de la soberanía) para los problemas de los derechos humanos y civiles y de la calidad de vida». (YÚDICE, 2000, 427).

Frente a todas estas premisas nos preguntamos si puede ser considerada una especie de profecía de Bolívar y Martí lo que está ocurriendo actualmente en América Latina como consecuencia del poderío económico, político y cultural, que los Estados Unidos están ejerciendo, a través de la globalización. ¿Se puede afirmar que las armas que esclavizan, a las cuales se refería constantemente El Libertador en sus discursos, son, actualmente, las necesidades creadas por las artillerías publicitarias del consumismo que rinden a América Latina y al resto del planeta en un mundo homogenizador? ¿Se puede considerar a Simón Bolívar como el precursor de lo que es actualmente el Pacto Andino y el MERCOSUR cuando idealizó y concretizó el sueño de la Gran Colombia uniendo varias naciones de América del Sur en un solo bloque?

BOLÍVAR Y MARTÍ: IDENTIDAD E INTEGRACIÓN

La base de la discusión sobre el concepto de identidad e integración regional en América Latina es el análisis de los ideales de Simón Bolívar en el *Discurso de Angostura* de 1819 y el ensayo titulado *Nuestra América* de José Martí de 1891. *El Discurso de Angostura*, es también uno de los vehículos a través del cual Simón Bolívar plantea e intenta responder al interrogante siempre presente sobre la identidad de los pueblos que han de ser libertados

y así despejar el incierto y vago futuro de América Latina. En él critica al régimen absoluto, en el cual el poder se mantiene en una misma persona durante un período indefinido de tiempo (aunque lo apoye posteriormente por considerar que los países americanos no lograron un alto grado de madurez política), y propone como esenciales las repetidas elecciones para evitar el fin de la democracia y la imposición de un régimen tirano.

Bolívar afirma y declara que es importante que exista correspondencia entre las leyes y las características geográficas, culturales, sociales, económicas y religiosas, entre otras, de los pueblos en los cuales dichas leyes serán aplicadas. El Libertador reconoce las diferencias existentes entre los habitantes de la América del siglo XVIII y busca minimizar las diferencias naturales de los pobladores americanos proponiendo evitarlas a través de las leyes o de la llamada igualdad política y social, términos claves pregonados por la Revolución Francesa. La educación es incluida como herramienta para alcanzar la igualdad, considerada por Bolívar como ficticia al inculcar ideas de patria en el individuo. Destaca además, la importancia de libertad social, y señala cómo ésta debería ser ejercida por todos los hombres sin discriminación de razas o creencias. Concluye que la unidad, como un todo, es la clave para sacar a la naciente república del caos en el que se encuentra y ese todo, debe incluir al pueblo, al gobierno, a la legislación y al espíritu nacional:

Siguiendo la línea de pensamiento de Simón Bolívar, encontramos al poeta cubano José Martí, quien amplió su universalidad al adquirir gran parte de sus ideas de lo mejor de la cultura de origen hispánico, reelaborándolas y dándoles carácter americano, al mismo tiempo que asumió como propias la tradición y la cultura prehispánica. Al igual que Bolívar fue una figura que acompañó los acontecimientos de su época. El hecho de haber viajado por los países de América Latina le dio la posibilidad de conocer a fondo su realidad, al ver de cerca su problemática y principalmente sus valores. En Estados Unidos vivió y tuvo la oportunidad de sentir las discrepancias entre lo que este país pregonaba y lo que era puesto en práctica, principalmente en lo relacionado a justicia social. Su búsqueda por el conocimiento humano lo llevó a redactar numerosas crónicas y ensayos entre los cuales se destaca *Nuestra América*, donde expone la problemática enfrentada por los países latinoamericanos y caribeños de aquel entonces. En su ensayo, Martí parte de la frase «*Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedras*» (MARTÍ, 1993, p. 121), como una invitación al pueblo latinoamericano a despertarse de su sueño de aldea y armarse de ideas enérgicas y de juicios para vencer a los gigantes. Más adelante afirma que los pueblos deben conocerse unos a los otros y a sí mismos, como un mecanismo para mantener la unidad en el conocimiento y así librar al pueblo de la opresión y el dominio externo.

Por una parte puede observarse en el texto de Martí una valoración del hecho de conocer los elementos propios de cada país, sus singularidades y, por la otra, una definición de lo que es un buen gobernante al referirse a aquel que dirige con métodos e instituciones surgidos del propio país, haciéndolo según las necesidades presentes sin emplear leyes importadas, generadas en otras realidades.

Estrechamente relacionado con su concepto de unidad se encuentra la valoración de lo autóctono, ya que tanto las culturas indígenas, como el pueblo mestizo, negro y campesinos, considerados históricamente como oprimidos, son considerados por él elementos fundamentales para la formación de la nueva América. Según Martí, la búsqueda

de una idea de identidad para América Latina se encuentra dentro de los límites de su territorio, y no fuera de él. Al lograr esto, los individuos podrían alcanzar la liberación de las restricciones morales que les habían sido impuestas por las leyes, la religión, el racismo y conseguirían fundar su autonomía, no solo en su condición de entidad diferente en la historia sino, principalmente, en su capacidad de hacer un frente común latinoamericano contra todo intento de dominación externa.

Martí al igual que Bolívar rechaza al racismo en todas sus formas al declarar la igualdad de los seres humanos a partir de la inexistencia de razas. Entre los caminos que el poeta sugiere para Latinoamérica se encuentran la necesidad imperiosa de que los pueblos se conozcan profundamente y la búsqueda creativa de las soluciones a la problemática de los pueblos latinoamericanos, realizada dentro del propio territorio evitando la imitación. El pueblo es el principal protagonista de este proceso, ya que sin la masa popular la república no tendría sentido.

Con *Nuestra América*, Martí reclama una mayor difusión del conocimiento de la historia, la sociedad, la cultura, el pensamiento y la literatura de este continente, además de darle valor a lo autóctono, a las virtudes del pueblo y a la cultura latinoamericana, como caminos en la búsqueda hacia su identidad e integración además de dar respuestas al interrogante siempre presente de nuestro pueblo: ¿quiénes somos?

3. CONSIDERACIONES FINALES

Se puede afirmar que los ideales de Bolívar y Martí perseguían que la identidad fuera entendida como la valoración de la cultura y del conocimiento de la historia local desde sus orígenes, y que la integración fuera consecuencia misma de la propia identidad. En ella se busca la unidad de los pueblos en los cuales existen la libertad, la igualdad y objetivos comunes, como el de crear una barrera defensiva contra cualquier tipo de dominación externa.

Al igual que Bolívar, Martí también advierte sobre el dominio de un imperio universal contra el cual los pueblos latinoamericanos se deberían preparar para, lo que él llamó, una «segunda independencia». En Martí aparece como un rasgo esencial la idea integracionista heredada de Bolívar, la reivindicación de la autonomía de nuestra cultura y el análisis y denuncia del imperialismo norteamericano. Desde otro punto de vista, podemos afirmar que Bolívar consiguió, de cierta forma, ver el futuro de América al prever lo que ocurriría, después de más de un siglo de su existencia, con los medios de comunicación como principales agentes de la globalización. Como sabemos, dichos medios, al crear una realidad virtual de necesidades, «esclavizan» a los pueblos a través de un consumismo agudizado que da prioridad a la entrada de los imperios económicos por medio del neoliberalismo.

Siguiendo esta idea, la libertad, uno de los principios fundamentales defendidos por Bolívar y Martí, encuentra su principal opositor en el consumismo, defendido por la globalización. Esta última se transforma en el principal medio para dominar las masas, y para hacerlo no se vale de la utilización de las armas sino de la creación de necesidades como una manera nueva de invasión. Además, América Latina se ha mostrado, particularmente, incapaz en el área de la tecnología, de producir y satisfacer sus propias necesidades sometiéndose a las producidas por el imperialismo, que las inventa y se las vende para mantener una

dependencia económica y por consiguiente cultural. Por otro lado, no desconocemos las ventajas que en otros aspectos les ha traído la globalización a muchos movimientos revolucionarios de América Latina, como es el caso de la guatemalteca Rigoberta Menchú, que gracias a la globalización pudo dar a conocer sus ideas de defensa a los oprimidos de su país y también en la Revolución Zapatista, que se benefició con el uso de la Internet.

Partiendo de los ideales de Martí que son: la universalidad, la unidad y la libertad de los hombres, y como precursor de la lucha antimperialista, podemos afirmar que, también se anticipó a la globalización en lo que se refiere a la cuestión de las etnias. Antagónicamente a lo planteado por Martí, se observa que, de cierto modo, dicha globalización destaca las características y las capacidades del pueblo anglosajón como superiores. El poeta, en este sentido, hace hincapié en el valor de las calidades y virtudes de las razas en contraposición a su color de piel u origen, valorando el aporte cultural ofrecido por cada una de ellas.

El sueño de Bolívar de integrar todas las naciones de América Latina en una sola, puede ser observado, en el siglo XX y XXI, como la continuidad de un proceso histórico en el Pacto Andino y el MERCOSUR. En el caso del Pacto Andino, su principal motivación ha sido una voluntad política que sigue la línea de lo que fue el sueño visionario del Libertador: el de impulsar la participación en el proceso de integración regional y procurar un mejoramiento en el nivel de vida de sus habitantes, con la formación de un mercado común latinoamericano. Esta integración rescataría el sueño bolivariano y martiniano al articular geográficamente los Andes en un espacio común en donde todos sus habitantes puedan reconocerse. Otro ejemplo de integración en nuestra América es la consolidación del MERCOSUR: bloque económico de naciones creado e impulsado con el fin de buscar lo que Martí ya había llamado «segunda independencia de América Latina» en el siglo XIX. El MERCOSUR sigue una tendencia del mundo contemporáneo, que consiste en una integración en bloques de la economía, acompañada por la unificación de espacios y de operaciones financieras y comerciales. La integración, en este caso, debe ser entendida como un medio y no como un fin en sí mismo que tiende a lograr un mayor desarrollo económico, educativo y cultural por la vía de la ampliación de mercados, elementos claves para una política económica y social.

América latina sí requiere una integración, pero esta debe tener como principio no sólo ampliar la cobertura económica, comercial y productiva de esta parte del mundo sino también eliminar la pobreza, la indigencia, la desigualdad y la violencia en todas sus manifestaciones. El sueño de Bolívar y Martí de formar en América la más grande nación del mundo evidencia que, sólo la unión cultural y de los pueblos haría posible esa gran nación latinoamericana.



E/LE E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS: ENTRE A LEGISLAÇÃO, A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE

Mesa redonda de Metodologia XI Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol – Salvador – Bahia, 13/09/2005

Angela Marina Chaves Ferreira¹
Cristina Vergnano Junger¹

1. Apresentação:

Em 1996, o Brasil sanciona sua nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. A partir desse momento, o governo federal, através do MEC, promove a elaboração de uma série de documentos cujo objetivo é oferecer parâmetros e orientações educacionais para todo o país. Trata-se dos vários *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e *Orientações Curriculares* voltados para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos. Também alguns estados e municípios elaboram seus próprios documentos. De maneira geral, são convidados especialistas nas diversas áreas do ensino e, com intensidade e mecânica variada, os materiais compostos são levados à comunidade educacional e discutidos.

A divulgação e utilização desses documentos entre professores não se tem demonstrado necessariamente plena. Ainda assim, não negamos sua relevância como instrumento de proposição de uma política educacional que guarde um ideal de padronização para todo o país, respeitadas, segundo os próprios textos, as especificidades locais. Nesse contexto, as línguas estrangeiras (LE) ganharam espaço e relevância como um importante conhecimento para o desenvolvimento discursivo e cidadão dos estudantes. Cada nível de escolaridade e cada esfera do poder (federal, estaduais, ou municipais) apresenta-se, então, contemplado,

¹ UERJ; APEERJ

contribuindo para compor o panorama de como se vêem as LE na sociedade atual e como se espera ensiná-las e difundi-las.

2. Uma proposta de debate:

As mesas redondas de metodologia tinham como característica comum o objetivo de fomentar o debate. Para tal, foram convidados especialistas e pesquisadores nos temas selecionados. O objetivo era compor um painel, do qual participassem não só os membros da academia, mas também os professores e alunos que atuam em campo.

No caso específico desta mesa, interessava-nos trazer à luz a discussão sobre as implicações dos documentos institucionais de educação, tanto ideológicas, quanto políticas e pedagógicas. Naturalmente, era preciso fazer um recorte no amplo universo de textos que compõem esse *corpus*. Optamos, portanto, pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio*, num âmbito nacional. Sobre os PCNs merecem destaque: (a) o caráter inovador do primeiro, que inaugurou a série de textos elaborados para desenvolver os princípios legislados na LDB 9394/96 e (b) as várias versões, inclusive polêmicas, do segundo. Para isso foram ouvidas co-autoras de ambos os documentos e uma docente de Ensino Médio, cuja experiência prática e reflexão teórico-metodológica permitia a crítica a aspectos dos documentos.

Desejávamos, no entanto, abordar um campo em geral relegado a segundo plano, mas que se caracteriza como uma realidade crescente no Brasil e que também possui diretrizes próprias: a Educação de Jovens e Adultos. Optamos, então, não por uma abordagem nacional, mas por um enfoque local, centralizado na recente experiência de elaboração de um documento do Município do Rio de Janeiro para o seu bem-sucedido Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PEJA/ SME-Rio. Cabe ressaltar que este documento em particular tem como característica sua composição por docentes de campo, que atuam efetivamente com jovens e adultos nesse município, coordenados por especialistas ligados à academia. Isso lhe dá, talvez, um caráter mais próximo ao seu público alvo e à realidade que enfrentam cotidianamente.

Na estrutura do debate, cada debatedor, após a sua apresentação pelo moderador, introduziria o tema, destacando os aspectos mais polêmicos e relevantes. Após essa rodada inicial, seria apresentada a primeira pergunta do moderador, a ser respondida por cada participante. Três perguntas, assim apresentadas e respondidas fariam parte da segunda etapa da mesa. As duas etapas subseqüentes envolveriam a resposta às questões do público e as conclusões finais dos debatedores. Durante todo o processo, poderia haver intervenção dos membros da mesa, intensificando o caráter de discussão acadêmica dada à atividade.

As questões propostas como motivadoras do debate foram:

- a) Os documentos oriundos de instituições oficiais normalmente são recebidos pelos destinatários (no caso, os professores) como dogmáticos e regulamentadores. Estes documentos, entretanto, apresentam-se como norteadores e sugerem várias estratégias para que se alcancem os objetivos propostos. Alguns, porém, mostram-se de difícil implementação (acesso à tecnologia, p.e.). **Como foram vistas tais**

possíveis dificuldades e entraves na organização dos documentos? Quais seriam, em síntese, os pontos mais polêmicos?

- b) Qual a relevância da organização destes documentos para o panorama brasileiro de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?
- c) Passados já no mínimo, cinco anos da divulgação dos documentos (especialmente em relação aos PCNs), **como vêm a implementação das propostas apresentadas nas respectivas redes de ensino?**

As docentes convidadas tiveram acesso prévio às perguntas. Desse modo, tanto sua apresentação inicial quanto o desenvolvimento posterior das questões puderam utilizá-las como roteiro, enfatizando o papel do espanhol, como uma das LEs no contexto da educação formal hoje em nosso país.

3. Os convidados da mesa:

Os congressos nacionais de professores de espanhol têm como marca característica estarem voltados para a prática de sala de aula, com especial atenção ao ensino básico regular. No entanto, foi nossa intenção conjugar essa abordagem com as contribuições que a academia pode trazer mais além da simples formação inicial dos docentes, ou a teorização científica. Nesse sentido, convidamos professoras que pudessem representar de alguma forma essa junção e trazê-la a pauta de discussão.

Para o tema dos *PCNs de Ensino Fundamental* contamos com a participação da Prof^ª Dr^ª Consuelo Alfaro Lagorio, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que atua há anos tanto na graduação quanto na pós-graduação de sua instituição e participou como consultora na redação do referido documento, publicado em 1998.

Para tratar do Ensino Médio, contamos com a participação de duas profissionais. A primeira delas foi a Prof^ª Dr^ª Neide González, da Universidade de São Paulo (USP), que atua igualmente na graduação em Letras (espanhol) e na pós-graduação. Ela foi co-autora do mais recente documento para esse nível de escolaridade, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens Códigos e suas Tecnologias*, capítulo dedicado especificamente à língua espanhola, que estava ainda em etapa de avaliação e reestruturação durante o congresso. A segunda é a Prof^ª Talita Barreto, então docente da FAETEC, a fundação das escolas técnicas do estado do Rio de Janeiro, da PUC-Rio e da Universidade Gama Filho. Embora a professora não tenha podido estar presente aos debates, enviou-nos sua contribuição sob a forma de texto que foi lido pela moderadora e fez parte da temática em discussão. Seu foco recaiu na relação docente de sala de aula/ orientações institucionais.

A última debatedora foi a Prof^ª. Dr^ª Cristina Vergnano Junger, docente de espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que atua também no mestrado em Letras, área de concentração em Linguística, com área de pesquisa voltada para compreensão leitora. Ela teve a oportunidade de atuar como co-autora e coordenadora da redação do documento de Línguas Estrangeiras para a Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro, junto com um grupo de professores da SME/Rio que lecionam nesse nível de ensino.

Finalmente, a moderação da mesa esteve sob a responsabilidade da Prof^a Angela Marina, docente de espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da universidade Gama Filho, cuja área de pesquisa envolve aspectos lexicográficos da língua espanhola.

4. Algumas considerações sobre a apresentação:

A mesa permitiu-nos pôr de manifesto a contradição inerente ao processo de composição e implementação desse tipo de documento. Por um lado eles são considerados um importante elemento orientador da ação docente e das políticas educacionais e, em nosso caso, lingüísticas do país. No entanto, ainda se observa muita resistência e incompreensão com relação ao seu uso. Em parte, essa situação se relaciona a uma divulgação parcial dos textos e à falta de discussões sobre seu conteúdo e aplicabilidade. Também se levanta o fato de nascerem fora do âmbito de quem faz, ou seja, dos professores que estão efetivamente em sala de aula. Seja como for, na interação entre as debatedoras e na participação do público, pôde-se constatar que a reflexão sobre o fazer educativo e, especificamente, o fazer lingüístico, é uma prática necessária e relevante para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo que passa pelo sistema escolar.



NOVAS FRONTEIRAS DO ENSINO DE ESPANHOL MESA REDONDA DE METODOLOGIA

**XI Congresso Brasileiro de
Professores de Espanhol
Salvador – Bahia, 14/09/2005**

Cristina Vergnano Junger¹

1. Apresentação:

Em agosto de 2005, a Presidência da República sancionou a lei 11.161/05 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre o ensino da língua espanhola no Brasil. Essa nova legislação determina que seja obrigatória a oferta do idioma, como opção de língua estrangeira (LE) para todos os cursos de Ensino Médio em território nacional. Acrescenta que, em nível de Ensino Fundamental, essa oferta é facultativa. Em ambos os casos, deixa claro que tal obrigatoriedade refere-se ao sistema de ensino, sendo facultado ao aluno o direito de escolha entre o espanhol e outras LE presentes em seu currículo. Em termos de operacionalização dessa opção, esclarece que, na rede pública, deverá ocorrer dentro da grade curricular das aulas regulares, mas que a rede privada de ensino poderá buscar estratégias para viabilizá-la. Também estabelece um prazo de 5 anos para a plena implantação do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) e a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal para a sua regulamentação.

Esta legislação, além da consequência óbvia de abrir um espaço efetivo ao ensino de espanhol em nosso país, traz à baila uma série de questões, como, por exemplo, a formação docente e os campos de aplicação desse idioma estrangeiro. Ao serem propostas mesas redondas de metodologia no XI Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, muitos caminhos seriam viáveis para sua execução. Nossa escolha por uma discussão de caráter

¹ UERJ; APEERJ

metodológico-filosófico sobre os espaços que vem ocupando a língua espanhola no âmbito brasileiro, mais que pela exposição de propostas de seu ensino-aprendizagem atende, em nossa ótica, a esse contexto sócio-histórico-educacional em que nos encontramos. Sem o objetivo de apresentar fórmulas bem-sucedidas de processos de ensino, optamos pela problematização de uma realidade crescente e em mutação, cujo perfil está se escrevendo no momento. Falar de *novas fronteiras do ensino de espanhol* é falar no nosso presente, no processo do qual estamos fazendo parte, é trazer questões, não respostas. Este foi o desafio dos componentes da mesa e sobre isso, em certa medida, tratarão os textos que a compõem.

2. Uma proposta de debate:

Desde o princípio, a motivação para a composição de mesas redondas era favorecer o debate. Pensamos em trazer especialistas em determinadas áreas que pudessem polemizar, trazer à pauta questões que seriam debatidas por eles, a partir de suas vivências e estudos. No entanto, queríamos que, além da interação entre esses especialistas houvesse também a participação ativa dos professores, público do evento, ultrapassando a postura de simples assistentes e observadores, construindo conjuntamente o conhecimento.

A fim de alcançar essa meta, foi desenvolvida uma estrutura na qual cada debatedor, após a sua apresentação pelo moderador, introduziria o tema, destacando os aspectos mais polêmicos e relevantes. Após essa rodada inicial, seria apresentada a primeira pergunta do moderador, a ser respondida por cada participante. Três perguntas, assim apresentadas e respondidas fariam parte da segunda etapa da mesa. As duas etapas subseqüentes envolveriam a resposta às questões do público e as conclusões finais dos debatedores. Durante todo o processo, poderia haver intervenção dos membros da mesa, intensificando o caráter de discussão acadêmica dada à atividade.

Como comentamos anteriormente, foi o ativo contexto atual do ensino de espanhol no Brasil que motivou o recorte da mesa, voltada para novos caminhos que se vêm abrindo ao idioma. Naturalmente, temos consciência da pluralidade de faces dessa realidade. Mas escolhemos enfocar especificamente três campos: o ensino à distância, o espanhol com fins instrumentais e o ensino-aprendizagem de E/LE para crianças. Embora bastante diversos, os temas não chegam a ser díspares, guardando entre si algumas características: (a) estão mais à margem do circuito da escolarização regular, (b) provocam reações de interesse, questionamento e/ou reservas entre docentes, (c) têm sido alvo de experiências pedagógicas e de estudos científicos, (d) são um espaço ao mesmo tempo em expansão e estudo e de certo desconhecimento teórico de muitos profissionais da área, inclusive porque não figuram especificamente em programas de formação do docente de espanhol.

Como motivadoras da discussão que envolveria e aproximaria essas três realidades distintas, levamos aos debatedores as seguintes questões:

1. Como se insere a LE nesses contextos: sua relevância, dificuldades, soluções e potencial de transformação do processo de ensino-aprendizagem?
2. Como vocês vêem a formação do docente, considerando essas realidades específicas de ensino-aprendizagem de E/LE nas quais poderão atuar?

3. Ensinar à distância, propor um trabalho de língua com fins específicos, ensinar língua estrangeira para crianças são caminhos de inserção de E/LE distintos, com características específicas e que vêm ganhando projeção na atualidade. Como ocorre e qual o papel e importância da interação professor-alunos e alunos-alunos nesses diferentes processos de ensino-aprendizagem?

Como os convidados tiveram acesso prévio às perguntas, sua apresentação inicial pôde usá-las como roteiro, permitindo o desenvolvimento das idéias relacionadas aos campos do ensino à distância e novas tecnologias, o uso instrumental do espanhol e a presença de espanhol como língua estrangeira para crianças de maneira, ao mesmo tempo única segundo cada âmbito e integrada, aproximando os três. As questões abriram, também, espaço à pontes entre as diferentes apresentações, caracterizando o processo de construção de saberes e práticas comum aos participantes e aos seus contextos de atuação.

3. Os convidados da mesa:

Quando pensamos numa mesa redonda de debate, relacionamos a atividade em si, seu peso acadêmico, às temáticas e à expectativa de autoridades nos campos debatidos. Apesar de o congresso de professores caracterizar-se, essencialmente pelo seu enfoque pragmático didático-pedagógico, este XI Congresso procurou conjugar prática e teoria, modelos de fazer pedagógico com estudos reflexivos e científicos sobre essa prática. Sendo assim, os componentes da mesa, convidados a participar das discussões, refletiam essa conjugação entre teoria e prática.

Para o tema do espanhol com fins instrumentais, esteve presente à mesa a professora Luciana Maria Almeida de Freitas, Mestre em Linguística pela UERJ. É professora da Graduação em Turismo do Centro Universitário da Cidade e na época do evento, atuava como contratada da Graduação em Letras, Espanhol, da UERJ. Pertence ao Grupo Atelier e tem realizado pesquisas na área de *Linguagem & Trabalho*, com destaque para o ensino de línguas para fins específicos, como a sua dissertação de mestrado «Espanhol para o turismo: o trabalho dos agentes de viagens».

O tema do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) para crianças ficou a cargo da professora Marta A. Oliveira Balbino dos Reis, graduada em Letras pela UNESP – Universidade Estadual Paulista – e Mestre em Letras / Estudos da Linguagem pela UEL – Universidade Estadual de Londrina. É docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina desde 1996 e da Faculdade Paranaense – FACCAR desde 2002. Atua como professora de língua espanhola e prática de ensino de LE na Graduação e na Especialização. Atualmente é Coordenadora do Laboratório de Línguas da UEL e desenvolve projetos de extensão voltados para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol.

Com relação ao tema das novas tecnologias e do ensino à distância, este coube ao Prof. Italo Oscar Riccardi León, Mestre pela FE/USP. Chileno, radicado no Brasil desde 1982, bacharel e licenciado em Língua e Literatura Espanholas pela PUC de Valparaíso, Chile, especialista em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, tem pesquisa orientada ao estudo e análise pedagógica de materiais multimídia em CD-ROM e suas possibilidades de aplicação

em ambientes de ensino-aprendizagem do espanhol, língua estrangeira (E/LE). Professor nos cursos de Letras (Português-Espanhol) e Turismo (Faculdade de Comunicação e Arte) da Universidade do Vale do Paraíba, em São José dos Campos – SP, tem diversos trabalhos acadêmico-científicos, cuja área de interesse e pesquisa é o uso de novas tecnologias aplicadas à educação e a utilização da multimídia no ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE). Atualmente, é aluno de doutorado da FE/USP.

Finalmente, a moderação da mesa esteve sob a responsabilidade da Professora Doutora Cristina Vergnano Junger, docente de espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cuja área de pesquisa envolve os processos de compreensão leitora em E/LE e a formação de professores, em especial no que se refere a esta habilidade lingüística.

4. Algumas considerações sobre a apresentação:

Durante as apresentações de cada debatedor e no debate, alguns aspectos foram pontuados e merecem, em nossa avaliação, destaque. O ensino de língua espanhola no Brasil existe desde 1942, com uma presença que não manteve constância homogênea ao longo de todo o período. Variou sua oferta no tempo (houve lacunas na sua inclusão no ensino regular) e no espaço (nem todos os estados do Brasil o ofereceram/ oferecem), sob igualmente variadas perspectivas e objetivos.

O ensino instrumental de língua estrangeira (o espanhol, em nosso caso), apesar das crescentes pesquisas, ainda tem uma presença limitada e, muitas vezes, está associado a um aspecto definido, como considerar instrumental como sinônimo de leitura, ou de aprendizado de vocabulário específico de uma área. Um fator importante na prática instrumental de um idioma e que dá o perfil de um curso dessa natureza é o inventário de necessidades do público alvo. Esse aspecto é ignorado em muitos casos na formação de professores, que têm, como consequência, dificuldades de implementar uma proposta instrumental adequadamente.

O mesmo problema de formação se detecta com relação ao ensino de LE para crianças. Como não está prevista a presença de idiomas estrangeiros na grade curricular do primeiro segmento do ensino fundamental (nem, naturalmente, na educação infantil), o professor que enfrenta a realidade crescente da oferta de uma LE para essas faixas etárias, tem que lidar com o despreparo técnico, a falta de recursos didáticos apropriados e, em várias ocasiões, de infra-estrutura na instituição na qual trabalha. A questão do oferecimento ou não de uma LE para crianças é um tema ainda polêmico, que divide professores e pesquisadores. Mas o fato é que, devido à demanda, o tema vem ganhando defensores e estudiosos interessados tanto em sua implementação, quanto na formação dos professores que atuarão com os jovens alunos.

Por fim, o tema das novas tecnologias e, por extensão, da educação à distância, tem sido alvo, cada vez mais freqüente na mídia, nas discussões docentes e nas pesquisas. Seu caráter relativamente inovador traz desafios e imprime um caráter exploratório e experimental no processo de ensino-aprendizagem atual. O campo das LEs não é exceção. Tanto em termos de formação inicial, como parte de um processo mais amplo, quanto na formação continuada, a presença das novas tecnologias não pode ser ignorada. Cabe a investigadores, pedagogos, lingüistas e outros profissionais relacionados direta e/ou indiretamente à educação fomentar discussões, observar e avaliar práticas, propor metodologias e enfoques que contemplem a nova realidade que vivemos na era da informação.

CONFERÊNCIA INAUGURAL



HISPANIDAD E HISPANISMO PARA PROFESORES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL

Mario M. González¹

Quisiera, ante todo, agradecer vivamente a los organizadores de este XI Congreso Brasileño de Profesores de Español la gratísima honra que se me concede al invitarme al evento y cederme la palabra de forma privilegiada. Si no bastase el simple hecho de haber sido invitado a pronunciar esta conferencia, quiero hacer saber del enorme sentido que eso tiene para mí. Ya he contado alguna vez cómo los congresos brasileños de profesores de Español nacieron de una propuesta hecha por la APEESP a la APEERJ, en diciembre de 1984, por ocasión del I Encuentro de Profesores de Español del Estado de São Paulo, para que, a partir de 1985, en los años pares, las asociaciones (habría unas 4 ó 5 ya fundadas en esa fecha) organizaran, por el orden de su fundación, un congreso para reunir los profesores de Español. Haber hecho entonces la propuesta (que la APEERJ aceptó de inmediato) y ver que casi 21 años después los congresos se realizaron sin fallas, y además, hablar en el undécimo de la serie nunca interrumpida es una satisfacción que no tiene límites. Gracias, muchas gracias a los que organizaron este congreso; y a los que organizaron los diez que lo precedieron. A quienes corresponda organizar los que deberán seguir a este cabrá recordarles que cumplirán lo que ya pasa a ser una tarea histórica que justificará plenamente los esfuerzos que ello les exija.

Quisiera atender a la cordial invitación de la APEEB a partir de la condición que, entiendo yo, me define fundamentalmente: soy un hispanista, o sea un investigador que,

¹ Universidade de São Paulo

desde un punto de vista extranjero, el Brasil, estudia la cultura de las naciones de lengua española. Ya volveré sobre eso, pero, de antemano, creo que puedo extender esa misma condición, en un sentido amplio, a todos los profesores de Español que actúan en Brasil. A ustedes, pues, hispanistas como yo, va dirigida mi charla.

Casi un año atrás, concretamente en Octubre de 2004, pocos días antes de iniciarse en Florianópolis el III Congreso Brasileño de Hispanistas, un profesor universitario de una universidad pública brasileña lanzó en la Internet, en la lista Elebrasil, un pedido de informaciones preguntando si en las escuelas (sobre todo en las públicas) algún profesor de español había realizado o estaba realizando «algún tipo de trabajo con motivo del Día de la Hispanidad o Día de la Raza (12 de Octubre)».

Confieso que me sorprendieron bastante las respuestas que, de todos modos, no fueron demasiadas (unas veinte). Las primeras y algo sorprendentes fueron enviadas por alumnos de Español, aparentemente de enseñanza media, que confesaban no tener idea de que existiese esa conmemoración o contaban que algún profesor la había descartado como anacrónica y sin sentido.

Intentando catalogar las respuestas que vinieron de profesores, las hubo de aquellos que en general contaron que habían tropezado con muchas dificultades para organizar una fiesta; otros recomendaban una canción («Que canten los niños»). Alguna profesora contaba haber obtenido apoyo de los consulados en Rio de Janeiro, en años anteriores y haber podido «adornar la fiesta». Por fin apareció alguien recomendando una película («Un sueño de siglos») que en su caso permitió un buen debate en español sobre el dominador y el dominado, sobre las guerras en el mundo, etc. «He logrado» – decía la listera – «lo que quería: la discusión, el cuestionamiento. Les he hecho pensar y reflexionar y todo hablado en español. A mi entender, esto es el papel de un profesor: hacerlos pensar. Pues antes de ser profesor de lengua extranjera soy una educadora y eso es lo que me encanta.». En respuesta a lo del uso de la película para provocar el debate, otra profesora prefirió decir que no se trata de conquistadores y conquistados y lo que ocurrió hace 500 años. Y añadía: «En todas las épocas de la humanidad hubo horrores y lo peor es que aún los hay... Incluso en Brasil se sigue destruyendo la naturaleza para los pastizales y exterminamos poco a poco los pueblos indígenas por enfermedades y miserias que con el conocimiento que se tiene tendría que ser de otra manera, pero así seguimos... y lo que es peor, en todas las partes del «Mundo Globalizado» continuamos con atrocidades». Y después, de manera algo contradictoria, decía textualmente: «Creo que se trata más de debatir la historia, concienciar a los alumnos y formar opiniones como profesores que somos».

Fuera de eso, tan solo un profesor (que se confesó poeta), tal vez un hispanoamericano, intervino para apuntar la falta de sentido de conmemorar una fecha que significaba el comienzo de la masacre de los indígenas americanos.

Todo eso llevó a que se comentase en la lista lo mal divulgada que estaría en el extranjero la situación de los indígenas en Brasil y que alguien pidiese informaciones sobre el tema, quedándose sin respuesta. Y culminó en la manifestación de de otra listera que decía estar participando del III Congreso Brasileño de Hispanistas y que la realización de este en esas fechas (12 a 16/10/04) se debería al Día de la Hispanidad. Fue entonces que, como ex presidente de la Associação Brasileira de Hispanistas, intervine para explicar que

eso era una mera coincidencia, sin que el Congreso tuviese nada que ver con el llamado «Día de la Hispanidad».

Curiosamente, allí terminó el intercambio de recados en la lista Elebrasil sobre de la celebración de esa fecha, unos diez días después de haber comenzado. Pero a mí me quedó la inquietud. Parece claro que hay quienes creen que en Brasil debe festejarse esa fecha, así como que hay otros que entienden que no caben estrictamente festejos sino aprovechar la fecha para reflexiones críticas sobre el pasado histórico. Pero, en el último caso, se trató de una minoría. La mayoría de los que respondieron me pareció ajena a un mayor sentido crítico. Los alumnos reflejaban una considerable falta de información.

Allí me nació el deseo de llevar a los profesores brasileños de Español que yo pudiese una reflexión que despertase la idea de la necesidad de pensar críticamente lo del «Día de la Hispanidad» o «Día de la Raza» y de la relación de esos términos y de esa fecha con nuestra actividad docente.

Lógicamente, esos términos, en Brasil, poco dicen para la mayoría. Lo de la Hispanidad puede evocar, tal vez, que se trata de un día en que los pueblos de habla española conmemoran algo en común. Pero, para esa misma mayoría de brasileños (a pesar de haberse cumplido hace trece años el quinto centenario de la llegada de Colón a América) el 12 de Octubre es ante todo la fiesta del Niño y/o el día de Nuestra Señora Aparecida, un feriado nacional en el que ante todo importa descansar, pasear, divertirse o distraerse.

Lo del «Día de la Raza», si ya suena a anacrónico, vacío, inoperante y hasta peligroso para los que hablamos español, nada se diga para quien habla portugués y no tiene por qué tener la menor idea de qué «raza» estamos hablando.

En una palabra, el 12 de Octubre exige, en Brasil, que el profesor explique de qué se trata. Lo malo es que, como para Brasil en sí mismo esa fecha del año 1492 significa poco o nada, si no se sabe encontrar un camino propio hay la necesidad de adscribirse a alguna de las muchas y desconocidas o contradictorias lecturas de esa efeméride. Esas lecturas se pusieron de relieve en 1992, cuando en buena parte del mundo recordamos los 500 años de la llegada de Colón a América.

En España, en la que el 12 de Octubre es actualmente un feriado definido como la «Fiesta Nacional de España», se montaron fastuosos eventos para festejar el «V Centenario», un quinto centenario que no se decía de qué fuese, tal vez para así evitar el compromiso con enunciados que implicasen juicios de valor o interpretaciones de la Historia. Pero estaba claro que España entendía que el mundo le debía el hallazgo de América y América la estructuración de una civilización cuyo elemento fundamental – la lengua – era el denominador común de una veintena de naciones. Que todo ello había sido una empresa sobrehumana.

En otros lugares de Europa, cada país trató de sacarle sus ventajas a los 500 años, encajando lo mejor posible su participación (o no) en lo que hubo entonces o después. Francia organizó una muestra de la proyección de su cultura en el continente americano; Italia hizo saber que a todas luces Colón era genovés; Portugal vio la aventura colombina como parte de algo que nació del impulso lusitano por las navegaciones.

En América, los del norte siguieron festejando el «Columbus Day» por el cual entienden que con Colón empezó la América de ellos, el país-continente-sistema, que como tal poco se preocupa con el precio que los indígenas pagaron por la triunfal marcha «civilizadora» hacia el oeste.

Los hispanoamericanos son quizás los más divididos entre entenderse como producto de esa fecha (y a hasta admirar el resultado) y rechazar radicalmente la empresa española allí iniciada, esto especialmente en los países o regiones en que la población de origen indígena es mayoritaria. Quizás predomine un sentimiento de rechazo por la masacre de los pueblos indígenas (que, dígame de paso, no fue exclusividad española) y la anulación de sus culturas, a la par de una conciencia de que hubo una relativa independencia política obtenida en los campos de batalla que empezó a distanciarlos de la antigua metrópoli; pero es inevitable aceptar que la lengua, aunque guarde diferencias, sigue siendo la misma. Personalmente, me sorprendió la perspectiva presente en México, en la que parte de la población, al menos, parece entenderse como producto de un doloroso proceso del cual se aprecia positivamente el resultado: la nación mestiza.

Desde Brasil, somos espectadores de todo eso. Al margen, porque el proceso español de ocupación no afectó directamente a Brasil. Pero desde muy cerca, porque tenemos límites geográficos con la mayoría de los países sudamericanos y fuertes relaciones de todo tipo con todos ellos. Por eso, es indispensable que tengamos claro de qué estamos hablando cuando le ponemos algún rótulo histórico al 12 de Octubre y decidimos comentar con los alumnos el significado de esa fecha. Y eso no es fácil, precisamente porque nuestra relación con los países hispanoamericanos se pauta por esas diferencias y semejanzas; y al mismo tiempo la aventura española no nos toca directamente, sino en sus consecuencias, al haber llevado a Portugal a reivindicar una parte de América.

Tal vez haya que comenzar por esto último, por el hecho de que los signos de las empresas de expansión de Portugal y España obedecen a coordenadas ideológicas claramente diferentes.

Las razones de esa diferencia están enclavadas más atrás, en la historia de la Península Ibérica. Portugal por el oeste, paralelamente a Castilla y León por el centro y a Aragón y Cataluña por el este, habían marchado durante siglos hacia el sur intentando recuperar para el cristianismo las tierras invadidas por los musulmanes a partir del siglo VIII. Los años decisivos de esa retomada son los de la respuesta a la invasión almohade, en la primera mitad del siglo XIII, cuando a la guerra santa musulmana responde la unión de los cristianos en una auténtica cruzada. Tras la fundamental victoria cristiana, en 1212, en las Navas de Tolosa, los castellanos firman dos tratados, el de Coimbra, con Portugal, y el de Almisra, con Aragón, que en la práctica dejan en manos de Castilla la ocupación de Andalucía. De ese modo, los aragoneses se detendrán en Murcia pues sus intereses estaban mucho más volcados hacia conquistas ultrapirenaicas o en el Mediterráneo, en las que estaba ausente el componente ideológico de la llamada Reconquista cristiana de la Península. A su vez, los portugueses limitarán su avance a la proyección geográfica de sus dominios hacia el sur, tarea que concluyen en 1249. Un año antes, en 1248, los castellanos habían ocupado Sevilla. Al no tener rivales inmediatos en la ocupación territorial, y ante la debilidad del reino de Granada, Castilla no llevará adelante la etapa final de la llamada Reconquista sino de forma intermitente. Los esfuerzos habrían de volcarse, durante más de dos siglos en las disputas internas por el poder en el interior del reino y por el dominio de la Península en las relaciones con Portugal y Aragón. Pero, si para estos dos últimos reinos la empresa ideológicamente marcada de retomar el territorio

en manos de musulmanes deja de existir, para Castilla habría de estar presente siempre y será fundamental como realización que consolida la nación oriunda de la unión de los Reyes Católicos a fines del siglo XV.

De ese modo, cuando portugueses y castellanos se lancen a las conquistas de ultramar lo harán con signos completamente diferentes. Si los aragoneses se expanden por el Mediterráneo con la típica marca de la ocupación de reinos que extiendan el mercado y el control de dicho mar, los portugueses emprenden aventuras claramente marcadas por la osadía navegante. «Navegar es preciso», podría ser el lema (recogido siglos después por Fernando Pessoa) para expresar el destino del pequeño reino, claramente autónomo desde el siglo XIII, consolidado como tal en el XIV con un fuerte peso de las clases medias, y desde siempre acorralado contra el mar, ese único camino portugués en dirección al mundo. Tanto que, ya en el XV, uno de sus reyes habría de llamarse don Henrique, el Navegante. Ese navegar en el que serán maestros tiene un pleno sentido comercial en su propósito último y único de llegar al oro y las especias. El camino hacia estos bienes queda marcado por las factorías, signo evidente de la colonización que sólo busca extraer bienes de la forma más económica posible. Y ese camino sigue el rumbo racional de navegar hacia el oriente. En esa empresa, como ya lo demostró claramente Sérgio Buarque de Holanda en su excelente estudio *Visão do Paraíso*, imprescindible en esta comparación, los navegantes portugueses (de manera diferente que los españoles) no van atrás de mitos ni contribuyen para la creación de ninguno más significativo, signo claro de su pragmatismo.

Ya Castilla, recorre inicialmente un largo camino de afirmación política que, lejos de favorecer a las clases medias, instala en el poder a la aristocracia de los Trastámaras tras el asesinato de Pedro I, en 1369, marginalizando a la sospechosa burguesía de base judaica en que éste se había apoyado. Cuando la balanza de las alianzas externas castellanas se decida a favor de Aragón estaría naciendo una confederación de reinos cuya unidad sólo parecería poder estar completa y firme en la medida en que se llevase adelante lo que se entendía como el capítulo final de una secular empresa reconquistadora: ocupar Granada es la misión de los caballeros al servicio de la cruz; ocuparla para acabar con el poder llamado infiel en la Península, consolidar el dominio de la fértil Andalucía y prevenirse contra posibles ataques del poder turco en el Mediterráneo. En medio de esa empresa la locura de Colón llama a las puertas y es rechazada en un primer momento, como ya lo había sido en Portugal. Pero acabará abriéndose paso, en parte por su sintonía ideológica con la empresa castellana que culminaba: se trataba no sólo de llegar al oro y las especias, sino de dar la vuelta al mundo, aliarse con el Gran Khan supuestamente cristiano y con ayuda de éste, en una auténtica nueva cruzada, atacar por detrás el poder de los turcos musulmanes y recuperar la Tierra Santa, contando para ello con las riquezas obtenidas en la empresa. Si Colón reducía o no el mundo en un cuarto de sus proporciones sería algo que a él mismo le tocaría comprobar con el riesgo de su vida.

Es por eso que Castilla llega a América con otro signo claramente visible en la reproducción americana de la ocupación de Granada: extender el territorio del reino, salvar a los infieles substituyendo su cultura por la cristiana y apoderarse de sus riquezas, como

desde siempre se había hecho en la lucha contra los musulmanes ². La violencia sería un medio inseparable de esa empresa y se prolongaría en la que se inicia de inmediato. Castilla llega a América en una aventura de caballeros salidos de la Edad Media que acumulan riquezas por la conquista, con una marca ideológica de expansión cristiana de la que carecen tanto los aragoneses por el Mediterráneo como los portugueses por el Atlántico, ya que para estos la empresa caballeresca había quedado atrás dos siglos y medio antes de voltear el cabo de las Tormentas.

Por eso, Castilla, al mismo tiempo que gracias a un portugués a su servicio, Fernão de Magalhães, corrobora la locura colombina, ha de empezar a asentarse en la tierra firme a la que llamará simplemente «Nueva España». Y ha de expandirse hacia todos los rumbos de esa tierra como si simplemente hubiese creado un puente entre ambos continentes. Con precisas instrucciones de cómo fundar ciudades, los caballeros de Castilla han de reproducir en éstas el ideal de urbanización que haga posible implantar para siempre su dominio bajo el signo cristiano expandiendo el territorio de España. Por eso, menos de veinte años después de que Cortés quemase sus navíos, se instalará en México la imprenta. Y las universidades nacen a lo largo de la ruta de los conquistadores: en 1538, la de Santo Domingo; en 1551, la de México y la de San Marcos, en Lima; en 1613, la de Córdoba; en 1624, la de Charcas. Implantar esa cultura llevó a la violenta eliminación de las autóctonas, en un gesto que, si resulta injustificable, sólo puede explicarse en el marco ideológico que rige la aventura castellana y que tiene, en sus comienzos, el estímulo de la analogía entre la realidad americana y la fantasía suelta de los libros de caballerías, como ya lo hizo ver Irving Leonard en su estudio *Los libros del conquistador* y como retoma Buarque de Holanda en su libro antes mencionado. Una Castilla aburguesada, como ya lo expuso Claudio Sánchez Albornoz, no hubiese realizado la empresa americana.

La empresa portuguesa fue completamente diferente en todas partes y lo fue en América. Llegar al Brasil en 1500 fue la manera de tomar posesión del territorio que a occidente le adjudicaba a Portugal el tratado de Tordesillas, pero apenas como complemento de la llegada a las Indias por oriente dos años antes. Demarcada la posesión americana, tardose mucho en ocuparla y más en gobernarla. Inicialmente es arrendada a un consorcio de comerciantes lisboetas. Años después se envía una expedición que establece en 1532 la primera población fija en São Vicente, en la costa del actual estado de São Paulo. Y por las mismas fechas se procede a repartir el territorio en 15 franjas mediante líneas paralelas al ecuador que llegaban hasta el meridiano de Tordesillas, bajo la forma de «capitanías hereditarias» que se entregan a comerciantes, burócratas y miembros de la baja nobleza. Estos obtuvieron la posesión (no la propiedad) de la tierra, a cambio del pago de tributos. El sistema sobrevivió, de manera diferenciada, hasta mediados del siglo XVIII. La necesidad de controlarlas hizo surgir, tan sólo en 1549, el primer gobierno de la colonia, implantado en la actual Salvador (Bahia), su capital hasta 1763.

² Como dice Buarque de Holanda en su mencionado libro : «O ímpeto da Reconquista, que não tivera tempo de esfriar quando achou de súbito seu novo campo de ação [...] bastaria, talvez, para imprimir à expansão castelhana o cunho nitidamente imperial que logo a distingue, e onde parece residir sua grande novidade» (317).

La marca geográfica de la colonización portuguesa será la ocupación de puntos discontinuos en el litoral que permitiesen la extracción de la riqueza inmediata. La incursión hacia el interior del continente vendrá después, independientemente de la metrópoli, como en el caso de los bandeirantes paulistas.

O sea, la empresa de los colonizadores portugueses tendrá mucho más de aventura burguesa que la de los colonizadores españoles que todavía se pautan por el impulso de la llamada Reconquista. Además, Portugal no encontrará por delante ninguna gran civilización indígena (lo mismo que pasará en el segmento norte del continente a los colonizadores ingleses y franceses). La ocupación del territorio en Brasil será mucho más lenta y no significará imponer un sistema y una lengua en toda la extensión sino mucho más tarde y a medida que los intereses comerciales lo demanden.

Esto hace que para los brasileños no haya referencias inmediatas al proceso colonizador español que, en cambio, substituye culturas, implantando la propia. Por consiguiente, el 12 de Octubre no solo no nos pertenece sino que tiene sentido, cuando mucho, apenas en lo más inmediato de su significado: la llegada de Colón. Dígase de paso, eso lleva (y llevó exhaustivamente en el quinto centenario) a una reducción en la que a Colón se le adjudicaron todas las culpas por todo lo ocurrido en América después de su llegada. Colón no pasó de un navegante (buen navegante, dígase también de paso) alucinado por la idea de darle la vuelta al mundo y que afinó con los Reyes Católicos en los aspectos políticos y económicos de la empresa que proponía: ampliar el poder cristiano y sacarle ventaja a Portugal en el producto comercial de las navegaciones. En su aventura de claros toques quijotescos, Colón tropezó con ese molino de viento que le resultó América. Creyó (y murió creyendo) que se trataba de gigantes. Y procedió con absoluta falta de sentido de la realidad³. Los que vendrían después de él se darían cuenta de que cabía más bien apoderarse de los molinos y ponerlos a funcionar con leyes propias y en provecho propio. Aunque eso costase caro a los primitivos habitantes, a los que en pago se les salvaría el alma. Por ese lado sobrevivió la violenta intolerancia quijotesca que no aceptó las diferencias. Y a su amparo se acogió la empresa sanchopancina de gobernar la enorme ínsula. Eso sí, antes que la prudencia de Sancho prevaleció muchas veces la aventura picaresca de los individuos dispuestos a subir a cualquier precio. Todo eso significó una enorme violencia y produjo conflictos mucho más profundos que los vividos por Brasil, donde la cuenta la pagan los indígenas exterminados y los esclavos importados, pero sin que el estado colonizador asuma, como en Hispanoamérica, hasta el último detalle de la imposición política y cultural que se efectúa. Compárese la supervivencia de topónimos indígenas en Brasil e Hispanoamérica y se podrá tener un buen indicio de la diferencia de ambas empresas. El estado portugués comete, sí, en Brasil el error de querer beneficiarse al máximo de los resultados económicos, llevándolo todo sin aportar nada; y anula con ello la acción individual que, en otras latitudes, al norte del continente, quedó más libre de esa carga y produjo mejores resultados en ese campo, al menos.

³ Remito, para un análisis muchísimo mejor de esa incapacidad de Colón y del desencuentro trágico para los indígenas que resulta del llamado «Descubrimiento», al valioso libro de Tzvetan Todorov, publicado en Brasil con el título de *A conquista da América – A questão do outro*.

Por todo ello, el 12 de Octubre tiene un carácter conflictivo que el 21 de Abril de Vasco da Gama no tiene, al punto de que poco se recuerda esta última fecha, en ese sentido, a no ser como el comienzo de un Brasil que todavía somos. Ese carácter conflictivo del 12 de Octubre se acentuó en el siglo XX, cuando en algún o algunos países hispanoamericanos se proclamó esa fecha como el «Día de la Raza» y en la Península Ibérica las rivalidades políticas llevaron a una de las dos Españas a identificarse con el fascismo y a recuperar, por ese camino, maneras de ver el mundo vigentes en Castilla en el siglo XV.

Eso se debe claramente a una especial deturpación de la noción de Hispanidad. Esta es definida por el diccionario, como «carácter genérico de todos los pueblos de lengua y cultura hispánicas» o «conjunto y comunidad de los pueblos hispánicos». De esta forma, la noción apunta a un carácter que queda por definir y que afectaría a un conjunto de pueblos a los que cabe englobar en el adjetivo «hispánico»; este adjetivo, a su vez, subordina esos pueblos a la Península Ibérica y a la acción de España y Portugal, ya que «hispánico», según el mismo diccionario, significaría «perteneciente o relativo a España o a la antigua Hispania o a los pueblos que formaron parte de ella y a los que nacieron de estos pueblos en época posterior». Aunque «hispánico» pueda tener etimológicamente ese sentido y aunque el propio Camões lo haya utilizado con esa amplitud, es sabido que, en el siglo XX, se aplicó fundamentalmente a España y a los pueblos que se configuraron en América como consecuencia de su acción colonizadora.

Por ese camino, en el siglo XX la noción de Hispanidad vino asumiendo una connotación que la vinculó a la idea de un conjunto de naciones a las que España, mediante su lengua, habría impuesto características culturales que las aglutinarían necesariamente en torno a los principios que presidieron la conquista española en el siglo XVI. Determinado sector del pensamiento político español e hispanoamericano, especialmente – sector muchas veces vinculado a autoritarismos y dictaduras o tolerante de ellas – se sirvió de la noción de «Hispanidad» y de los adjetivos «hispánico» e «hispánica», para intentar establecer la idea de una comunidad de naciones que se pautarían por principios ideológicos comunes y por la consiguiente aceptación de sistemas políticos que estarían de alguna manera vinculados a esos principios.

Al vincularse esos principios a la acción conquistadora española, quedaba implícita una cierta subordinación a la «madre patria», lo que llevó a que, en algunos países hispanoamericanos al menos, como ya dijimos, el 12 de Octubre fuese declarado feriado nacional y definido como el «Día de la Raza». Llegó a establecerse una bandera con tres cruces de Malta moradas sobre fondo blanco, simbolizando las tres carabelas colombinas, para esa «Raza», bandera que los alumnos de las escuelas primarias argentinas, por ejemplo, obligatoriamente dibujábamos en cada aniversario de la llegada de Colón a América.

Esa reducción de la noción de Hispanidad no es ajena a lo que Ramiro de Maeztu (1874-1936), uno de los ideólogos de la llamada «Generación del 98», que por su antirrepublicanismo sería asesinado durante la Guerra Civil española, expone en su conocido libro *Defensa de la Hispanidad*, de 1934, representativo de la etapa final del autor, etapa que coincide con la ascensión del fascismo y del nazismo en Europa. En dicho libro su autor considera la Hispanidad como un ideal para la sociedad humana como un todo; la Hispanidad, para Maeztu, se define en torno a los valores tradicionales del catolicismo, sostenidos por España

y por ella llevados a los países hispanoamericanos; considera que estos valores serían la salida universal tras el fracaso del capitalismo y del socialismo. Por ese camino, Maeztu exalta el modelo imperial español de la Contrarreforma. Tras la derrota militar de la República, el Franquismo iría a aprovechar esas ideas de Maeztu para caracterizar definitivamente el concepto de «Hispanidad» al incorporar esa reducción del término a su aparato de propaganda. La creación del Instituto de Cultura Hispánica (que contaba con una «Cátedra Ramiro de Maeztu»), subordinado al Ministerio de Asuntos Exteriores, fue uno de los caminos para impulsar esa noción más allá de las fronteras españolas, concretamente en los países hispanoamericanos (e inclusive en el Brasil) donde se crearon numerosos institutos homónimos, muchas veces al servicio de la difusión de esa ideología.

A esa noción de Hispanidad así deteriorada e ideológicamente marcada (y ya muy difícil de rescatar, me parece) cabe contraponer la de Hispanismo, que no cabe confundir con ella, ya que recorre coordenadas claramente ajenas a lo ideológico y a esa limitación de cuño político, aunque muchas veces se hayan confundido ambas cosas. Ya he citado, en otras oportunidades, cómo en un congreso sobre el tema «Presente y futuro de la lengua española», realizado en Madrid, en el Instituto de Cultura Hispánica, en 1963, uno de los ponentes, al referirse al tema «Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil» partía del establecimiento de una doble noción de «Hispanismo»: el hispanismo «intelectivo», entendido como «un esfuerzo intelectual de aprehensión de los valores culturales hispánicos», y el hispanismo «volitivo», que «sirve de base a la investigación hispánica más amorosa» y que «se afirma en la disposición de la voluntad para dirigirse a la captación afectiva de lo hispánico». Según el autor, «puede darse el segundo tipo sin el primero»; pero «nunca el primero sin el segundo». Esta última afirmación equivale a subordinar lo intelectual a la emoción, o sea, condicionar el Hispanismo a la «Hispanidad». Entiendo que esa subordinación cupiese en contextos dictatoriales que entonces (como sucede habitualmente en esos casos) apelaban a las emociones para capturar voluntades y obnubilar inteligencias; pero eso deja de tener sentido en las democracias, en las que el pensamiento crítico debe ser libre para actuar al margen de contextos emocionales y subjetivos.

Creo que confusiones de ese tipo pueden y deben ser superadas, si no lo están. En ese sentido, me cupo, durante el último Congreso Brasileño de Hispanistas, debatir con el ilustre profesor Eduardo Subirats, de la Universidad de Princeton, a partir de su texto «Siete tesis contra hispanistas» divulgado en la Internet, en el que, para mi decepción, confundía claramente esos conceptos. Creo que casi no llegó a haber un debate, ya que el profesor Subirats no se opuso a ninguno de mis argumentos (que en parte aquí reproduzco) y así, implícitamente, habría aceptado las diferencias entre Hispanidad (la equívoca noción de Hispanidad antes enunciada, al menos) e Hispanismo, diferencias que nos permiten a todos nosotros, tanto a mí como a ustedes, como yo profesores brasileños de Español, rotularnos como «hispanistas» sin ningún recelo.

Si la noción de Hispanismo se ha fijado, la noción de lo que es un «hispanista» fue transformándose a lo largo del siglo XX. Por una razón de origen, el término «hispanista» siempre guardará una relación más estrecha precisamente con los extranjeros que estudiamos la cultura de las naciones de lengua española. Pero hasta es posible que hoy, en algún caso, españoles o hispanoamericanos se consideren hispanistas. Hispanista sería, en principio,

algo equivalente a «brasilianista», por ejemplo, término con el que se designa a los estudiosos extranjeros de los fenómenos históricos, políticos, sociales, económicos y culturales de Brasil. Es tal vez por ese motivo que no hay asociaciones de hispanistas en los países de lengua española (como no hay de brasilianistas en Brasil), con una única y significativa excepción: la Asociación Argentina de Hispanistas, creada por motivos algo peculiares: hubo una escisión entre los estudiosos de las literaturas de lengua española en ese país, que separó a los que se entendían como «latinoamericanistas» de los «hispanistas», que se volcaron especialmente hacia la Literatura Española; la razón última estaría en parte en el peso de la «Hispanidad» entre algunos de los que se denominaban «hispanistas» y, por otra, en el sentido que este último término tuvo en la historia argentina, en la cual se registra la designación de hispanistas para aquellos que, al producirse la Revolución de Mayo, fueron partidarios de mantener el vínculo político con España.

Cabe, sí, ahora que nos detengamos en la caracterización del Hispanismo brasileño.

El Brasil se encuentra, como ya dijimos, en una situación histórica peculiar con relación a los pueblos de habla española. Por un lado, lo hispánico, en un sentido más amplio, no le sería ajeno, en la medida en que nuestra nación es, en buena parte, producto de la acción colonizadora de un pueblo oriundo de la *Lusitania* que integró la *Hispania* de los romanos. Pero, por la misma razón, el Brasil está marcado por un distanciamiento con relación a lo «castellano» y a su cultura que, por el camino de esa lengua, habrían de imponerse tanto en el resto de la Península Ibérica como en Hispanoamérica. O sea, actúan en el Brasil dos fuerzas opuestas: una que, por la contigüidad de Portugal y España y dado el paralelismo de la acción colonizadora de estas naciones, lo aproxima al mundo hispano; y otra que, por la oposición histórica entre castellanos y portugueses y por las diferencias en el proceso colonizador, al que ya me he referido, lo aleja del mismo.

En cuanto a la oposición castellano-portuguesa, es preciso observar que esta habría de redundar en una marcada rivalidad histórica entre hispanoamericanos y brasileños, reproductora de la oposición peninsular, pero que es fruto, ante todo, de la ignorancia mutua. Justamente, uno de los objetivos del Hispanismo brasileño tendrá que ser el de neutralizar esa ignorancia, a partir de la superación de clichés, prejuicios y desconocimiento. Gracias a la llamada «globalización» se han desencadenado procesos que, como el del Mercosur, han abierto caminos para facilitar la tarea de conocernos en la medida en que ese conocimiento, que empieza por el de la lengua del otro, es fundamental para el desarrollo de los intercambios comerciales, punto de partida del proceso.

Al mismo tiempo, cabe al Hispanismo brasileño estudiar matrices culturales producidas en España y en Hispanoamérica a lo largo de la historia que, de forma directa o indirecta, hayan podido desempeñar o desempeñen un papel importante en la cultura universal y, específicamente, en la configuración de la cultura brasileña.

Por otro lado, el Hispanismo brasileño tendrá, como ya anticipamos, una característica peculiar: al mismo tiempo que el Brasil está culturalmente próximo a los pueblos de lengua española, también guarda una distancia nacida de su propia identidad. Me parece que este juego de fuerzas opuestas es benéfico siempre que lo intelectual y racional prevalezcan en los estudios hispanísticos, de tal modo que ni la proximidad lleve a adhesiones puramente emotivas, producidas por visiones idealizadoras, ni el distanciamiento se traduzca en

condenaciones apriorísticas. Por un lado, el distanciamiento crítico que el Hispanismo supone no significa la negación de valores culturales evidentes sino todo lo contrario, ya que aspiramos a afirmarlos contextualizándolos objetivamente en la realidad histórica universal. Por otro lado, no cabe, como ya dijimos, confundir el Hispanismo con una adhesión emocional. La actividad intelectual en la que consiste el Hispanismo exige la intimidad dada por el conocer y la distancia que es fruto del saber. Brasil es, me parece, por las razones ya dadas, un país en el que esa doble condición existe de modo muy claro y de forma privilegiada.

Todo ello permite que entre los hispanistas brasileños convivamos bien bajo el mismo techo y el mismo nombre aquellos que admiramos la pluralidad de la España perdida y nos deleitamos viéndola filtrarse, como fundamento de la modernidad, por entre los diálogos de *La Celestina*, del *Lazarillo* o del *Quijote* y los versos de fray Juan o de Góngora con aquellos que tendrán sus razones para preferir a Lope de Vega o a Quevedo, por ejemplo, con su adhesión ferrea al sistema que acabó con esa España. Y que nos llamemos hispanistas no impide que leamos críticamente la ocupación de América o la llamada emancipación americana. Si alguien prefiere pensar de otra manera, habrá la oportunidad del diálogo, tal vez la razón última de que existan asociaciones como la ABH y las asociaciones de profesores de español y se hagan congresos como este, en los que no busquemos la uniformidad ni homogeneidad de ninguna naturaleza sino que provoquemos el encuentro de las opiniones diferentes. Para que así podamos crecer y cumplir el fin último de la investigación y la docencia que es, en nuestro campo, la construcción del pensamiento crítico.

No nos negamos, como hispanistas, a estudiar ninguna de las culturas que puedan existir dentro de los países de lengua española, ni mucho menos prohibiríamos a alguien que lo hiciese al amparo del rótulo «Hispanismo». La lengua, en nuestro caso, no es un factor de exclusión sino una manera de delimitar un campo de trabajo. Por eso, no cabe confundirnos con una convalidación de los procesos históricos que analizamos críticamente. Al contrario, creo que los hispanistas brasileños (en general, al menos, por lo que se lee en nuestras producciones) venimos siendo capaces de establecer las relaciones que subyacen a esos procesos que nos tocan tan de cerca, por otra parte, ya que el Brasil nace, como dijimos, de una acción colonizadora paralela a la que Castilla realiza en la Península Ibérica y luego España desarrolla en América. Dar a nuestros estudios el nombre de Hispanismo es, sí, un rótulo instrumental. Es la designación de una actividad científica. Como tal, no nos cabe prever de antemano en qué sentido podrá ser desarrollada, sino discutir, después, el resultado del análisis que hagamos de la producción cultural que nos interesa, el recorte que de esa producción hagamos, los significados que le otorguemos. Allí cabrá el debate. En cuanto a las ambigüedades, ya que no cabe eliminarlas, deben ser resueltas. Separar Hispanismo de Hispanidad es sí, fundamental. Y tener claro que, al optar por el primero, estamos exactamente colocándonos críticamente ante los procesos de supresión de las diversidades culturales de uno y otro lado del Atlántico.

Con ello podemos establecer criterios para referirnos al 12 de Octubre. Llámese como se llame esa fecha en los demás países, los hispanistas brasileños, los profesores brasileños de Español, tenemos la obligación de construir nuestro propio enfoque. Ese enfoque tiene que ser crítico, ante todo. O sea, un mirar que distinga, que revele, que analice. Un mirar capaz de ver las razones que llevaron a que España (Castilla a la cabeza) se lanzase al mar,

acabase ocupando buena parte de América y aquí llevase a cabo una determinada manera de conquista y colonización. Un mirar capaz de analizar críticamente ese proceso. No se trata de organizar sin más una fiesta para «conmemorar» el 12 de Octubre. De creer que basta poner banderas de todos los pueblos de lengua española, cantar en español, preparar platos típicos, etc. No. Como profesores tenemos la obligación de que nuestros alumnos no imiten sin más, no reproduzcan inconscientemente, sino que piensen y construyan su propia manera de entender la realidad. Aquella realidad que nos rodea y que vemos mucho mejor gracias a esa ventana al mundo que es una lengua extranjera, en este caso el Español. Porque conocer y entender mejor las realidades española e hispanoamericana nos llevará a tener un punto de comparación objetivo que nos permitirá entender mejor lo que llamamos nuestra propia realidad brasileña. No estudiamos una lengua extranjera (ninguna de ellas) para encontrar modelos «mejores» que nos supimos realizar, sino para conocer mejor el mundo y nuestra inserción en él.

No pretendo aquí dar directrices para esa reflexión. Tan solo me adelanto a proponer un poco provocativamente que se analicen mejor las referencias al 12 de Octubre, empezando por la designación de esa fecha como la del «Descubrimiento de América». Si nos colocamos en la perspectiva absolutamente legítima de los habitantes originales de este continente (entre los cuales tal vez quepa alguno de mis antepasados o de los de alguien entre ustedes mismos), suena ridículo decir que nos «descubrieron». Y «América» es un nombre que sirvió para designar al continente como algo nuevo y así sellar y querer legitimar la transformación dolorosa de las culturas de sus habitantes, invadidos en mayor o menor medida por las potencias extranjeras de la época. «Ocupación de América», cabría decir mejor que «Descubrimiento». Si se quiere ser neutro, cabría hablar de la «Llegada de Colón». Me atrevo también a proponer (para que no queden dudas de ningún tipo) como un posible punto de partida para esa reflexión el texto publicado por el ya mencionado profesor español Eduardo Subirats en el número 6 de la colección «Cuadernos de Recienvenido» del programa de posgrado en Español de la Universidad de São Paulo. Lleva como título «Conversión e invención: dos visiones del Nuevo Mundo». Está disponible en la Internet, en la página web del mencionado programa: <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol>. En él, Subirats (que actuó como profesor visitante de dicho programa en 1997) entiende que «la celebración del Quinto Centenario del Descubrimiento ha ocultado la memoria de la conquista de América como guerra santa para la conversión de indios, detrás de las pantallas mediáticas de un descubrimiento estilizado como invención». «Lo moderno como descubrimiento e invención» – dice el autor – «se opone espectacularmente a lo medieval como conversión y cruzada». A partir de ello, Subirats hace un interesante inventario crítico de los cambios habidos en la lectura de la llegada de Colón y sus consecuencias, desde aquella formulada por el propio Almirante, hasta la de Hegel, pasando por el papa Alejandro VI, Francisco de Vitoria, Las Casas, el Inca Garcilaso y Francis Bacon, entre otros. Otro texto algo más extenso y complejo, pero de enorme valor para el análisis de los significados del 12 de Octubre sería el ya mencionado libro *A conquista da América* de Tzvetan Todorov. En él, a partir de «la cuestión del otro» que es la base de los diversos conflictos que empiezan con la llegada de Colón, se analizan estos con base en un gran número de relatos que de los sucesivos episodios nos llegaron. Todorov prefiere apoyarse en los relatos que significan testimonios oculares de

los acontecimientos, escritos por españoles en su inmensa mayoría. De manera muy aguda analiza esos discursos en su evolución y en su variedad, exponiendo así la brutalidad que predominó en la empresa conquistadora y las diferentes concepciones de su sentido, así como sus prendidas justificaciones y sus rechazos. No cabe aquí que me detenga en reseñar el libro de Todorov. Me permito recomendar su lectura, tan solo.

Eso es todo. Confío en haber contribuido para que quede más claro el sentido no apenas del 12 de Octubre, sino el de nuestro trabajo como profesores que tenemos la obligación de estar un paso adelante en la reflexión, para poder estimularla entre quienes nos confían su formación. Tarea de inmensa responsabilidad en la que no puede haber lugar para engaños ni fracasos. Por el contrario, tenemos la obligación de ver y ayudar a ver críticamente la realidad, sin adhesiones emocionales que no pasen previamente por el tamiz del análisis intelectual. Con eso, todo 12 de Octubre será una oportunidad magnífica para ver mejor el mundo de lengua española y, a partir de eso, vernos mejor como ciudadanos brasileños y latinoamericanos. Y, a partir de ello, la misma reflexión crítica podrá permanecer por debajo de todas nuestras actitudes y de las actitudes de nuestros alumnos, objetivo mayor de nuestra función de educadores. En el fondo, es ese sueño, esa utopía, si se quiere, la razón de nuestro trabajo y lo que, en última instancia, nos reúne aquí, en torno a la valiosa inquietud de ser profesores de Español y de realizar esa tarea cada vez mejor.

Muchas gracias.



RELATOS DE EXPERIENCIAS



¡DIVIÉRTETE APRENDIENDO!

Lucia Dantas Rocha¹
Sandra Luzia Almeida Andrade²

RESUMEN: Tras observar el resultado que ofrece la práctica de juegos en clases de Español como Lengua Extranjera, surgió el deseo de compartir nuestra experiencia con los demás profesionales, enseñando juegos creados a partir de materiales accesibles que mostraron ser eficaces en la práctica de la clase.

PALABRAS-CLAVE: Español como Lengua Extranjera (E/LE), juegos.

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación de todo profesor, en nuestro caso de lengua extranjera, es motivar a sus alumnos. Para ello, se buscan actividades que, sin romper el ritmo de la clase, los animen a participar activamente en ella. Obviamente, una de las actividades que se puede integrar fácilmente y de forma efectiva en la clase de lengua extranjera es el juego. Pero, ¿qué es un juego y por qué contribuye al aprendizaje?

Según el diccionario de la RAE (21ª edición) un juego es un «*ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde*».

La competición, sin embargo, no necesariamente forma parte de los juegos en la clase de lengua extranjera, aunque a veces contribuye a que los alumnos tengan ganas de participar, estimulándoles a una mayor iniciativa en el momento de comunicarse, y dándoles una oportunidad de desarrollar el aprendizaje de la lengua meta.

¹ alumna del Curso de Especialização em Espanhol da PUC-MG y

² alumna del Máster para Profesores de Español del Instituto Cervantes

En cuanto a la segunda pregunta, los juegos son, como dice el educador brasileño Lauro de Oliveira Lima (1982: 93), el mejor modelo de verdadera interacción. Además, como afirma Tyler en su libro *Principios Básicos de Currículo e Ensino*³, en el juego el aprendizaje se realiza a través de la conducta activa del alumno, que aprende por medio de lo que hace y no de lo que hace el profesor. Es indudable, por tanto, que los juegos en clases de E/LE permiten un mayor acercamiento entre los estudiantes, motivándoles y ofreciéndoles la oportunidad de participar y colaborar en el momento del aprendizaje.

Los juegos pueden formar parte de la clase desde el primer día, aunque se desconozca el nivel de los alumnos y la naturaleza de las diferencias entre ellos. Y, el profesor puede adaptar los juegos a las características de cada grupo para adecuarlos mejor a los alumnos con los que trabaja.

Las reglas que rigen los juegos deben ser siempre, pero muy especialmente al principio, sencillas, cortas y con objetivos claros, para que no haya ninguna duda por parte de los jugadores y no se pierda tiempo explicándolas.

El profesor no debe convertirse en el protagonista. Debe ser más bien, como dice Bordenave (1997: 254), el gran contagiador del entusiasmo por la búsqueda y el descubrimiento de nuevos horizontes.

La labor del profesor de español es dirigir la clase como un buen director de orquesta, ser «*el puente que ayudará a que el estudiante llegue hasta el objetivo deseado con éxito*» (Rodríguez y Urdiales, 2000: 30,31).

Como profesores, nuestro reto es trabajar con ejercicios recreativos, para que los alumnos aprendan divirtiéndose mientras practican una actividad gramatical y comunicativa.

Las actividades aquí presentadas han sido realizadas en clase, siempre con la participación activa de los estudiantes y con resultados positivos, pues cuando practican lo estudiado demuestran seguridad y pocos errores y después asocian el tema a las situaciones vivenciadas en el juego. Estas actividades tienen, por tanto, el objetivo de permitir a los alumnos hablar, escribir y leer de forma más amena.

2. LOS JUEGOS

Laboda

Objetivos: Practicar los artículos en español, asociándolos a los sustantivos y enriquecer el vocabulario.

Destrezas: Expresión y comprensión orales

Nivel: elemental / intermedio

Material: 1 juego de tarjetas con los sustantivos

1 juego de tarjetas con los artículos en singular y plural

³ Citado por Oliveira Lima (1982: 28).

Desarrollo: Organizar a los alumnos en 2 grupos y entregarle a cada grupo 2 juegos de tarjetas: uno con los sustantivos y el otro con los artículos. Dejar un par de minutos para que lean el material y después emparejen los artículos con los sustantivos. Para cada sustantivo habrá 2 formas del artículo (singular y plural). Al final del tiempo marcado, el profesor anotará en la pizarra las soluciones de los grupos, escribiendo las correctas y las incorrectas. Tras escribirlas, eliminar las incorrectas. Se considera ganador al grupo que logra tener más aciertos. Cuando termine el juego, el profesor explica el uso de los artículos, la regla de eufonía, y los heterogénicos.

Observación : Como los estudiantes son brasileños y muchas palabras de español son iguales a las del portugués, ellos imaginan que los artículos que acompañan a los sustantivos también deberán ser iguales. Total que, emparejan los determinantes con los nombres de una manera incorrecta y, creen que el profesor es el que se ha equivocado con las informaciones, dándoles mayor cantidad de un determinado artículo y menor de otro.

Me gustas

Objetivos: Desarrollar el lenguaje oral y practicar el vocabulario específico relativo a ropa y complementos.

Destrezas: Comprensión lectora, oral y auditiva.

Nivel: elemental /intermedio / avanzado.

Material: Pizarra, rotulador, ropas y complementos.

Desarrollo: El profesor inicia una charla preguntándoles a los alumnos si les gusta ir de tiendas e introduce el tema que van a trabajar. Nombra algunas ropas y complementos que llevan y escribe los vocablos correspondientes en la pizarra. Les propone entonces, un juego. Les pide que se organicen en círculo y se pone de pie, en el medio. Elige entonces a un alumno y le dice:

- Me gustas. Éste debe preguntarle:
- ¿Por qué? Y él le contesta:
- Porque llevas calcetines (ejemplo).

Todos aquellos que llevan calcetines, incluso el profesor, deberán levantarse y, saliendo de su silla o pupitre a la vez, buscar un sitio vacío para sentarse. La persona que no logre un asiento, continuará el juego, cambiando el nombre de la ropa o complemento. No puede quedarse sentada quien lleve la ropa o complemento y haya sido nombrado por quien está en el centro. Si se queda, tendrá que seguir con el juego. Quien permanezca de pie más veces por no conseguir un sitio vacío, pagará una prenda.

Observaciones: Para el nivel avanzado, después de que el profesor apunte los vocablos en la pizarra les dejará a los alumnos un par de minutos para que los memoricen. Después los borra, e inicia el juego.

Este juego es muy divertido y más aún cuando un gran número de personas lleva la ropa o complemento mencionado, pues hay choques y empujones en la pelea por un sitio.

3. JUEGOS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

3.1. BINGO

Objetivos: Practicar los artículos y enriquecer el vocabulario.

Destrezas: Comprensión lectora, oral y auditiva.

Nivel: elemental.

Material: Cartones con artículos y tarjetas con sustantivos.

Desarrollo: El profesor distribuye cartones entre los alumnos, con artículos escritos en sus nueve casillas. Canta los sustantivos de forma aleatoria sin mencionar el artículo que los acompaña. Los jugadores van tachando los artículos. El juego termina cuando se logra completar una línea (horizontal o vertical). Al hacerlo, el jugador debe gritar BINGO.

EL	LA	LAS
LA	EL	LOS
LAS	LA	EL

Después del BINGO, el profesor puede hacer un ejercicio escrito donde los alumnos completarán frases utilizando los artículos. Esto sirve para comprobar si el contenido estudiado fue aprendido.

3.2. ARREGLANDO EL ARMARIO

Objetivos: Desarrollar el lenguaje oral y practicar el vocabulario específico relativo a ropa y complementos.

Destrezas: Comprensión lectora, escrita, oral y auditiva.

Nivel: elemental / intermedio / avanzado.

Material: Folio, libro del alumno y diccionario.

Desarrollo: El profesor separa los alumnos en dos grupos y les pide que enumeren en un folio lo que guardan en sus armarios. Van a trabajar como si fuera una lluvia de ideas. Tendrán 3 minutos para la tarea. Podrán hacer consultas. Después el profesor pedirá a uno de los alumnos del grupo que diga el nombre de uno de los objetos guardados en el armario. El otro grupo tiene que seguir con la enumeración, sin repetir lo que ya haya sido dicho. Gana el grupo que consiga decir una mayor cantidad de objetos.

3.3.SOPA DE LETRAS

Objetivos: Practicar el vocabulario específico relativo a ropa y complementos.

Destrezas: Comprensión lectora.

Nivel: elemental / intermedio.

Material: Material fotocopiado o transparencia con la Sopa de Letras.

Desarrollo: Los alumnos se organizan en dos equipos, si la Sopa es presentada en transparencia. En parejas, si es en material fotocopiado. El profesor dirá el nombre de una ropa o complemento que se oculta entre las letras y, quien lo encuentre primero, gana un punto. El equipo o la pareja vencedor/a es aquel/aquella que consiga encontrar una mayor cantidad de vocablos.

Ejemplo: FALDA, VAQUERO, CALZONCILLO, PENDIENTES Y ANILLO

M	I	S	O	T	U	S	K	A	P
A	S	C	L	R	B	A	F	A	E
Q	R	O	L	L	I	N	A	I	N
G	A	T	I	W	R	M	L	F	D
V	E	L	C	U	J	K	D	C	I
A	N	A	N	U	A	E	A	F	E
Q	Y	Z	O	A	W	C	P	O	N
U	T	G	Z	P	K	L	M	O	T
E	Q	U	L	E	D	K	E	V	E
R	P	J	A	A	F	G	H	J	S
O	A	N	C	L	L	O	B	O	A

4. CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia que hemos vivido a lo largo de algunos años de enseñanza de E/LE, nos ha llevado a observar la importancia de los juegos en las clases de español.

Hemos percibido cuan positiva e interesante es esta práctica, pues trabajar con lo lúdico hace que los alumnos se motiven y no hay duda de que la motivación que les «invade» se la proporciona el juego. Éste les lleva a comunicarse, a intercambiar experiencias e información. Además, les hace participar, interactuar y cooperar unos con los otros.

Impartimos clases en un curso de idioma con un alumnado diverso (jóvenes, adultos y personas mayores) y a causa de eso tenemos que elegir actividades que les motiven y

faciliten el aprendizaje. Las clases suelen ser una vez a la semana, con una jornada de tres horas y eso nos hizo pensar en la importancia de trabajar el juego, pues es una forma de que los alumnos aprendan divirtiéndose y de mantener el ritmo en clase.

Cuando se trabaja con los juegos desde el primer día, se enseña vocabulario, expresiones gramaticales y comunicativas. Y eso es posible hacerlo en todos los niveles. En los más avanzados se pueden insertar reglas con un grado mayor de dificultad.

Defendemos los juegos en clase de E/LE, pues creemos que lo lúdico es algo que complace a cualquiera y que conlleva el conocimiento. Hoy día uno tiene muchas actividades en su vida, con trabajo, estudio y por eso desea una clase que le ayude a aprender de una manera más placentera y agradable.

Volvemos a repetir que las actividades lúdicas que hemos puesto en práctica son muy importantes porque motivan a los alumnos, incentivándoles a enfrentar los desafíos de la adquisición de nuevos conocimientos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bordenave, J.D. y Pereira, A.M. (1997): *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. 7ª ed., Petrópolis, Editora Vozes Ltda.
- Casal, I.I. y Grande, M.P. (1998): *¡Hagan Juego!*, Madrid, Edinumen.
- Costa, A.L.E y Marra, P.A. (1997): *¡Vamos a jugar!*, Barcelona, Difusión.
- Gasparini, P.F. (2001): *De ojos abiertos*, São Paulo, SBS.
- Oliveira Lima, L. (1982): *Treinamento em dinâmica de grupo, no lar, na empresa na escola*, 7ª ed., Petrópolis, Editora Vozes Ltda, p. 93.
- Palencia, R. (1990): *Te toca a ti*, Madrid, SDE.
- Rodriguez, M. y Uridiales, A. (2000): «Gramática Oral en el Aula», *Frecuencia L Revista de Didáctica Español como Segunda Lengua*, pp. 30, 31.

ANEXOS





el el el el el el

el el el el el el

la la la la la la

la la la la la la

las las las las las las

las las las las las las

las las las las las las

los los los los los los



EL CURSO DE ESPECIALIZACION EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA DE LA UEPB: UN PROYECTO PIONERO EN LA PROVINCIA DE PARAÍBA

Profa Dra. Marinalva Freira da Silva¹
Gustavo de Castro Praxedes²
Vilma Inácio de Paiva²

RESUMEN: La Especialización en Lengua y Literatura Españolas, nació de la necesidad de capacitar y perfeccionar profesores de español para actuar en las escuelas públicas y privadas de la región. Inicialmente fueron ofrecidas 45 plazas, donde se dió prioridad a los profesores que ya actuaban en la enseñanza del español. El curso fue proyectado para ser ministrado en doce (12) meses con más cuatro (4) meses para realización de la tesina totalizando una carga horaria de 450 horas/clase y siendo compuesto por diez (10) asignaturas básicas.

El cuerpo docente estaba formado por cuatro (4) profesores doctores, tres (3) con maestría y un (1) especialista, con actuación en diversas universidades de la región Nordeste.

A lo largo del curso no fuera trabajado solo la parte gramatical del idioma, pero también la parte cultural y la diversidad lingüística del castellano.

PALABRAS LLAVES: especialización, enseñanza, formación

¹ Universidad Estatal de Paraíba

² Alumnos del curso de especialización en lengua y literatura españolas

1. Introducción

El curso de especialización en lengua y literatura españolas fue un proyecto pionero en la Provincia de Paraíba. Un Postgrado *latu sensu*, con 450 horas/clase. El número de participantes, fue limitado en el máximo de 45 alumnos.

El programa del curso, fue estructurado en diez asignaturas que fueron impartidas en doce (12) meses, de septiembre de 2003 hasta septiembre de 2004, con más cuatro (4) meses para entrega de la tesina de conclusión.

El cuerpo docente del curso, estaba formado por profesores de la UEPB, UFPB y UFPE, siendo que de esos, cuatro son poseedores de doctorado; tres de maestría y uno portador del título de especialista.

Reconocido por el Ministerio de Educación de Brasil, el curso fue organizado por la Profesora Doctora Marinalva Freire da Silva y estructurado por la coordinación del curso de letras de la Universidad Estatal de Paraíba, en el campus de Campina Grande.

El objetivo de esta comunicación, es relatar la experiencia de este curso, presentando un panorama básico de lo que ya se ha hecho, con el intento de hacer con que esta experiencia se multiplique y se desarrolle por todas las regiones de Brasil.

2. Objetivos de la especialización

El curso de especialización en lengua y literatura españolas, tuvo por objetivo especializar licenciados en letras y profesores áreas afines que impartían y/o pretendan impartir clases de lengua española como idioma extranjero, así como para atender la exigencia de la actual Ley de Directrices de Bases de la Educación Nacional-LDB y a las pretensiones del MERCOSUR, facilitando la comunicación entre Brasil y los países de habla hispanica, como también la formación de una conciencia social que objetiva la integración anhelada por el Tratado de Asunción firmado en 1991 que reconoce como imprescindible la formación y capacitación de profesores que actúan en la enseñanza de los dos idiomas (Español y Portugués) como también profesionales de empresas públicas y privadas.

Específicamente en nuestra región hay una carencia muy fuerte de profesores que tengan una habilitación en nivel superior y de postgrado en lengua española. La prueba de esta carencia es que nuestros alumnos fueron oriundos de varias ciudades de Paraíba y de la vecina Provincia de Rio Grande do Norte.

En este sentido la Universidad Estatal de Paraíba-UEPB desempeña un papel fundamental en la calificación de los profesionales que ya enseñan en las escuelas públicas o privadas y que solo poseen el Diploma de Español como Lengua Extranjera-DELE, los nativos, así como aquellos que terminaron sus estudios en centros de idiomas, licenciados en letras o áreas afines, ofreciéndoles cursos de perfeccionamiento en lengua española.

3. Estructura curricular del curso

La especialización fue proyectada para 450 horas/clase, siendo dividida en diez asignaturas básicas.

1. Metodología de la pesquisa científica. Fue desarrollada en 30 horas y tuvo por como objetivo ofrecer instrumentos técnico-metodológico científico para elaboración de proyectos científico visando la tesina.
2. Metodología de la enseñanza de la lengua española. Ministrada en 30 horas y tuvo por objetivo mostrar los contenidos de la didáctica de la lengua española.
3. Historia de la lengua española. Desenvuelta en 30 horas y tuvo por objetivo comprender el proceso histórico y la evolución de las lenguas románicas a partir del latín.
4. Fonética española. Fue desdoblada en 50 horas y tuvo por objetivo transmitir los conocimientos sistemáticos de fonología, fonética y ortografía de la lengua española en una perspectiva para que los alumnos consigan comunicarse oralmente y por escrito.
5. Civilización ibérica. Tuvo por objetivo hacer con que el alumno compendiese la diversidad de Civilización Ibérica incluyendo las sociedades ibéricas antiguas, su romanización, las invasiones bárbaras y las musulmanas. Fue desenvuelta en 50 horas.
6. Morfosintaxes de la lengua española Tuvo por objetivo estudiar con detalles la evolución histórica de las clases gramaticales, de la concordancia, de las funciones y las bases del raciocinio lógico. Desarrollada en 60 horas.
7. Literatura española. Fue desarrollada en 60 horas y tuvo por objetivo examinar diversos periodos de la literatura española.
8. Literaturas hispánicas. Fue desarrollada en 60 horas y tuvo por objetivo estudiar los principales momentos de la literatura hispanoamericana del periodo colonial hasta el siglo XX.
9. Práctica de lectura y escritura de textos en lengua española. Desarrollada en 60 horas y tuvo por objetivo desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, oral y escrita en situaciones de comunicación real.
10. Práctica Pedagógica. Desarrollada en 40 horas, tuvo por objetivo ampliar el proceso de reflexión sobre los principios teóricos que fundamentan la practica pedagógica para la enseñanza de la lengua.

Al final de cada asignatura, el profesor exigía un trabajo adecuado a los temas impartidos en clase y para conclusión del curso, se hizo obligatorio la redacción de una tesina con plazo de entrega no superior a cuatro meses, siendo generalmente responsable por la orientación, uno de los profesores que ministraron en el curso.

4. Análisis del proyecto de la UEPB

El curso de especialización en lengua y literatura españolas surgió a partir del empeño de la profesora Marinalva Freire da Silva, doctora en filología románica por la Universidad Complutense de Madrid-España, que actualmente pertenece al Departamento de Letras de la Universidad Estatal de Paraíba-UEPB, donde desarrolla trabajos de difusión del idioma cervantino ofreciendo cursos de extensión a la comunidad académica y cursos de

perfeccionamiento para profesores de español. El curso contó con el apoyo del cuerpo docente del Departamento de Letras y el Consejo Universitario aprobó la Especialización que representó un plan piloto en la Universidad.

La realización de este curso fue de grande éxito, ya que fue colocado en el mercado de trabajo 45 especialistas con formación en lengua española.

5. Conclusiones

Concluimos que al final del curso, de los 45 alumnos registrados, solamente dos no concluyeron su tesina. Uno dejó de presentarla y otro desistió durante el desarrollo de las asignaturas. Eso prueba que el curso obtuvo un gran éxito.

Es importante destacar que para la realización de las tesinas, los temas surgieron en su mayoría después de discusiones, debates y seminarios en clase. Los trabajos presentados fueran los más variados posibles. Se abordó desde las dificultades y experiencias en la enseñanza del español en las escuelas privadas de la Provincia de Rio Grande do Norte, hasta folclore, fonética, cultura, así como la analice del discurso del Presidente Lula en la 4ª Bienal de artevisuales del MERCOSUR.

Por lo tanto es oportuno decir que el triunfo de este primer curso plantó una semilla, ya que en breve estará funcionando un segundo, pues hay muchos profesores que tienen ganas de perfeccionarse en la lengua española y no han encontrado apoyo en sus respectivas ciudades.

6. Referencias

- GODOY, Elena. 2001. *La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas*. IN: *XI Anuario Brasileño de estudios hispánicos*. MEC-España, Conserjería de Educación en Brasil, Brasilia. Ed. Thesaurus..
- PROPOSTA para implantação do Curso de Língua e Literatura Espanholas. UEPB, Campina Grande-PB, 2003.
- PLANO analítico. UEPB, Campina Grande-PB, 2003/2004.
- RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/04/99. Regulamento dos cursos de pós-graduação LATU SENSU.



EL OYENTE COMO «LECTOR»: UNA EXPERIENCIA A PARTIR DE LA NOVELA *LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE* DE CAMILO JOSÉ CELA.

Beatriz Furtado Alencar Lima¹
Márcia Socorro Ferreira Andrade²
Martha Aurélia Moreira de Melo³
Orientadora: Marisa Ferreira Aderaldo⁴

RESUMEN: Este relato tiene como objetivo presentar la experiencia de la utilización de la obra literaria La familia de Pascual Duarte, de Camilo José Cela a través de la narración de historias y utilizar los recursos de la lectura en favor de la oralidad en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

PALABRAS – CLAVE: lectura oral, narración de historias, recursos de lecturas.

ABSTRACT: This paper aims at presenting our experience in working with Camilo José Cela's literary work La familia de Pascual Duarte, through the narrative of stories and reading techniques, focussing on orality, in the learning of Spanish as a foreign language.

KEY – WORDS: oral reading, story telling, reading strategies

1.INTRODUCCIÓN:

Para Petroni (2001), leer es como ver una película en la que, «*por medio de palabras, se crean las escenas de acuerdo con la imagen y el estado de espíritu.*». Se puede decir que la lectura oral ayuda a encontrar sentido por medio de la sonorización. Al resaltar la importancia

¹ Universidade Estadual do Ceará

² Universidade Estadual do Ceará

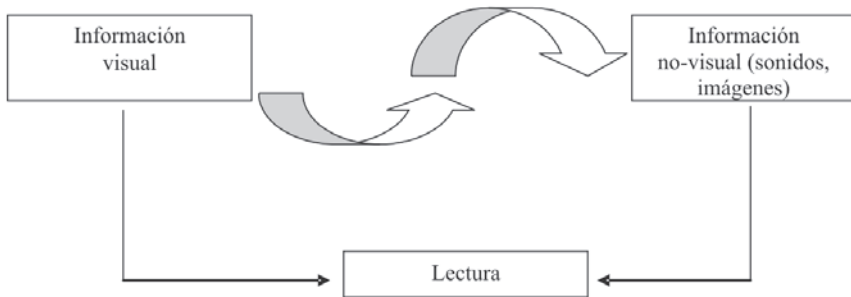
³ Universidade Estadual do Ceará

⁴ Universidade Estadual do Ceará

que tiene la narrativa oral en la historia de la humanidad, presentaremos un modelo de utilización de lectura con la finalidad de motivar la lectura escrita del libro original.

A continuación presentaremos un esquema en el que se realiza todo el proceso de lectura.

ESQUEMA:



En la lectura oral el flujo comprende tres aspectos: el fisiológico – que estudia la sensibilidad de las variaciones como altura, intensidad y periodicidad de las ondas sonoras; el psicolingüístico – que es responsable en la caracterización de sus componentes gramaticales, semánticos, simbólicos y estilísticos a partir de la cultura y de la experiencia del receptor en sus hábitos; y el psicológico - vinculado a los problemas de atención y de personalidad.

La comunicación oral sólo será posible cuando el emisor del mensaje no ultrapase ciertos límites fisiológicos precisos; si el mensaje es identificable, o sea, si sus condiciones de emisión permiten el reconocimiento de un código común al emisor y si el emisor retiene la atención del receptor. Hay ruidos que pueden ocurrir en el transcurso de la comunicación oral que son de naturaleza física (voz muy baja, conversación muy rápida, interferencias sonoras); lingüística (dificultades de decodificación del receptor) y psicológica (falta de atención, elementos emocionales que interfieren en el mensaje) como menciona Francis Vanoye en *Usos de lenguaje* (1991). Para evitar posibles ruidos, en el modelo que presentamos no ocurre ninguna intervención o turno en el relato entre oyente y emisor porque se trata de un material gravado adrede para la experiencia; nos interesan solamente *el feedback* de los informantes (receptores). Podemos comparar este trabajo de narración del romance de Cela a un *programa de radio*, gravado con antelación.

Para ser un narrador de historias, lo que es nuestro propósito, es necesario que se conozcan los recursos para el buen desempeño de la función de narrador.

Es importante conocer y aprender algunos pasos para ejercitar el arte de contar historias, conforme sugerencias de Dora Guimarães en *A arte de contar histórias* (2004): se debe empezar con ejercicios de análisis, comprensión y preparación de la historia (un cuento, una

leyenda, una novela, ...). Primero, debemos leer la historia silenciosamente; segundo, es necesario construir el esqueleto de la historia manteniendo la secuencia de hechos ocurridos; tercero, cada participante describe los lugares donde se pasa la historia; cuarto, cada uno cuenta como ve los personajes: cómo se visten, cómo hablan, cómo piensan, cómo son física y psicológicamente; quinto, se debe observar la introducción y el final de la historia subrayando las palabras claves; después es conveniente repetir el comienzo y el final de la historia; sexto, no se puede olvidar ningún aspecto importante; séptimo, cada uno repite el resumen de la historia; octavo, uno empieza a contar la historia toda mientras otros lo ayudan (en caso de necesidad); noveno, se procede la división del cuento en partes (una parte para cada participante); décimo, cada uno comienza a narrar la parte que le toca; undécimo, la repite sólo con gestos; y finalmente, se debe imaginar una manera interesante de pasar la historia para otras personas.

Ya decía Horacio Quiroga (1878 – 1937) que al contar historias a partir de su propia experiencia de vida, el cuentista lo hace mejor y sin necesitar muchos recursos. Esa idea parece obvia porque siempre que hablamos de nosotros mismos tenemos más facilidad en desarrollar la oralidad incluso si la temática se refiere a temas agradables o desagradables.

Quiroga aún nos enseña algunas *recetas* fiables y seguras para facilitar la narración de cualquier historia. El primer paso es empezar la historia por el final; segundo, el llanto sirve para vivir la historia; tercero, las frases breves son indispensable; cuarto y último paso, el final debe ser el comienzo de la historia. De acuerdo con la estructura definida por Quiroga este modelo produce un tipo de suspense en el oyente que acompaña la historia.

2. CUADRO TEÓRICO:

En el artículo Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930 Diana Gonçalves Vidal apud Venâncio Filho (1930) hace una mención a la importancia del material a ser leído: «Não só o número de livros vai avultando numa impossibilidade de os ler a todos, como por outro lado há muitos, cujo conhecimento se incorporou à cultura mínima indispensável.».

El gran educador Anísio Teixeira (1935:38) ya exponía su preocupación en el estímulo a la lectura. Él es a favor de la presencia constante de estos aspectos en una sala de clase.

Ler, escrever e contar é indispensável, mas é fator precário de qualquer aumento de rendimento no trabalho do brasileiro ou de qualquer transformação útil nos seus hábitos de vida, desde que a tais habilidades, puramente mecânicas, não se venham juntar os hábitos da leitura inteligente e selecionada e da pesquisa de soluções para os seus problemas quotidianos de vida ou de profissão.

Alcanzar un nivel agradable y placentero en la lectura no es nada fácil. Unos tienen facilidad, otros tienen dificultades, otros son incentivados por el medio en que viven. Sin embargo, cuando la lectura ocurre naturalmente el producto es otro bien diferente, es espontáneo, y natural. Solé (1998) dice que « *a vinculação positiva se estabelece principalmente quando o aluno vê que seus professores e em geral as pessoas importantes para ele, valorizam, usam e desfrutam da leitura e da escrita.* ».

3. ANÁLISIS:

Para la realización de esta experiencia fueron seleccionados quince alumnos de nivel avanzado del Núcleo de Lenguas de la Universidad Estatal de Ceará.

Primeramente con el objetivo de incentivar el deseo por la lectura de la obra original los quince alumnos escucharon el resumen oral de la obra, enseguida, se aplicó una encuesta con preguntas específicas sobre la obra Finalmente, fue realizado un sorteo con los quince alumnos y cinco de los sorteados sirvieron de informantes para nuestro análisis.

Hecho el análisis de las respuestas concluimos que de los cinco informantes, cuatro de ellos reaccionaron positivamente dentro de la propuesta de leer la novela original.

Ha sido posible comprobar que leer «libros» es un proceso cultural que requiere motivación para poder competir con el imperio del lenguaje visual.

ENTREVISTA:

Perguntas	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5
Você considera Pascual Duarte uma pessoa normal ou anormal?	“Normal. Ele cometeu essas violências pressionado pela miséria, pelo meio em que ele vivia. Há muito de normalidade e anormalidade, de sanidade e insanidade.”	“Também acho que ele é normal, mas uma pessoa cheia de conflitos mentais.”	“Acho que ele é normal e acredito que ele fez o que fez por causa da sociedade, da violência, da droga.”	“Pascual é um produto do meio que ele nasceu, que foi gerado, então ele é normal o que fez ele agir assim foi a falta de um lar.”	“Ele é uma pessoa normal o meio que o transformou.”
Por que seus pais viviam em constantes brigas?	“Se uma pessoa não tem pra onde ir, não tem lazer, então tudo que uma pessoa lhe faz lhe irrita. E assim, a pessoa só sabe que está vivendo, não sabe o que faz.”	“Porque a família era toda destruída, não tinha teto, não tinha nada.”	“É consequência da pobreza, da falta de emprego, da família...”	“Onde não tem amor, não tem afeto, a briga é consequência da falta de união.”	“Acho que só a condição de falta de amor já é algo bastante grave para gerar uma briga.”
Você daria uma chance a Pascual Duarte para refazer sua vida? Por quê?	“Sim, porque ele foi muito maltratado pela vida. Ele tem que ser reabilitado, fazer tratamento com psicólogo.”	“Acho que ele tem que ser punido primeiro, depois ele na prisão ou fora poderá ser tratado, fazer tratamento.”	“A prisão é um lugar de verdadeiros monstros, então acho que não seria uma solução.”	“Eu acho que devido a falta de amor do pai, da mãe é difícil ele se curar porque ele vive isso desde o início da vida, então é difícil ele se estruturar. Eu não daria uma nova chance a ele porque não tem mais jeito, ele precisa é ter uma mãe.”	“Eu daria sim uma chance a ele, ele precisa de tratamento.”

<p>Será que ele merece ser punido ou perdoado?</p>	<p>“Merece ser perdoado. Meu coração é muito mole. Uma violência gera outra violência, por isso que ele tem o direito de ser reabilitado.”</p>	<p>“Claro que ele tem que ser punido, ele tirou a vida de duas pessoas e de sua melhor amiga, a cadela.”</p>	<p>“Ele deveria ser punido e perdoado.”</p>	<p>“Deve ser punido, mas eu também acho que ele deveria fazer um tratamento adequado porque isso foi por falta de família.</p>	<p>“Punido e depois perdoado.”</p>
<p>Por que ele deve ter cometido tantos crimes? E inclusive matado sua mãe?</p>	<p>“As vezes nós não conseguimos conter nossos atos e somos levados ao extremo.”</p>	<p>“Porque ele é uma pessoa sem noção, que acredita que para resolver seus problemas tem que matar as pessoas.”</p>	<p>“Porque ele não foi uma criança criada com carinho sempre viveu em ambiente frio.”</p>	<p>“Acredito que ele não agüentava ver tanta falta de amor, tanta mentira.”</p>	<p>“Pelo fato de ser criado num ambiente sem paz, sem amor, sem oportunidade para uma vida melhor. O fato de sua mãe não ter dado amor deve ter causado um trauma.”</p>
<p>Você daria outro final a história? Qual?</p>	<p>“Que ele seja feliz com Lola, tivesse 2 ou 3 filhos para dar a Pascual um lar feliz e equilibrado.”</p>	<p>“Que Pascual seria punido e passaria muito tempo na cadeia e durante esse tempo ele tivesse acompanhamento de psicólogos e percebesse todo o que fez.”</p>	<p>“Que ele fosse feliz com a família dele.”</p>	<p>“Não daria um final, eu daria um começo, daria uma mãe pra essa criatura.”</p>	<p>“Sim, com certeza ele teria que passar por seus erros, mas depois de ter cumprido, que ele tivesse uma chance pra refazer sua vida.”</p>
<p>Você gostaria de ler o filme original?</p>	<p>“Sim, muito porque quando a gente ler não é o mesmo que escutar a história, cada leitura é diferente, e você encontra mais coisas, mais riquezas na leitura.”</p>	<p>“Também, eu queria ler pra ver como que era escrito.”</p>	<p>“Queria saber assim, a própria história mesmo, o final.”</p>	<p>“Na verdade eu sou uma pessoa muito fraca, se eu ler esse livro vou ficar doente, pra ler o livro eu tenho que ficar bem zen, eu não agüento ver essas coisas não.”</p>	<p>“Sim, parece ser uma história interessante. Quero fazer uma leitura mais aprofundada.”</p>

4. CONCLUSIÓN:

Por lo tanto, concluimos que la lectura es una adquisición imprescindible, pues actúa autónomamente en la sociedad de varios modos a través de inúmeros códigos (lectura escrita, lectura oral, lectura de imágenes...). En nuestra propuesta establecemos como lectura la novela de Camilo José Cela, *La familia de Pascual Duarte*, con la cual juzgamos posible la obtención de nuestro bjetivo que es motivar e incentivar la lectura de la obra original a través de narración de historia.

Hacer que alguien quiera leer es una tarea difícil, es un desafío, a causa de la relevancia que este tema sucita hemos resuelto explotar el sentido de exponer recursos de lectura oral en el aula de español lengua extranjera.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Coleção Os pensadores. Brasil: editora Abril, 1979.
- CELA, Camilo José. **La familia de Pascual Duarte**. Barcelona: Destino, 2002.
- FARIAFILHO, Luciano Mendes (org.); Ana Maria de Oliveira Galvão...[et. al.]. **Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GUIMARÃES, Dôra. **A Arte de contar histórias**. Fortaleza: BNB, 2004.
- PETRONI, Marilze S. **Como conquistar um leitor**. São Paulo: Ibrasa, 2001.
- SALIBA, Elias Thomé. **A sedutora história da leitura**. 6. ed. – março/2004 – UOL.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- QUIROGA, Horacio. **Manual perfeito do contista**.
- VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



EL PROFESIONAL DE LENGUA ESPAÑOLA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LAS ESCUELAS PRIVADAS DE NATAL-RN

Gustavo de Castro Praxedes¹

RESUMEN: El presente trabajo haz una analice del profesional de lengua española en las escuelas privadas de enseñanza media en Natal, capital de la Provincia de Rio Grande do Norte. El mismo fue presentado como parte de la tesina en el curso de especialización en la Universidad Estatal de Paraíba.

A lo largo de la pesquisa fueron realizadas 18 encuestas con profesores de las escuelas de la red privada y tuvo por objetivo conocer el perfil del profesional de lengua española en Natal.

PALABRAS LLAVES: Profesores, formación, perfil.

I. Introducción

Los principios que fundamentan nuestro trabajo se basan justamente en una frase de GARCÍA-GUILLEN, (1991) que dijo:

De agente casi pasivo, de mero transmisor de conocimientos, el profesor se ha transformado en elemento modificador de la realidad, actualidad y co-responsable en el alargamiento de las fronteras culturales y de relación socio-político y económico de sus alumnos.

Así, es importante decir que los profesores, objeto de nuestro estudio, son profesionales que actúan en la enseñanza secundaria en escuelas privadas de clase social media y alta de la ciudad de Natal. Para realización de este trabajo, fue desarrollada entre los meses de julio y agosto de 2004, una encuesta con dieciocho (18) profesores que imparten la asignatura de español en las tres series de la enseñanza secundaria.

¹Alumno del Curso de Especialización en Lengua y Literatura Españolas da UEPB

Natal, capital de la provincia del Rio Grande do Norte, cuenta actualmente con una población de 800 mil habitantes y como toda ciudad brasileña, sufre con la falta de profesionales para impartir clases de español.

Actualmente de las treinta y una (31) escuelas que ofrecen la enseñanza del español, veinte (20) son de enseñanza secundaria y muchas de ellas ya imparten el español desde 1996. LIMA apud BUGEL (2001:98) afirma que

«en el contexto de la perspectiva actual de la enseñanza de español en Brasil, se puede decir que el camino sólo está empezando a ser recorrido y el futuro surge promisor en términos de oportunidades de nuevos proyectos de investigación...».

Para que tengamos una idea de la realidad del español en Natal, en la tabla a continuación, se hace una demostración de las escuelas privadas que imparten el español, los respectivos profesores, las nacionalidades y las series en que el español está siendo ministrada.

TABLA I
Escuelas de enseñanza secundaria que imparten español, profesores y sus respectivas nacionalidades

Nº	ESCUELA	PROFESOR	NACIONALIDAD	SERIE QUE IMPARTE CLASE		
				1º	2º	3º
01	CAP 1 (Hiper Prudente)	Josemar Torres	Brasileña	x	-	-
02	CAP 2 (Nova Parnamirim)	Josemar Torres	Brasileña	x	-	-
03	CDF (Deodoro)	Gustavo Praxedes	Brasileña	-	x	-
		Maribel Nuñez	Peruana	x	-	-
04	CDF (Prudente)	Maribel Nuñez	Peruana	x	x	-
05	CDF (Zona Norte)	Gleba Coeli	Brasileña	x	x	-
06	CEI	Ana Néri Dantas	Brasileña	-	x	-
		Elvis Glen	Panameña	x	-	-
		Maria Trinidad	Peruana	x	x	-
07	COC (Romualdo Galvão)	Sandra Regina	Brasileña	x	x	-
08	Colégio Ferro Cardoso	Nielson Paulinelli	Brasileña	x	-	-
09	Colégio Maria Auxiliadora	Maria Trinidad	Peruana	x	x	-
		Robson Rodrigues	Brasileña	x	x	-
10	Contemporâneo	Geraldo Franco	Peruana	x	x	-
11	Escola Domestica	Georgio Marcel	Brasileña	x	-	-
12	Expansivo (Quintas)	Gleba Coeli	Brasileña	-	-	x
13	HCV	Gustavo Praxedes	Brasileña	-	x	x
		Maribel Nuñez	Peruana	x	-	-
14	Henrique Castriciano	Georgio Marcel	Brasileña	x	-	-
15	Itaece	Kátia Serbalubi	Brasileña	x	-	-
16	Marista	Lênin Guerra	Brasileña	-	x	-
		Patrícia Soares	Brasileña	x	-	-
17	Mundial Colégio e Curso	Sylus Silva	Brasileña	x	x	-
18	Núcleo Integrado de Educação	Maristela Nazaré	Brasileña	x	x	x
19	PHD	Josemar Torres	Brasileña	-	-	x
20	Reis Magos	Nilda Rebouças	Brasileña	x	x	-

Datos: Investigación realizada por el autor. Junio y agosto sde 2004.

Como es posible ver, hoy en Natal, veinte (20) escuelas imparten la asignatura de español en la enseñanza media y dieciocho (18) son los profesores que ministran las clases.

Cuanto al sexo de los encuestados:

TABLA II
Sexo de los encuestados

SEXO	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
Masculino	09	50%
Femenino	09	50%
TOTAL	18	100%

Datos: Investigación realizada por el autor. Junio y agosto de 2004.

50% de los profesores encuestados son del sexo masculino y 50% del sexo femenino.

TABLA III
Edad de los profesores

EDAD	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
18 a 25 años	03	16,67%
26 a 32 años	06	33,33%
33 a 40 años	06	33,33%
+ de 40 años	03	16,67%
TOTAL	18	100%

Datos: Investigación realizada por el autor. Junio y agosto de 2004.

Con relación a la edad de los encuestados, observamos que, 16,67% están entre 18 y 25 años; 33,33% están entre 26 y 32 años; 33,33% entre 33 y 40 años y 16,67% con más de 40 años.

TABLA IV
Estado civil de los profesores

ESTADO CIVIL	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
Casado	06	33,33%
Soltero	09	50,00%
Separado	03	16,67%
TOTAL	18	100%

Datos: Investigación realizada por el autor. Junio y agosto de 2004.

Cuanto al estado civil, 33,33% de los profesores están casados; 50% están solteros y 16,67% están separados.

TABLA V
Porque enseña español

POR QUÉ ENSEÑA ESPAÑOL	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
Porque soy nativo	03	16,68%
Porque soy graduado en E/LE	01	5,55%
Porque ha hecho cursos aislados	12	66,67%
Otros	01	5,55%
TOTAL	18	100%

Datos: Investigación realizada por el autor. Junio y agosto de 2004.

Al preguntar por qué los profesores enseñaban español, 66,67% de los encuestados dijeron que lo hacían porque había hecho cursos aislados; 16,68% por que era nativo; 5,55% porque era graduado en E/LE y 5,55% porque había hecho especialización en español.

TABLA VI
Nacionalidad de los Profesores

NACIONALIDAD	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
Brasileño	14	77,78%
Peruano	03	16,67%
Panameño	01	5,55%
TOTAL	18	100%

Datos: Investigación realizada por el autor. Junio y agosto de 2004.

En cuanto a la nacionalidad de los profesores, 77,78% son brasileños; en contra, 16,67% son peruanos y 5,55% son panameños.

TABLA VII
Formación académica

FORMACIÓN	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
Letras*	06	33,33%
Ingeniería**	03	16,67%
Administración	02	11,11%
Otros***	07	38,89%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

*Letras con habilitación en: Portugués/inglés; Inglés; Literatura; Español; Portugués/inglés/español; Portugués/Literatura; Portugués/literatura.

**Ingeniería: Civil; Eléctrica; Sistema.

***Otros: Ciencias Sociales, Periodismo, Educación Artística, Química, Ciencias Económicas, Educación Física y Turismo.

Respecto a la formación académica de los profesores, 100% de los entrevistados posee nivel superior, siendo que 33,33% son graduados en letras con habilitación en portugués, español, inglés o literatura; 16,66% en administración; 11,11 % en ingeniería y los 38,89% restante, son graduados en Ciencias Sociales, Periodismo, Educación Artística, Educación Física, Química, Ciencias Económicas y Turismo. Es importante destacar que 27,78% de los encuestados poseen una segunda graduación y que solamente 11,11% poseen graduación en lengua española.

TABLA VIII
Posee Postgrado

<i>POSTGRADO</i>	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
No posee	12	66,66%
Maestría*	02	11,11%
Psicopedagogía	01	5,56%
Historia	01	5,56%
Español	01	5,56%
Letras	01	5,55%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

*Maestría en: Geociencias y Medio ambiente.

En cuanto a los cursos de postgrado, 66,66% de los profesores aún no lo hicieron, en contra, 33,33% ya realizaron; siendo que 11,11% poseen maestría en Geociencias y Medio Ambiente y los demás, especialización en psicopedagogía (5,56%); Historia (5,56%); Español (5,56%) y Letras (5,55%).

Ya 16,67% de estos profesores, están concluyendo Especialización en Lengua y Literatura Españolas en la Universidad Estatal de Paraíba -UEPB- en la ciudad de Campina Grande.

TABLA IX
EL DELE

<i>DELE</i>	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
No posee	14	77,77%
Básico	03	16,68%
Superior	01	5,55%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

Respecto a la realización del Diploma de Español como Lengua Extranjera-DELE, 77,77% aún no dispone de ningún diploma, en contra 22,23% ya dispone, siendo que 16,68% poseen el Diploma Básico y 5,55% el Diploma Superior.

TABLA X
Con relación a cursos de perfeccionamiento en E/LE

<i>CURSO DE PERFECCIONAMIENTO</i>	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
Ya ha hecho curso en el extranjero	07	38,89%
Sólo ha hecho en Brasil	06	33,33%
No ha hecho ningún curso	05	27,78%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

Respecto a los cursos de perfeccionamiento en Español como lengua extranjera, 38,89% de los profesores dijeron que ya habían hecho cursos en el extranjero; 33,33% sólo había hecho en Brasil y 27,78% nunca había hecho un curso de perfeccionamiento. Es importante destacar que 16,67% de los profesores encuestados ya hicieron curso de perfeccionamiento tanto en Brasil como en el extranjero.

TABLA XI
¿En cuantas escuelas de educación secundaria usted enseña?

<i>NÚMERO DE ESCUELAS QUE IMPARTE CLASES</i>	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
Solamente en esta	10	55,56%
En dos escuelas	07	38,89%
En tres escuelas	01	5,55%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

Al preguntar en cuantas escuelas de enseñanza secundaria impartían clases de español, 55,56% de los profesores dijeron que sólo impartían en la escuela donde trabajaba, en contra hay 38,89% que enseñan en dos escuelas y 5,55% en tres escuelas.

TABLA XII
¿Usted enseña español de 5ª a 8ª series?

<i>¿USTED ENSEÑA ESPAÑOL DE 5ª A 8ª SERIES?</i>	VALOR ABSOLUTO	VALOR %
Sí	08	44,44%
No	10	55,56%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

De los profesores encuestados, 44,44% imparten clases de español de 5ª a 8ª series de la enseñanza fundamental, en contra hay 55,56% que no trabajan en ese nivel de enseñanza.

TABLA XIII
Cantidad de clases que imparte por semana

<i>CANTIDAD DE CLASES QUE IMPARTE</i>	<i>VALOR ABSOLUTO</i>	<i>VALOR %</i>
1 a 5	05	27,78%
6 a 10	03	16,66%
11 a 15	05	27,78%
+ de 15	05	27,78%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

Cuanto al número de clases impartidas por semana, 27,78% de los encuestados dijeron que impartían de 1 a 5 clases por semana; 16,66%, de 6 a 10 clases; 27,78% de 11 a 15 clases y 27,78% dijeron que impartían más de 15 clases por semana.

TABLA XIV
Tiempo que enseña español

<i>TIEMPO ENSEÑA ESPAÑOL</i>	<i>VALOR ABSOLUTO</i>	<i>VALOR %</i>
Menos de 1 año	-	-
De 2 a 3 años	06	33,33%
De 4 a 5 años	05	27,78%
+ de 6 años	07	38,89%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

Analizando los años de docencia de los profesores, 33,33% de los encuestados, tienen de 2 a 3 años de práctica; 27,78% entre 4 y 5 años y 38,89% ya están en el mercado de trabajo a más de 6 años.

Ya con relación al tiempo que fue implantada la asignatura de español como lengua extranjera en las escuelas:

TABLA XV
Tiempo fue implantado español en esa escuela

<i>ESPAÑOL EN LA ESCUELA</i>	<i>VALOR ABSOLUTO</i>	<i>VALOR %</i>
1 año	01	5,56%
2 a 5 años	13	72,22%
+ de 5 años	04	22,22%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

De los encuestados, 5,56% dijeron que la asignatura de lengua española había sido implantada a menos de 1 año; 72,22% había implantado entre 2 y 5 años y 22,22% de ellas a más de 5 años.

TABLA XVI
Valor de la hora/clase

<i>VALOR DE LA HORA/CLASE</i>	<i>VALOR ABSOLUTO</i>	<i>VALOR %</i>
R\$ 5,00 hasta R\$ 6,40	10	55,56%
R\$ 7,20 hasta R\$ 10,00	05	27,78%
R\$ 11,00 hasta R\$ 14,00	03	16,66%
TOTAL	18	100%

Datos: Encuesta realizada por el autor en los meses de julio y agosto de 2004.

*Euro x Real (€1,00 = R\$ 3,64 en 30/07/2004)

Con relación al valor de la hora/clase, 55,56% de los profesores de las escuelas de enseñanza secundaria privadas en Natal, ganan entre R\$ 5,00 y R\$ 6,40 reales por hora, o sea, el equivalente a €1,37 y €1,75 euros*; 27,78% gana entre R\$ 7,20 y R\$ 10,00 reales (€1,97 y €2,74*) y 16,66% ganan entre R\$ 11,00 y R\$ 14,00 reales. (€3,02 y €3,84*).

Como es posible percibir, a partir del demostrativo de las encuestas realizadas, la red privada de enseñanza secundaria ya da buena señal para el desarrollo de la difusión de la lengua y cultura española en nuestra ciudad, cabiendo ahora al Estado hacer cumplir la Ley N° 3987/00 que establece la enseñanza del español en todas las escuelas de enseñanza secundaria del país.

II. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de nuestro estudio, constatamos principalmente, a partir de los datos de la encuesta realizada con los profesores de enseñanza secundaria, que el profesional de lengua española en las escuelas privadas de Natal es relativamente joven, ya que 50% de ellos están con edad entre los 18 y 32 años; la mitad es del sexo masculino y la otra del femenino y 50% están solteros.

El público investigado es compuesto por brasileños y extranjeros, siendo que 77,78% de ellos son brasileños y 66,67% dijeron que enseñan español porque hicieron cursos aislados.

Respecto a la formación académica, 100% son graduados, siendo que 33,33% de ellos son graduados en letras con habilitación en portugués, inglés, francés, español y/o literatura y 27,78% tienen una segunda graduación. Del total, solamente 11,11% son graduados en lengua española y 33,33% ya hicieron un postgrado. Además, 11,11% ya han hecho maestría y 16,67% están concluyendo especialización en lengua y literatura españolas en la Universidad Estatal de Paraíba-UEPB.

Solamente 22,23% de los profesores son poseedores del Diploma de Español como Lengua Extranjera-DELE. Además, 38,89% ya hicieron cursos de Perfeccionamiento en el exterior y 33,33% en Brasil.

En cuanto al número de escuelas secundarias donde ellos imparten clases, 55,56% dijeron que lo hacen sólo en la escuela donde trabaja; ya 44,44% suministran clases para niños de la enseñanza fundamental de 5ª a 8ª series. Con relación al número de clases impartidas, 27,78% dan más de 15 clases de lengua española por semana.

De los dieciocho (18) profesores encuestados, 38,89% ya son profesionales de lengua española a más de 6 años y 22,22% de las escuelas ya habían implantado el español hace más de 5 años.

Con relación a la remuneración pagada a los profesores de la enseñanza secundaria, los valores aún son bajos. Existe actualmente en el mercado, escuelas que pagan R\$ 5,00 (cinco reales) por hora/clase, el equivalente a €1,37 (un euro, treinta y siete céntimos) y como máximo, R\$ 14,00 (catorce reales), o sea, el equivalente a €3,84 (tres euros, ochenta y cuatro céntimos).

En realidad, 55,56% de los profesores de lengua española en las escuelas privadas de enseñanza secundaria en Natal, ganan entre R\$ 5,00 (cinco reales) y R\$ 6,40 (seis reales) por hora/clase y solamente 16,66% ganan entre R\$ 11,00 (once reales) y R\$ 14,00 reales, (catorce reales).

Así, llegamos al final de este trabajo, aun no lo consideramos acabado mismo porque toda la investigación es realizada con un intento de ofrecer contribución para nuevos estudios y perfeccionamiento del tema elegido para análisis. Pero ponemos un punto final no en la investigación sino en la tarea académica que nos fue exigida para la conclusión del Curso de Especialización en Lengua y Literatura Españolas con la certeza de haber hecho algo que impulse la enseñanza de la lengua y cultura cervantina en la Provincia del Rio Grande do Norte, principalmente en la ciudad de Natal.

Referencias

- ACTA de la tercera reunión de cooperación educativa y cultural. España-Brasil para los años 2003-2006.
- AGÊNCIA CÂMARA. 2004. *Língua espanhola pode virar obrigatória no currículo das escolas*. 2003. Disponible en: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/seg/vestibular/artigo.html>>. Acceso en: 20. mai. 2004.
- BARROS, Helena Heller Domingues de. 2001. *Língua Espanhola. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília*.
- LIMA, Lucielena Mendonças. 2001. In: XI anuario brasileño de estudios hispánicos: Análisis de actividad propuestas en siete manuales brasileños de E/LE según los tipos de programas: formales, funcionales y procesuales. MEC-España, Consejería de Educación en Brasil. Ed. Thesaurus.
- CAMPELLO, Rachel. *Nova profissão. Na falta de professores qualificados, amadores tomam conta das aulas de espanhol*. Revista Veja. Ed.N 1623, 10 nov. 1999. Disponible en: <www.veja.com.br>. Acceso en: 23. mai. 2004.
- CLEMENTE, Fátima Mansilla. Revista de Prensa. Nuevos rumbos del español en la tierra del cacao. Disponible en: <http://www.cuadernos cervantes.com/em_27_brasil.html> Acceso en: 05 mai. 2004.
- EMBAJADA DE ESPAÑA. 1998. Datos y Cifras: Informa sobre la enseñanza del español en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia. Brasilia.
- GARCÍA-GUILLEN, Mario. 1991. Enseñar el Español. Anais do IV Congresso de Professores de Espanhol. Ed. Litero-técnica. Curitiba.
- GODOY, Elena. 2001. La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas. In: XI anuario brasileño de estudios hispánicos. MEC-España, Consejería de Educación en Brasil. Ed. Thesaurus.

EXPERIÊNCIAS EM LEITURA DE IMAGENS ASSOCIADAS AO ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA

Angela Marina Chaves Ferreira¹

Este trabalho tem o objetivo de discutir a leitura como prática de interação entre leitor-autor através do texto na sala de aula. Aqui, buscamos enfocar a leitura de imagens como um elemento de facilitação da leitura em Espanhol/Língua Estrangeira. Tomamos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL: 1998), assim como Koch (1996, 1997, 2000) e Moita Lopes (1996). Retomamos uma experiência vivida na docência do Ensino Médio, no Rio de Janeiro que envolveu alunos cujo curso estava voltado para leitura interativa. Os resultados da pesquisa indicaram que esses alunos não consideraram a imagem como texto.

Palavras-chave: leitura, imagens, língua espanhola

1. Introdução

A leitura como prática de interação entre leitor-autor através do texto (Kleiman: 2000; Moita Lopes: 1996) vem sendo discutida já há algum tempo dentro dos meios educacionais seja com referência à língua materna, seja reportando-se à língua estrangeira. A partir da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 e 1999 (BRASIL: 1998, 1999) houve um crédito oficial a estas discussões mas gostaríamos de assinalar que muito já vinha sendo desenvolvido nas escolas no que diz respeito à habilidade de ler. Retomamos, desta forma, neste trabalho, uma experiência vivida em 1996 e 1997 na docência de Língua Estrangeira – Espanhol, no Ensino Médio, em um colégio da rede privada do estado do Rio de Janeiro que envolveu alunos do terceiro ano. O enfoque dado às aulas era o da leitura

¹ (Professor Assistente UERJ/UGF)

interativa utilizada instrumentalmente. O objetivo, com respeito aos alunos, é de que se tornassem capazes de ler e compreender diversos tipos de textos como anúncios, notícias, histórias em quadrinhos, anedotas, charges, reportagens, contos, fábulas, manifestos, editoriais, cartas, receitas, instruções, preferencialmente autênticos, em língua espanhola, originários da Península ou da Hispano-América.

Muitos dos estudantes necessitavam desenvolver eficazmente esta destreza, a compreensão leitora, por motivos diversos: ou porque prestariam exames de acesso à Universidade em espanhol, ou por exigências relacionadas a alguma atividade de trabalho, ou porque estavam fazendo estágios, muitas vezes em instituições que pertenciam a suas famílias. Ou seja, variavam os objetivos quanto ao uso da língua estrangeira, mas não a urgência dos que se submeteriam a um exame de vestibular, ou teriam de ler um manual de instruções no escritório.

O grupo que forneceu material para esta observação foi composto por 30 alunos da última série do Ensino Médio de um colégio particular da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, que estudaram durante o ensino fundamental em colégios privados, muitos na própria escola observada; suas idades variavam entre dezesseis e dezenove anos, aproximadamente. O colégio oferecia a língua espanhola no currículo a partir da 5ª série, como matéria obrigatória, com enfoque nas quatro destrezas (ler, ouvir, falar e escrever). No 2º ciclo de estudos, os alunos optavam entre francês e espanhol. As turmas desse ciclo eram bastante heterogêneas com relação ao contato anterior com a língua espanhola, uma vez que grande parte do Ensino Médio era formada por alunos novos na escola.

O predomínio no enfoque da habilidade leitora era dado no terceiro ano e os alunos eram familiarizados com a utilização da língua estrangeira como instrumental para leitura. Os estudantes costumavam conhecer e empregar toda nomenclatura pertencente a este tipo de enfoque, ademais das estratégias e recursos de que poderiam lançar mão para facilitar sua compreensão leitora.

2. Questões de ordem teórico-metodológicas

2.1. Bases teóricas

Este trabalho está fundamentado em, principalmente, teorias de Leitura quanto a pressupostos sobre Leitura Interativa e Leitura Instrumental e em alguns tópicos de Linguística Textual, contidos em características de Textualidade necessários à consecução da leitura. (Fávero & Koch, 2000; Moita Lopes, 1996)

A Leitura Interativa está enfocada como um processo em que o leitor «atua» diretamente com o texto, buscando suas próprias respostas, «construindo» a leitura.

2.1.2. Coesão e coerência em leitura interativa

Gough (ap. M.J. Blasco, 1991) considera que o modelo interativo seria a união de dois outros: «*bottom up*» e «*top down*». O primeiro enfoca a leitura como um processo de percepção e identificação de letras e palavras que formam frases. Neste modelo, o papel do texto se impõe e o leitor é um mero decodificador. O significado, assim, decorre da letra impressa. De acordo com K. S. Goodman (ap. Blasco, 1991), o segundo («*top down*») dá prioridade à

capacidade de interpretação do aluno: ler implica em usar pistas mínimas da língua, selecionadas de acordo com as expectativas do leitor. O texto deixa de ter importância primordial e o «conhecimento prévio» é fator relevante na leitura.

O modelo interativo (Rumelhart, 1977; Smith, 1982 ap. M.J.Blasco, 1991) tenta associar as propostas consignadas no primeiro e segundo modelos e nessa abordagem haveria um processo de influência mútua entre texto e leitor e os modelos «*bottom up*» e «*top down*». Sob tal perspectiva, texto e conhecimento prévio seriam, ambos, fundamentais para a leitura.

No que concerne à «Leitura Instrumental», que estaria incluída na visão interativa, toma-se por base o disposto no Programa ESP (English for Specific Purposes) apresentado pela PUC/SP para o ensino do Inglês como Instrumental para Leitura. São enfocados ali alguns objetivos que seriam pertinentes ao ensino de qualquer Língua Estrangeira através da metodologia Instrumental, como: atender à carência de uma metodologia específica de ensino de LE para diferentes áreas, com vistas a utilizar a língua como instrumento de trabalho, possibilitando a aquisição de informações através da leitura de textos em LE

Quanto aos alunos, os objetivos propostos seriam:

- a) Desenvolver habilidades de leitura.
- b) Aumentar a conscientização, tanto ao nível das necessidades de aprendizagem, como da responsabilidade por esta aprendizagem.
- c) Mudar atitudes, implicando em participação ativa.
- d) Transferir as habilidades de leitura para a vida acadêmica e profissional.

Quanto à Leitura Instrumental em Língua Espanhola, propriamente, que é o foco deste trabalho., tomamos como suporte o que se apresenta citado na bibliografia. Numa visão de entendimento muito pessoal e particular, Leitura Instrumental seria um tipo de ferramenta utilizado pelo leitor para alcançar a proficiência em leitura em Língua Estrangeira, no caso. Pode ser vista como uma abordagem que possui metodologia e técnicas próprias para atingir esse fim, ou seja, a proficiência..

«Texto», um conceito básico para esta apresentação, é considerado como «*um registro verbal oral ou escrito de um ato comunicativo*» (Brown & Yule:1993). Na conceituação mais ampla de Koch (1996: 10), texto será entendido como «*uma unidade lingüística completa (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão*».

Embora os conceitos gerais de texto pressuponham acepções de formas oral e escrita; aqui, «texto» será entendido em sua forma escrita.

Serão estabelecidos como fatores fundamentais à estruturação do texto o aspecto da coesão (Koch, 1997), entendida por relação semântica entre um elemento do texto e um outro elemento que é crucial para sua interpretação. Tais relações são estabelecidas, portanto, a partir da idéia de que um dos elementos do texto se entrelaça, depende de outros. Estes fatores são responsáveis pela estruturação da seqüência superficial do texto (Fávero, 1991).

Além da coesão, a idéia de coerência, é fundamental na estruturação do sentido para o leitor. A coerência «*faz com que o texto faça sentido para o usuário*» (Koch,1996: 21) e é estabelecida na interação, numa situação conversacional entre dois usuários. É a coerência que faz com que o texto faça sentido para o usuário. Pode ser vista como um princípio de

interpretabilidade e de inteligibilidade do texto, estando ligada à capacidade que o leitor tem para calcular ou construir o sentido do texto. Estabelece uma unidade de sentido sendo pois, global e referente ao texto como um todo. A base coerência é «*uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto*». (Beaugrande & Dressler, 81; Marcuschi, 83 ap Koch, 96: 24) Tal conexão depende não só de fatores lógicos, mas de fatores sócio-culturais diversos. «*Os processos cognitivos caracterizam a coerência à medida que possibilitam criar um mundo textual em face do conhecimento de mundo registrado na memória, o que levaria à compreensão do texto*» (Koch & Travaglia, 1997: 12), a coerência é, portanto, ao mesmo tempo, semântica e pragmática. (ibidem: 12)

Entre outros tipos de coerência, além da semântica e pragmática, tratados por Van Dijk, 1981 e Van Dijk e Kintsch, 1983 (ap. Koch & Travaglia, 1997: 20), encontram-se também a coerência sintática e estilística. Serão enfocados aqui os aspectos preponderantes para este trabalho «*coerência semântica diz respeito à relação entre significados dos elementos das frases em seqüência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo (macroestrutura semântica)*» (ibidem:20). Diz respeito, portanto, à compreensão do sentido. O outro aspecto, segundo os mesmos autores, é a coerência pragmática,

que caracteriza o discurso quando estudado como uma seqüência de atos de fala, desde que atos de fala em seqüência sejam condicionalmente relacionados e satisfaçam as mesmas condições de propriedade que se mantêm para um contexto pragmático dado (uma seqüência de pedido polido seguida por uma ordem seria pragmaticamente incoerente) (ibidem: 20)

Estaria este aspecto, desta maneira, relacionado com a interpretação do sentido uma vez que se entende pragmática como uma teoria de interpretação de enunciados (M. Cavalcanti 1989).

Percebe-se, desse modo, que a coerência é um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, fazendo uso da semântica (compreensão do sentido) e da pragmática (interpretação do sentido), vai depender da interação entre texto, produtor e leitor e da situação e da capacidade de cálculo de significação do receptor. É esperado do interpretador que ele construa as relações que não figuram expressamente dos dados textuais (Charolles ap. Koch, 1997).

É necessária, portanto, a participação do receptor do texto, decodificando, lendo nas entrelinhas, construindo junto do emissor e do texto o sentido deste. Será indispensável que recorra a outros textos (intertextualidade), faça uso do seu conhecimento de mundo e partilhado, de outras áreas de conhecimento para que possa «*negociar sentidos*» e compreender o que está lendo. Esta «*negociação*» entre leitor e texto resultará na construção do sentido, construção esta que se realiza através da própria interação proporcionada pelo ato de negociar. O estabelecimento da coerência dependerá, então, basicamente, destes fatores: elementos lingüísticos (conhecimento e uso), conhecimento de mundo e conhecimento partilhado e de fatores pragmáticos e interacionais (situação e interlocutor). Os fatores pragmáticos estão diretamente ligados ao estabelecimento da coerência uma vez que a compreensão do texto depende frequentemente desses fatores. Fatores importantes seriam, segundo Koch (1997): contexto de situação, interação e interlocução, intenção

comunicativa, características e crenças do produtor e receptor do texto, entre outras. Van Dijk (1991 ap. Koch, 1997) postula que o processo de compreensão do texto obedece a regras de interpretação pragmática e, assim, a coerência não se estabelece sem levar em conta a interação e as crenças, desejos, preferências, normas e valores dos interlocutores. No estabelecimento da coerência seria importante destacar, ainda, o papel dos elementos contextualizadores tais como assinatura, local, data e elementos gráficos, que ajudam a ancorar o texto na situação comunicativa (Koch, 1997).

A situacionalidade é um fator importante para estabelecer coerência: é o conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação coerente ou passível de ser reconstituída (Beaugrand e Dressler, 1981 ap. Koch, 1997). Caso não ocorra a condição de situacionalidade, o texto perde coerência, já que o cálculo do seu sentido se faz praticamente inalcançável (Koch, 1997).

Um texto coerente, segundo Beaugrande e Dressler (ap. Fávero, 1991: 59), é «*aquele em que há uma continuidade de sentidos entre conhecimentos ativados pelas expressões do texto*». Assim, o texto deve incorporar conhecimentos e experiências cotidianas, atitudes e intenções, ou seja, fatores não-lingüísticos. Desta maneira, o texto será coerente para o leitor em uma determinada situação. Entretanto para que se alcance a compreensão do texto como um todo coerente, significativo é necessário que as relações coesivas e as de coerência sejam trabalhadas. É imprescindível, porém, que o leitor desenvolva habilidades, estratégias que lhe permitam perceber as marcas que levarão aos objetivos do texto (Fávero, 1991).

Levando-se em consideração que a coerência é estabelecida a partir da seqüência lingüística que constitui o texto, a função da coesão seria a de auxiliar a estabelecer a coerência na interpretação dos textos (Koch, 1996).

2.1.3. Habilidades cognitivas de leitura

No que diz respeito às habilidades cognitivas de leitura, apresentam-se fragmentos tomados de Scott (1983), em *Lendo nas Entrelinhas* (1983). Sobre os três fatores principais que norteiam a habilidade de ler um texto, são indicados pelo autor:

- 1) Conhecimento prévio
- 2) Compreensão da ligação interna de um texto (co-texto)
- 3) Habilidade de raciocínio

Quanto ao item 1, conhecimento prévio seria o «*conhecimento que o leitor traz, para o texto antes de lê-lo*» (Scott, 1983:102). Abrange três níveis que, em interação, são importantes para a leitura:

- 1) Conhecimento de mundo (amplo, envolvendo conceitos gerais).
- 2) Conhecimento não uniformemente partilhado (varia de indivíduo para indivíduo, segundo cultura, tradição, raça, elementos sócio-culturais e étnicos).
- 3) Conhecimento da língua

O segundo fator (co-texto) ficaria situado dentro da noção de coesão textual, anteriormente observado.

Dentro das habilidades de raciocínio – terceiro fator – citadas por Scott (1983), destacam-se algumas essenciais para o desenvolvimento deste trabalho: inferências (fornecimento de informações não explicitadas) e distanciamento do texto (habilidade de ver o significado global do texto e não apenas o das palavras em si). É necessário, ainda, no âmbito da Lingüística Textual conceituar fatores de contextualização e intertextualidade. Os fatores de contextualização «ancoram» o texto em uma situação comunicativa determinada (Koch, 1996), situam o texto no contexto, num âmbito geral, global.

Ainda de acordo com Koch (ibidem), a mensagem é decodificada também a partir de elementos contextualizadores e fatores gráficos, que são auxílios na compreensão do texto: ilustrações, fotos, localizações na publicação e disposição na página.

A intertextualidade, outro importante fator de coerência, torna-se básica na construção das investigações que apresentamos. Segundo Koch (1996: 75), a intertextualidade produz um entrecruzamento entre vários textos, uma vez que *«para o processamento cognitivo (produção / recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos»*. A intertextualidade pode ser de forma ou conteúdo. Quanto à forma, pode estar ou não vinculada à tipologia textual. São imitadas formas de outros textos (por exemplo, modelos de textos conhecidos como a Bíblia, poemas famosos etc). Quem porventura não os conhecer, será incapaz de identificar as referências. Quanto ao conteúdo, existe através da interligação com o conhecimento de mundo (matérias jornalísticas, por exemplo, subseqüentes). Sem o conhecimento das seqüências, não se fará a compreensão.

A intertextualidade proporcionará ao aluno a possibilidade de buscar em outros textos conhecidos dele, respostas para um texto desconhecido. Muitas vezes será necessário que se apóie o texto estritamente não verbal num texto escrito para que o mesmo faça sentido. Há de ser levado em consideração o fato de que o conhecimento deverá ser partilhado, uma vez que se está tratando de culturas diferentes e os significados pertinentes, portanto, têm de ser muito claros para o interpretador do texto.

Tomamos como base, também, os conceitos que envolvem competência comunicativa. O processo de leitura, por sua complexidade, *«estará carregado de situações de solução de problemas, elas mesmas decorrentes de desencontros de estruturas de conhecimento por um lado e falta de competência por outro lado»* (Cavalcanti, 1989: 53). Os desencontros dependerão da competência do leitor e o leitor proficiente será capaz de entrecruzar as estruturas de conhecimento próprias e chegar à leitura eficaz.

3. As etapas dos exercícios de leitura

No nosso trabalho cotidiano, partíamos de uma pré-leitura do texto, reconhecendo a importância do título, dos subtítulos e do sumário ou resumo, se existissem. Discutia-se, no caso dos títulos que chamam mais a atenção por conterem tópicos polêmicos ou atuais, o que provavelmente seria encontrado na leitura. Este tipo de exercício oral e que envolveria todo o grupo possibilitava uma facilitação, uma disposição melhor para o ato de ler.

Em um segundo momento, se efetuava uma leitura geral, para identificar o assunto, a idéia geral do texto, e comprovarmos, ou não, as hipóteses traçadas na pré-leitura. Fazíamos o reconhecimento das fontes - meio gráfico de onde foi retirado o material, assim como revistas, jornais, livros, manuais e muitas outras. A seguir, realizávamos as inferências

necessárias – reconhecimento de significados a partir do apoio do próprio texto. Havia uma preocupação em não decodificar palavra por palavra, não traduzir o material porque, além de ser um processo longo, faz com que se percam as idéias principais do texto, diluídas nos detalhes da decodificação, entre muitas outras restrições. Sob essa ótica, o reconhecimento de palavras-chave, importantes dentro do texto era auxiliar básico na leitura.

A etapa seguinte consistia em procurar identificar os elementos não-verbais tais como negritos, itálicos, aspas e figuras – fotos, gráficos, desenhos etc -, levando em consideração que não estão postos de forma gratuita no texto, geralmente. Além disso, buscávamos reconhecer as intenções com que foram empregados. Centramos a nossa observação justamente nesse ponto: a importância do elemento não verbal no exercício da leitura.

Nesta amostra que serviu de suporte para as reflexões aqui apresentadas, os alunos receberam cinco textos diferentes: uma propaganda, uma receita culinária, três histórias em quadrinhos. Em duplas, reuniram-se em sala, guiados por um roteiro de trabalho², organizado em espanhol. Procuramos intervir o mínimo possível na execução do exercício. O trabalho se desenvolveu ao longo de dois tempos de aula; as respostas foram dadas em português, por escrito e, no momento do fechamento e discussões, oralmente, por todo o grupo. Cada dupla utilizou três textos de tipos diferentes.

4. As respostas e conclusões dos alunos

Quanto à propaganda (nesta, uma organização internacional -INTERMÓN- agradece aos que colaboraram com donativos para que nativos da Etiópia pudessem cultivar alimentos; está acompanhada por uma planta que nasce de uma nota de *peseta*), todos o classificaram como *informativo*, embora o assunto e o objetivo do texto tenham sido reconhecidos com clareza pelo grupo. Quanto à importância da figura, a maioria a identificou como *importante porque está representando o texto*. Dois grupos deram respostas: *não é importante mas é legal porque tem tudo a ver com a proposta do texto* ou *a figura indica o sentimento do texto*.

A receita culinária (uma torta de pêssegos) foi o texto que se destacou como aquele que poderia prescindir da figura e essa somente teria importância para *saber como a torta é no final, como ilustração, enfeite* ou *como se faz para colocar a cobertura*.

Os três quadrinhos tinham gradações de dependência da linguagem não-verbal diferentes. Um deles (Mafalda em dois quadros está deitada de bruços no chão, lendo um livro e fazendo considerações sobre um provérbio) poderia ser entendido somente através da leitura dos balões e os alunos perceberam que nesse texto específico, é possível prescindir da imagem, respondendo que a ilustração *não é tão importante para leitura do texto*.

O outro, representando as atividades de um ladrão (dois homens conversam e um deles, vestido com camisa listrada e boina, fala sobre o que encontra nas carteiras: bilhetes de loteria, cartões de bingo e outros, porém, nunca acha dinheiro vivo) tem uma dependência média da figura e as respostas se dirigiram para *necessita da figura para entender que o baixinho é o ladrão pela forma de como se veste*. Alguns responderam de forma oposta: *não há necessidade das figuras neste texto, pois apesar de se tratar de uma história em*

² Por razões de limitação quanto ao espaço, deixamos de incluir aqui o roteiro.

quadrinhos, a mensagem que ele tenta passar (sic) seria entendida sem os desenhos.

A terceira história em quadrinhos, outro exemplar de Mafalda (em quatro quadros, pessoas passam com cães, rindo-se de algo; no último, Mafalda, que passeia com uma tartaruga pela coleira, grita: «*Racistas*») tem dependência total das figuras e a resposta mais comum foi *todos os quadros são importantes para uma melhor compreensão (sic)*.

Na resposta que solicitava conclusões gerais sobre a importância das figuras no exercício da leitura, houve respostas como *o desenho é algo que facilita muito a leitura de qualquer texto, no meu caso, ela não só é importante como necessária, pois se tratando de história em quadrinho, é fundamental sua inclusão. Também: é totalmente importante pois numa charge o mais importante para se entender é observar os desenhos e o que eles querem nos mostrar. Ainda, para algumas leituras é necessário (sic) a figura para que possamos entender mais ou menos do que se trata, dá outra cara para o texto p/ (sic) a matéria.*

Ou seja, a partir do que foi discutido, nas charges e quadrinhos, o desenho é importante ou essencial, muitas vezes. No caso da propaganda analisada, a imagem é um complemento, está relacionada à representação, ao *sentimento do texto*. Em se tratando de outros tipos, como a receita escolhida, a fotografia funciona como mera ilustração e não serve, por exemplo, para que se perceba o significado da palavra *melocotón* (que faz parte da receita culinária), da qual não se lembravam.

5. Considerações finais

Foi possível observar que, para os alunos, «texto» é, normalmente, aquilo que se *constrói* através de palavras escritas. Quando se pede algo como resposta que exija a observação e leitura de elementos que não são vocábulos, surgem as dificuldades de reconhecimento, de interrelacionar as leituras com outras leituras ou conhecimentos.

Outro dado a destacar é que o «conhecimento de mundo» - entendido como o conjunto de saberes que reunimos, armazenamos ao longo de nossas vidas através das mais diversas maneiras - é básico para a compreensão leitora, principalmente em língua estrangeira, já que estamos enfocando uma cultura diversa da nossa. Esse ponto exige atenção: se o aluno não compartilha os conhecimentos necessários, não é possível que alcance o entendimento, que *construa* o significado do texto. Um exemplo, dentro do material trabalhado, é o texto do ladrão, que alguns não o identificam como ladrão, porque não conhecem o tipo vestimenta que o caracteriza na historieta. No que diz respeito a compartilhar conhecimentos, deve-se também destacar que não somente a diversidade de culturas interfere na compreensão da leitura mas também, as diferenças de idade, grupo social, níveis de escolarização, religião e muitas outras.

Creemos que neste momento cabe a nós, professores de língua estrangeira, uma reflexão ou, talvez, várias reflexões. Em primeiro lugar: como pedir ao nosso aluno que reconheça elementos que não fazem parte de sua cultura? Como imaginar que o aluno reconhecerá um ladrão a partir de um desenho, se tal caracterização não faz parte do seu conhecimento de mundo? Os materiais que são apresentados aos estudantes serão realmente adequados e claros?

Pode ser que estas dúvidas sejam infinitas, porém estamos certos de que se compartilharmos os conhecimentos com os alunos, resgatarmos o conhecimento que já têm

do mundo, ademais de todas as estratégias e recursos que possam estar a seu alcance, facilitaremos significativamente nossa tarefa e a de nossos estudantes também. Nestes casos específicos foram enfocados elementos extralingüísticos mais ou menos importantes para facilitar a compreensão leitora, com o objetivo de despertar para a importância de observá-los sempre. Sob essa ótica, o aluno acostumado a seguir sinais, a ler entre nas entrelinhas o que não está dito explicitamente, observar o que faz parte do contexto, ao final, poderá retirar do texto tudo que lhe é oferecido, de forma eficaz. Formar uma consciência de leitura crítica, dar ferramentas ao aluno para que possa *reconstruir* o sentido do texto, para que possa ler de modo eficiente e autônomo são os objetivos que desejamos alcançar no trabalho docente diário.

6. Bibliografia

- BLASCO, M. J. Hernández, abril 1991. *Del Pretexto al Texto*.in Dossier. Comprensión Lectora. Madrid, Revista Cable, n° 7..
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. , 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental* .Brasília: MEC/SEF.
- _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. , 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua estrangeira/Secretaria de Educação Média e Tecnológica* .Brasília: MEC/SEMT
- BROWN, Gillian e YULE, George, 1993. *Análisis del Discurso*. Título original: «Discourse Analisis». Madrid, Visor libros,
- CAVALCANTI, Marilda do C., 1989. *Interação Leitor - Texto: Aspectos de Interpretação Pragmática*. Campinas, Ed. Unicamp,
- FÁVERO, Leonor L., 2000. *Coesão e Coerência Textuais*. SP, Ed. Ática, 1991.
- _____. e KOCH, Ingedore Villaça G. *Lingüística Textual: Introdução*. SP, Cortez Editora
- FERREIRA, Angela Marina Chaves, 1998. *A leitura de elementos não - verbais em espanhol como língua estrangeira*. 32 p. Monografia final (Especialização para docentes de língua espanhola instrumental para leitura) – Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro, não-publicada.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, abril 1991. *Competencia Lectora in Dossier Comprensión Lectora*. Madrid, Revista Cable, n° 7.
- KATO, Mary , 1990. *O Aprendizado da Leitura*. SP, Martins Fontes
- KLEIMAN, Angela. , 2000. *Oficina de Leitura – teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 7ª ed.
- KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz C., 1996. *A Coerência Textual*. SP, Ed. Contexto
- _____. , 1997. *Texto e Coerência* SP: Cortez Editora, 5ª edição.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da , 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras
- PIETRARÓIA, Cristina Moebeck Casadei, 1997. *Percursos de Leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira*. SP, Annablume.
- SCOTT, Michael, 1983. *Lendo nas Entrelinhas* in Cadernos PUC SP Lingüística - Leitura, n° 16, p. 101 – 123.

«LA INFORMÁTICA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL»

PROYECTO: PABLO NERUDA EN IMÁGENES»

Carolina Valeria Leon Leite¹

Muchos trabajos han sido realizados sobre los usos, posibilidades y limitaciones de la Internet en la educación, pero casi siempre visto como tecnología a servicio del alumno. Por ahora, ha sido despreciado el uso de la tecnología virtual al servicio del profesor. La informática y sus recursos constituyen una atractiva y moderna herramienta de estudio.

Palabras –claves: Cultura – Informática – Español

1. INTRODUCCIÓN

La red puede ser más que una fuente de formación, información, desarrollo y comunicación entre profesores de diferentes escuelas, ciudades, estados e incluso países. Ella puede llevar a un nuevo paradigma en las relaciones entre docentes, de una manera muy semejante - aunque restricta - a lo que Michel Maffesoli (1993) considera como un nuevo «tribalismo», donde la tecnología es un agente de fomento de intercambios solidarios entre personas con intereses semejantes.

Vemos de muy cerca las posibilidades de estos medios. Nos gustaría que la escuela pudiese ser más «valiente» para usar las posibilidades tecnológicas que ya existen. Trabajamos también en la educación. Vemos que las personas, de manera general, no están distantes de la tecnología. Si para votar, lo hacemos electrónicamente, si ya somos portadores de tarjetas de crédito, si ya convivimos con la TV y la radio con absoluta

¹ Profesora de Español - Pós graduada PUC-SP - Colégio Sidarta, Cotia-SP

familiaridad, entonces ¿ por qué la escuela todavía mantiene una práctica pedagógica conservadora?

En el mundo moderno las cosas acontecen muy rápidamente exigiendo de nosotros una capacidad enorme de abertura para acoger las nuevas posibilidades que él nos ofrece. La escuela, como institución social, tiene, al lado de otras instituciones, como el propio estado o la familia, dificultades en asimilar tantas novedades. A través de la historia podemos constatar que difícilmente una sola institución, independiente de su naturaleza, pueda asumir una postura de vanguardia en la sociedad. Frente a este cuadro desafiante le restan a la escuela algunas alternativas: o embarca en el tren de la historia y busca extraer de la modernidad lo que tiene de bueno, con todas las ventajas que eso trae, o se cierra sobre sí misma defendiendo sus costumbres y su postura, permitiendo (fatalmente) el alejamiento del futuro que está tan próximo. Podemos, como educadores, adoptar posturas radicales o posturas más conciliadoras. Conseguir ese equilibrio cierto es garantía de buen sentido común y, quien sabe, de éxito. No basta ser un optimista ingenuo o un romántico conservador. Ambas características acaban polarizándose. Es necesario, antes de cualquier cosa, desconfiar mucho. Desconfiar de las idealizaciones románticas de aquellos que canonizan el pasado u optimizan el futuro. Pensamos que, antes de cualquier cosa, es preciso ser un optimista crítico. Debemos desconfiar de la tecnología moderna cuando promete construir el cielo en la tierra. Pero no podemos pensar que esta tecnología sea también la fuente de todos los males. Queramos o no ella está presente. Digamos más: ella construye el futuro y reconstruye el pasado virtualmente en el presente. Es lo que llamamos de presente virtual.

¿Cómo convivir con un presente que es virtual? ¿Y siendo así, en él, tanto el pasado como el futuro pueden ser reconstruidos? ¿Cómo realizar la noble tarea de educar, con la paciencia que esto exige, dado que la persona humana se construye lentamente, con el furor que trajo la nueva realidad tecnológica? ¿Cómo acelerar nuestro caminar pedagógico sin perder su especificidad, humanizando los nuevos medios y domesticándolo al servicio de la educación? ¿Cómo atraer la seducción de los nuevos medios para la sala de clases?

Este trabajo no desconoce las experiencias concretas. Es la reflexión de una práctica pedagógica, y al mismo tiempo vivencia de varios niveles de aprendizaje del idioma español. Al mismo tiempo, sabemos que cualquier debate sobre el tema educación abre casi un infinito de posibilidades. Lógicamente que fueron muchos los que se pronunciaron sobre este tema a lo largo de la historia y, cada uno, a su manera, contribuyeron con el crecimiento del debate. La historia, es escenario de todo lo que es relativo. A lo largo de su curso, muchas experiencias surgieron en el campo de la educación. Entre los pensadores que desfilaron con destaque en este campo podemos citar a Freud, Vygostki, Sara Pain, Piaget y en Brasil, no podemos dejar de citar a Paulo Freire. Hoy, tenemos que tomar en cuenta todas esas contribuciones. Como si no bastase todo lo que ya se dijo sobre la educación es necesario que se hable más todavía sobre el papel de la tecnología y / o su impacto sobre la misma.

Este trabajo será , de cierta forma, una respuesta detallada a la pregunta que me hice por primera vez en febrero de 2004, después de comenzar a trabajar en un colegio

(Sidarta) que valoriza mucho el uso de la tecnología, y que se transformó en un desafío a ser enfrentado, que se me repite innumerables veces, cuando comparo mi trabajo pedagógico con el de otros profesores, en otras realidades: ¿ por qué todavía no se ha descubierto el sin fin de ventajas que la enseñanza con la informática acarrea?

2. CUADRO TEÓRICO

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD TECNOLÓGICA - Aspectos principales

Estamos viviendo, activa o pasivamente, uno de los momentos histórico-culturales más significativos desde la invención de la escritura y de la imprenta. Castels (1999:49) cree que la historia de la vida es una serie de situaciones estables, puntuadas en intervalos raros por eventos importantes que ocurren con gran rapidez y ayudan a establecer la próxima era estable. Estamos, por lo tanto, viviendo uno de esos raros intervalos en la historia que se caracteriza por la transformación de nuestra «cultura material» por los mecanismos de un nuevo paradigma tecnológico que se organiza en torno de la tecnología de la información.

El impacto de estas tecnologías en el ámbito de la educación fue devastador, ya que provocaron el cambio de una concepción de la enseñanza basada en la transmisión de conocimiento de aquel que lo poseía (el profesor) para un receptor pasivo (el alumno).

Las tecnologías de información y comunicación al servicio de la educación enfrentan tres trabas principales: 1) las personas que tienen acceso a estas tecnologías constituyen, todavía, una privilegiada minoría de la población mundial; 2) en segundo lugar, no sólo los alumnos, sino también los profesores, necesitan adquirir habilidades mínimas para que puedan ocupar el papel que les cabe en el mundo de la educación. No es esto lo que se observa, especialmente en las escuelas públicas brasileñas; 3) el universo interactivo de las redes produce no sólo una superabundancia de información, sino también una avalancha de «basura internética» que no todos los alumnos - ni profesores - son capaces de filtrar.

En su libro «La Tercera Ola», Alvin Toffler (1995) expone cómo la educación se procesó a lo largo de tres períodos en la historia. Cada período fue llamado de ola. Su visión sobre el futuro de la educación es optimista. Toffler habla de la escuela siempre en relación con la historia y la sociedad. Para él lo que distingue una ola de otra, es fundamentalmente, un sistema diferente de crear riqueza. La alteración de la forma de producción de riqueza es acompañada, sin embargo, de profundos cambios sociales, culturales, políticos, filosóficos, institucionales, etc.

La Primera ola duró aproximadamente 8.000 años terminando cerca de 1650-1750. Fue básicamente agraria. La información era restringida a las autoridades y delineada por cartas escritas. La escuela era la casa, el río, el campo... La educación es parte del modo de vida de las personas que la crean y recrean. (TOFFLER, 1995:pág . 25)

En la primera ola la forma de generar riqueza era cultivando la tierra. Los medios de producción de riqueza eran, por lo tanto, la tierra, algunos implementos agrícolas (la tecnología

era incipiente en la época), los insumos básicos (semillas), y el trabajo del ser humano (y de algunos animales), que proveían toda la energía que era necesaria para el proceso productivo. Del ser humano se esperaba que tuviese un mínimo de conocimiento sobre cuándo y cómo plantar y recolectar y la fuerza física para trabajar. Esta forma de producción de riquezas trajo profundas transformaciones sociales, culturales, políticas, filosóficas, institucionales, etc., en relación a lo que existía en la civilización que la precedió (civilización nómada).

La Revolución Industrial desencadenó la segunda ola. La producción pasó a ser escalonada y padronizada. La información se democratiza. Aparecen el correo y la prensa escrita y hablada como la radio y la TV. La escuela gana lugar propio. Son grandes edificios reflejando lo que pasa dentro de las fábricas. La educación se transforma en una educación de masa como en un proceso de línea de montaje. Debido a los inúmeros problemas generados por la industrialización, la educación tiene la marca de la pasividad, de la falta de críticas y de la mecanicidad. (TOFFLER, 1995: Pág. 39)

En la segunda ola, la forma de crear riqueza pasó a ser la manufactura industrial y el comercio de bienes. Los medios de producción de riqueza se alteraron. La tierra dejó de ser tan importante, pero, por otro lado, edificios (fábricas), equipos, energía para usar estos equipos, materia prima, el trabajo del ser humano, y, naturalmente el capital (dada la necesidad de grandes inversiones iniciales) pasaron a asumir un papel esencial en relación a los medios de producción. Del ser humano se esperó que pudiese entender órdenes e instrucciones, que fuese disciplinado y que, en la mayoría de los casos, tuviese fuerza física para trabajar. Esta nueva forma de producción de riquezas también trajo profundas transformaciones sociales, culturales, políticas, filosóficas, institucionales, etc., en relación a lo que existía en la civilización predominantemente agrícola. Todos conocemos bien las características de esta civilización industrial, porque nacimos en ella y, en gran parte, todavía continuamos a vivir en ella.

La Tercera Ola, de acuerdo con Toffler, vino de la Revolución del Conocimiento, caracterizada por la desmasificación de la producción, de la distribución o, de la diversión, de la educación, con el predominio de la diversificación, donde la individualidad es estimulada, con alteraciones acentuadas en los procesos, para atender necesidades de los clientes, haciendo surgir una nueva civilización centrada en la información y simbolizada por el computador. En la tercera ola, la principal innovación está en el hecho de que el conocimiento pasó a ser, no un medio adicional de producción de riquezas, pero sí, el medio dominante. En la medida en que él se hace presente, es posible reducir la participación de todos los otros medios en el proceso de producción. El conocimiento, en verdad, se transformó en el último sustituto de todos los otros medios de producción. En la guerra, por ejemplo, un centímetro cuadrado de silicio, en la forma de un chip programado, puede reemplazar una tonelada de uranio. El conocimiento se volvió ingrediente indispensable de los armamentos inteligentes, que son programables para alcanzar blancos específicos y seleccionados. Para derrotar al enemigo, frecuentemente basta destruir su sistema de informaciones.

La educación en la llamada tercera ola se preocupará con el alumno en la elaboración del saber. Será una educación menos masificada y más personalizada, respetando el ritmo individual de cada estudiante. La educación asociada a los medios de comunicación, permitirá al alumno gerenciar un mayor número de informaciones independiente de su nivel de desarrollo. La educación deberá enseñar al alumno a navegar el inmenso mar de informaciones permitiéndole la ampliación de sus conocimientos. La memorización será reemplazada por la creatividad, y de la pasividad, saldremos para una participación más efectiva en la sociedad. (TOFFLER, 1995, pág 63)

Se realizó un debate en la televisión entre Toffler y Paulo Freire. Mientras Toffler afirmaba lo que acabamos de leer, Freire decía: - ¿Cómo eso va a pasar en Brasil, cuando la gran mayoría de la población no tiene ni siquiera un teléfono? Pensar que la exageración de optimismo de Toffler no significa pensar que la escuela actual esté en el camino cierto. Es duro constatar, que en Brasil, sólo una pequeña parte de los niños matriculados en la primera serie, llegan a concluir el 1º grado. La falta de confianza con la escuela actual puede ser medida en números. Muchos estudiantes (la gran mayoría) que ingresan en las primeras series, no llegan a terminar ni siquiera la enseñanza básica.

La escuela dejó de ser el único lugar del conocimiento. Hoy, este lugar pasa por los medios de comunicación como revistas, CD-ROM y otros. Vivimos en una cultura «audiovisual» donde se afirma gradualmente una nueva manera de pensar. Si en algunos casos el conocimiento útil y placentero está cada vez más fuera de la escuela, ésta entonces necesita de mecanismos como el autoritarismo y la reserva de mercado a través de diplomas, para legitimarse.

3. Metodología

El Proyecto « Neruda en imágenes» fue organizado y planeado para atender a los alumnos de 8ª Año de Enseñanza fundamental, aprovechando el homenaje a los 100 años del nacimiento de este poeta chileno. El objetivo fue fomentar la capacidad creativa de los alumnos, presentándoles la literatura de un modo más dinámico e interactivo, desarrollar su sensibilidad y mejorar su bagaje cultural.

Trabajamos con la expresión escrita, expresión oral, lectura y audición. Al mismo tiempo, la adquisición del lenguaje se produjo acumulativamente a lo largo del tiempo. Se realizó un análisis del contenido y el debate sobre la intencionalidad del autor al utilizar las palabras escogidas y no otras. En el aspecto gramatical, identificaron formas verbales en Presente de Indicativo, Pretérito Imperfecto, preposiciones.

- a) La sensibilización propuesta fue la lectura de los poemas 6 y 15, que fueron aplaudidos (lo que nos indica que la calidad del poeta atraviesa el tiempo) por los alumnos (un grupo de 18 estudiantes).

Poema 6

Te recuerdo como eras en el último otoño.
Eras la boina gris y el corazón en calma.
En tus ojos peleaban las llamas del crepúsculo
Y las hojas caían en el agua de tu alma.
Apegada a mis brazos como una enredadera.
las hojas recogían tu voz lenta y en calma.
Hoguera de estupor en que mi sed ardía.
Dulce jacinto azul torcido sobre mi alma.
Siento viajar tus ojos y es distante el otoño:
boina gris, voz de pájaro y corazón de casa
hacia donde emigraban mis profundos anhelos
y caían mis besos alegres como brasas.
Cielo desde un navío. Campo desde los cerros.
Tu recuerdo es de luz, de humo, de estanque en calma!
Más allá de tus ojos ardían los crepúsculos.
Hojas secas de otoño giraban en tu alma.

Poema 15

Me gustas cuando callas porque estás como ausente,
y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.
Parece que los ojos se te hubieran volado
y parece que un beso te cerrara la boca.
Como todas las cosas están llenas de mi alma
emerges de las cosas, llena del alma mía.
Mariposa de sueño, te pareces a mi alma,
y te pareces a la palabra melancolía;
Me gustas cuando callas y estás como distante.
Y estás como quejándote, mariposa en arrullo.
Y me oyes desde lejos, y mi voz no te alcanza:
déjame que me calle con el silencio tuyo.
Déjame que te hable también con tu silencio
claro como una lámpara, simple como un anillo.
Eres como la noche, callada y constelada.
Tu silencio es de estrella, tan lejano y sencillo.
Me gustas cuando callas porque estás como ausente.
Distante y dolorosa como si hubieras muerto.
Una palabra entonces, una sonrisa bastan.
Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto.

(<http://www.geocities.com/Paris/Arc/9906/poemas.htm>)

- b) Paso siguiente fue investigar en la Internet la vida y obra de Neruda. Cada alumno buscó las informaciones en los sites que les llamaban la atención, y creó un pequeño banco de datos con la información recogida. A seguir, se construyó una línea del tiempo con su vida y con los hechos marcantes de la vida del poeta.

<http://www.angelfire.com/co2/coditos0/>,
<http://www.uchile.cl/neruda/cantogeneral/index.html>
<http://www.geocities.com/Paris/Arc/9906/poemas.htm>

- c) Luego fueron seleccionados otros dos poemas, y los alumnos rescataron el vocabulario llave de las poesías.

SONETO LXI

Trajo el amor su cola de dolores,
su largo rayo estático de espinas
y cerramos los ojos porque nada,
porque ninguna herida nos separe.
No es culpa de tus ojos este llanto:
tus manos no clavaron esta espada:
no buscaron tus pies este camino:
llegó a tu corazón la miel sombría.
Cuando el amor como una inmensa ola
nos estrelló contra la piedra dura,
nos amasó con una sola harina,
cayó el dolor sobre otro dulce rostro
y así en la luz de la estación abierta
se consagró la primavera herida.

Amor
herida
llanto
espada
camino
corazón
miel
estrelló
luz
consagró

SONETO LXXXI

Ya eres mía. Reposa con tu sueño en mi sueño.
Amor, dolor, trabajos, deben dormir ahora.
Gira la noche sobre sus invisibles ruedas
y junto a mí eres pura como el ámbar dormido.
Ninguna más, amor, dormiré con mis sueños.
Irás, iremos juntos por las aguas del tiempo.
Ninguna viajará por la sombra conmigo,
sólo tú, siempre viva, siempre sol, siempre luna.
Ya tus manos abrieron los puños delicados
y dejaron caer suaves signos sin rumbo,
tus ojos se cerraron como dos alas grises,
mientras yo sigo el agua que llevas y me lleva:
la noche, el mundo, el viento devanan su destino,
y ya no soy sin ti sino sólo tu sueño.

Reposa
Sueño
invisibles
tiempo
sombra
sol
luna
suaves
alas grises
lleva
mundo
destino.

(<http://www.angelfire.com/co2/coditos0/ciensonetos2.html#SONETO%20LI>)

- d) Luego fue propuesta la creación de pequeños poemas con este vocabulario.
- e) Para incrementar el trabajo, los alumnos investigaron sobre Chile, sus aspectos sociales, políticos, religiosos, geográficos y económicos. Posteriormente montaron posters con la información recolectada, y cada grupo se informó sobre todos los aspectos requeridos.
- f) Siguiendo con la progresión metodológica, cada alumno escogió una poesía de Neruda, la leyó, y la adoptó como material de trabajo.
- g) A lo largo del trimestre, trabajaron unas 4 ó 5 sesiones (dependiendo de la velocidad de trabajo de cada alumno), utilizando el Powerpoint e Internet para seleccionar figuras para acompañar los versos. Cada alumno « fragmentó » la poesía según su gusto o sensibilidad, o por la necesidad de colocar la imagen que acompañase el texto.

Utilizaron también Wordart, Photo Plus 5.5, caja de texto, pincel, etc., para valorizar las presentaciones. Cuando existía la duda en relación a vocabulario o figura, consultaban a la profesora para solucionar sus problemas.

4. ANÁLISIS

La respuesta a la tarea propuesta fue altamente satisfactoria, los alumnos disfrutaron las clases y reveló una gran sensibilidad a la elección de los poemas y de las imágenes. Lentamente cambiaron su vocabulario de investigación del portugués al español, la comprensión de los versos se hizo más fácil, hubo compañerismo al indicar sites o figuras de mayor calidad, mejoraron el desempeño en relación al uso de los programas y del idioma.

5. CONCLUSIONES

No es fácil incluir este tipo de actividad en cualquier clase, por la dificultad de que no todos los colegios poseen salas con gran número de computadores o mismo un laboratorio o clases de informática, y también el hecho de que no todos los profesores dominan las herramientas de la tecnología. Por otro lado, exige una preparación más detallada del tema y algún conocimiento del autor o país, y paciencia para esperar que la construcción de los slides sea concluida.

6. Referencias bibliográficas

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**, Paz e Terra, 1999
- PERRENAUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. 90p.
- SANCHO. Juana .Maria. **Las Tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa**, Educação em Revista, no. 28, 1998.
- STAHL, Marimar M. **A formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação**. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- TOFFLER, Alvin, **A Terceira Onda**. Trad. João Távora. 20 ed. São Paulo: Record, 1995

LA VIBRANTE

Lucia Dantas Rocha¹
Sandra Luzia Almeida Andrade²

RESUMEN: Tras constatar la dificultad que el estudiante del curso de Extensión de la UCSAL posee en la producción de la vibrante, presentamos propuestas para el trabajo en clase de actividades desarrolladas a través de juegos y canciones, con la intención de facilitar el aprendizaje de los alumnos y contribuir con el trabajo de los profesores.

PALABRAS-CLAVE: La vibrante, aprendizaje, juegos.

1. INTRODUCCIÓN

El interés de este trabajo es investigar porque algunos estudiantes, nacidos en Bahía, que aprenden la Lengua Española, presentan dificultad en el momento que pronuncian la vibrante al principio y final de sílaba y, sugerir actividades que les ayuden en esta producción.

La investigación tiene como objetivos facilitar el aprendizaje de los alumnos en la emisión de la vibrante durante las clases de español y, ayudar a los profesores que por primera vez estén impartiendo clases, enseñándoles actividades prácticas que podrán contribuir para el desarrollo de su labor.

Estos alumnos pronuncian la vibrante simple en determinados contextos (los que coinciden con la LM), pero no la realizan en otros. Además, no consiguen producir la vibrante múltiple y la utilizan como una velar.

Es importante que el alumno pronuncie correctamente la vibrante, porque su uso incorrecto provoca cambios semánticos que podrán traer problemas en el momento de la comunicación. Tenemos un ejemplo, con el trabajo realizado con un grupo de 08 alumnos del

¹ alumna del Curso de Especialização em Espanhol da PUC-MG y

² alumna del Máster para Profesores de Español del Instituto Cervantes

cuarto semestre durante una audición en clase, cuando, al oír la frase «coger el autobús», solamente cuatro la escribieron correctamente mientras los otros utilizaron la grafía <rr>. Aquellos que la utilizaron correctamente, lo hicieron por conocer la expresión, porque en otros momentos de la conversación todos pronunciaban la vibrante como si fuera una velar.

Tras observar esta dificultad, se inició este trabajo, que contiene dos etapas: grabaciones de alumnos que estudiaron la fonética del manual adoptado por el curso y, aquéllas realizadas con alumnos que empezaron a estudiar español, practicando las actividades de fonética del manual y actividades comunicativas, de repetición, músicas y juegos/ o las actividades aquí propuestas.

2. LA INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA META

La pronunciación del grafema <r>, en Brasil, varía conforme el lugar. Hay regiones donde la producción ocurre como una vibrante y otras como una velar (la más encontrada). En Bahía, es velarizada. Esta variación dificulta la realización del sonido por el alumno que empieza a estudiar español, pues, en la lengua española el grafema es siempre producido como una vibrante, a veces simple y a veces múltiple, según la posición que ocupa en la sílaba, con valores distintos.

Uno, a partir de lo que oye, descubre la gramática de su lengua y es capaz de crear y entender frases, utilizando así todo el sistema fonético. En la adquisición de una nueva lengua, el hablante adulto suele transferir los rasgos de su propia lengua para la lengua meta. Cuando un sonido no existe en su lengua materna, éste tiene dificultad para realizarlo fonéticamente. Cuando son lenguas cercanas, la relación de dificultad está en la transferencia de sonidos de la propia lengua para la lengua extranjera que está aprendiendo. Para los brasileños, la lengua materna muchas veces interfiere en el aprendizaje de la lengua española. La cercanía de las dos lenguas les puede inducir al error, principalmente en los niveles más avanzados, a causa de la interlengua. El profesor les corrige, pero parece que el alumno se encuentra en un momento de «sordera fonética». A veces produce el sonido correctamente, y, a lo largo de la conversación vuelve a producirlo como en la LM.

Esta dificultad fue observada en los alumnos del Curso de Extensión de la Universidad Católica do Salvador, adultos, nacidos en Bahía. Dificultad ésta que los niños no presentan, como señala Thais Cristóforo (2001:25):«... a maioria das crianças que venham a estar expostas a uma segunda língua falarão esta língua sem qualquer sotaque. Adultos que sejam expostos a uma segunda língua, quase em sua totalidade apresentam sotaque com características de sua língua materna».

Los errores fonéticos más constantes cometidos por los alumnos en el momento de la producción de la vibrante son:

- a) velarizan la vibrante
- b) no distinguen la vibrante simple de la múltiple
- c) producen la vibrante múltiple muy suave
- d) producen la /g/ como vibrante (/øeko'nia/) en lugar de /øeco'xia/)
- e) o no producen la vibrante en posición final de sílaba.

3. LOS DATOS

Alumnos del cuarto semestre del Curso de Extensión que estudiaron la fonética del manual del curso.

Para el registro del «corpus» el profesor grabó la lectura de los alumnos de un texto desconocido, para que la producción de la vibrante resultara más natural, sin interferencia del profesor.

NOMBRE	NIVEL	DIFICULTAD
Michele	Avanzado	Pronuncia las palabras "comer, pedir, recogía, enfurruñada, cigarra y diversión", como si fuera portugués.
Jurema	Avanzado	Lee todo el texto como si fuera portugués.
Marieta	Avanzado	Lee todo el texto como si fuera portugués.
Claudia	Avanzado	La vibración ocurre en las palabras con < rr >: "cigarra" y "enfurruñada".
Fabiana	Avanzado	Pronuncia el grafema como si estuviera leyendo en portugués.
Divana	Avanzado	Lee todo el texto como si fuera portugués.

Alumnos que concluyeron el sexto semestre y estudiaron la fonética del manual del curso, además, trabajaron con ejercicios de repeticiones, ejercicios comunicativos, juegos y canciones.

NOMBRE	NIVEL	DIFICULTAD
Zenaide	Avanzado	Utiliza la vibrante en todo el texto. Llega a exagerar en la producción.
Edilson	Avanzado	Utiliza la vibrante en casi todo el texto. No la produce en "comer", "invierno" y "orgullosa". Vibra en el grafema < g > de la palabra "recogía".
Conceição	Avanzado	Utiliza la vibrante en todo el texto. Llega a exagerar en la producción.
Helane	Avanzado	No vibra en las palabras "hormiga" y "orgullosa".
Lucy	Avanzado	Lee el texto utilizando la vibrante.
Mónica	Avanzado	Utiliza la vibrante en todo el texto.

TEXTO GRABADO

La cigarra y la hormiga

La Fontaine

Vivían en el bosque una cigarra y una hormiga.
En verano, la hormiga trabajaba llevando comida
al hormiguero. Entre tanto, la cigarra se pasaba
día y noche cantando.

Cuando llegó el frío invierno,

la cigarra se encontró sin nada que comer
y, hambrienta, fue a pedir alimento a la hormiga.

– Pero, ¿qué hacías tú cuando el tiempo era cálido
mientras yo recogía grano? – preguntó
la hormiga enfurruñada.

– Cantaba libremente – contestó orgullosa la cigarra.

– ¡Me gusta tu frescura! Pues si entonces cantabas,
baila ahora, amiga mía.

No dediques tu vida sólo a la diversión;
trabaja y guarda para los momentos de escasez.

4. PROPUESTAS DE EJERCICIOS PARA LA PRÁCTICA DE FONÉTICA EN CLASES DE E/LE

La propuesta aquí presentada es trabajar la fonética, mostrando que el éxito en las producciones de los sonidos puede ser alcanzado con el uso de ejercicios de repeticiones, con actividades comunicativas, donde el alumno usa la lengua de forma funcional, en un contexto real. Para ello, el profesor deberá preparar ejercicios que «provoquen» el uso del sonido, que se quiere trabajar.

4.1. JUEGOS

Los juegos trabajados aunque no sean novedosos, son útiles para la enseñanza/aprendizaje de la vibrante.

Busca de vibrantes

El profesor divide la clase en dos grupos. Le entrega a cada grupo un dibujo de una habitación. Les pide a los alumnos que encuentren palabras con la vibrante. Les deja un par de minutos para que observen el material, busquen los nombres y los apunten en un folio. Podrán consultar los diccionarios. Después, cada equipo a su turno dirá el nombre de uno de los objetos. No se puede repetir palabras. Gana el equipo que consiga el mayor número de vocablos.

Caza letras para encontrar palabras

El profesor divide la clase en dos grupos. Le entrega a cada grupo una caja con varias letras. El juego empieza cuando el profesor nombra una de las palabras de la lista que trae

consigo. Éstas, con vibrantes simple y múltiple. Los grupos tendrán que cazar las letras que formarán las palabras nombradas y pegarlas en la pizarra. Gana aquél que consiga formar todas las palabras en un menor tiempo. Al final del juego, el profesor le pide a cada grupo que las pronuncie.

La pelota es tuya

El profesor les pide a los alumnos que se organicen en círculo y se pone de pie en el medio, sujetando una pelota. Le hace una pregunta al grupo y después tira la pelota a uno de los alumnos.

- Preguntas: _ ¿Qué objeto sirve para marcar las horas?
_ ¿Cómo se dice «cachorro» en español?

El alumno tendrá que contestar la pregunta, pronunciándola correctamente.

Memoria de elefante

El profesor organiza a los alumnos en grupos y les entrega las tarjetas con los nombres de las profesiones. Cada profesión tiene su pareja. Los jugadores las barajan y las colocan boca abajo. Cada alumno debe encontrar la pareja de la palabra elegida. Cuando la encuentre, tiene que leer el nombre de la profesión. El juego termina cuando todas las tarjetas están emparejadas. El ganador es el jugador con mayor número de tarjetas.

¡OJO! La vibrante está presente en todas las palabras.

El actor / la actriz	El arquitecto / la arquitecta
El barraquero / la barraquera	El locutor / la locutora
El barrendero / la barrendera	El farolero / la farolera
El profesor / la profesora	El carroceros / la carrocera
El corredor / la corredora	El carpintero / la carpintera

4.2. MÚSICAS

El profesor debe buscar canciones donde aparezcan las vibrantes simple y múltiple en las más variadas posiciones. Ésta, aquí presentada, tiene palabras con la grafía < rr >, con vibrante antes de sílaba empezada por < n >, vibrantes en final de sílaba, en principio, en posición intervocálica y tras consonantes en la misma sílaba.

Como otro ejercicio, el profesor puede pedirles a los alumnos para rellenar huecos de la canción, cantarla mientras observa su pronunciación. Puede pedirles también que escriban las palabras con la vibrante, clasificándolas como simple o múltiple. Las posibilidades son muchas y, el profesor deberá usar la imaginación para eso. Es interesante que trabaje con canciones conocidas, pues el alumno se siente más seguro y las acompaña más fácilmente. Cantando, el alumno imita al intérprete de la canción y, muchas veces produce el sonido correctamente.

COTIDIANO

Chico Buarque

Cada día ella siempre hace todo igual
Me _____ a las seis antes que el sol
Me _____ con sonrisa puntual
Y me besa con boca de mentol
Todo el día ella dice antes de _____
Cosas que dice siempre una mujer
Dice que está _____ a almorzar
Y me besa con boca de café

Todo el día yo pienso en poder parar
Al mediodía pienso en decir no
Luego pienso en la vida y continuar
Y me callo con boca de _____
En la tarde a las seis era de esperar
Ella viene y me espera en el portón
Dice está como loca por besar

Y me besa con boca de pasión
Cada noche me pide a su lado estar
Medianoche me jura _____ amor
Y me _____ hasta hacerme _____
Y me besa con boca de pavor

Las siguientes palabras son las que necesitas para rellenar los huecos. Están ordenadas, pero debes ponerlas en la forma adecuada. Escribe la opción que te parezca correcta en la línea de puntos y comprueba si acertaste cuando oigas la canción.

Despertar _____	Arroces _____
Sonreír _____	Eternamente _____
Cuidando _____	Apretar _____
Esperar _____	Sofocando _____

5. CONSIDERACIONES FINALES

Se puede observar, a través del registro del *corpus*, que los alumnos después de las actividades trabajadas en clase, empezaron a producir mejor la vibrante. Durante las clases, se encontró registros de velarización por parte de los alumnos, pero, de pronto venía la autocorrección, sin la interferencia del profesor. Aunque la produzcan de manera correcta, hace falta utilizar

más actividades para que los alumnos perciban la diferencia entre la simple y la múltiple, además de continuar la práctica de pronunciación.

Se constató que un semestre es muy poco para que los alumnos produzcan la vibrante con perfección. Pero, las actividades planteadas mucho contribuyeron para ayudarlos. Lo ideal sería que el trabajo con fonética ocurriera en todos los niveles, perfeccionando siempre las producciones, no solamente de la vibrante, como de otros grafemas: < e >, < o >, < l >, < d >, < t >, < s >, < z >, < j >, < g >, < ll >, < ch >, los cuales presentan dificultades en sus realizaciones.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLOU, D. Y LEITE, Y. (1990) *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- DUEÑAS, C. R. Y HERMOSO, A. G. (2002) *Tiempo para pronunciar*, Madrid, Edelsa.
- FARIA, ISABEL HUB, et al. Org. (1996), *Introdução à lingüística geral e portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- MASIP, V. (1998), *Fonética espanhola para brasileiros*, Recife, Sociedade Cultural Brasil - Espanha.
- MASIP, V. (1998), *Gente que pronuncia bien 1*, Curso de pronunciación española para brasileños, Barcelona, Difusión.
- OLIVÉ, D. P. (1999), *Fonética para aprender español*, Pronunciación, Madrid, Edinumen.
- SECO, MANUEL (1996) *Gramática esencial del español*, Madrid, Espasa Calpe.
- SILVA, THAIS CRISTÓFARO (1998) *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*, São Paulo, Contexto.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE

DIRETORIA DE ENSINO GERÊNCIA DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL GRUPO DE SISTEMATIZAÇÃO

AV. SEN. SALGADO FILHO, 1559, TIROL – NATAL-RN – CEP 59015-000
TELEFONE: (84) 215-2672 – FAX 201-9728 - E-MAIL: GABINETE@CEFETRN.BR

PROJETO PEDAGÓGICO LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA NATAL/2005

**Diretor Geral
Francisco das Chagas de Mariz Fernandes**

**Diretor da Unidade Sede CEFET/ Natal
Enilson Araújo Pereira**

**Diretor de Ensino
Dante Henrique Moura**

**Assessor Pedagógico
Luzimar Barbalho da Silva**

Elaboração e Sistematização

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto
Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto
Marcelo Henrique Carneiro Camilo
Vitória Régia Silva Oliveira

1. INTRODUÇÃO

O presente documento tem por objetivo encaminhar a proposta de implantação do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola, reivindicação antiga do Departamento de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), motivada tanto por questões de âmbito acadêmico-intelectual quanto de natureza pragmática, relacionadas ao exercício futuro da profissão e, especialmente, às demandas da sociedade, tendo em conta a crescente necessidade de professores de espanhol na Região Nordeste e principalmente no Estado do Rio Grande do Norte.

A seguir, apresentam-se os aspectos da operacionalização do curso, que incluem os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, o elenco de disciplinas e a respectiva distribuição no fluxograma do curso, a necessidade de ampliação do corpo docente em face da atual disponibilidade do quadro de professores, os programas de ensino, entre outros.

As bases filosóficas e epistemológicas, a legislação que fundamenta as Licenciaturas no CEFET/RN, o perfil geral da formação do professor, a concepção curricular integram o Marco Geral das Licenciaturas do CEFET/RN que serve de parâmetro para o presente projeto.

2. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Modalidade do Curso: Licenciatura em Língua Espanhola

Título: Licenciado em Língua Espanhola

Carga horária total: 3070 horas

Duração do Curso: 6 (seis) semestres

Regime escolar: semestral

Sistema de organização: seriado

Turnos de funcionamento: matutino/vespertino

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN)

Endereço: Avenida Senador Salgado Filho, 1559. Tirol.

Cep 59015-000, Natal-RN

Fone (084) 4005 2600

Representante da área: Ana Beatriz Pérez C. M. Barreto

E-mail: abcbarreto@digizap.com.br

3. JUSTIFICATIVA

Nos últimos dez anos, o interesse pelo estudo da língua castelhana ou espanhola vem crescendo progressivamente no Brasil. Isto pode estar ligado a dois fatores principais. Um, que diz respeito à localização geográfica, mostra que o Brasil parece ter percebido, em fins do século vinte, a importância dessa língua para a comunicação com os países vizinhos, uma vez que quase todos falam a língua de Cervantes. Outro, que se refere à globalização, aponta para a velocidade em que têm emergido novas necessidades bem como para a transformação das que já existiam. Fatores como o processo de integração latino-americana, decorrente das políticas econômicas do Mercado Comum dos Países do Cone Sul (MERCOSUL) – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai –, a entrada de capitais espanhóis no país bem como o sucesso alcançado pela cultura hispânica no âmbito internacional, sobretudo, por sua literatura, música, cinema e gastronomia são algumas das razões para tanto.

A esse respeito, vemos, hoje em dia, uma circulação enorme de conhecimentos, informações, intercâmbio de pesquisas científicas e negociações de produtos e serviços dos mais variados tipos em setores como indústria e comércio. Contudo, para atingir tais metas, parece ser um fator de extrema necessidade para os brasileiros, aprender a comunicar-se em língua espanhola.

Ressalte-se, porém, que, historicamente, a primeira língua estrangeira que se estuda no Brasil costuma ser o inglês, até por imposição da escola, com base na tradição. Todavia, devido às diferenças de vocabulário e estruturas entre a língua materna, que em nosso caso é o português, e a estrangeira, o inglês, as dificuldades são muitas.

Diante disso, o espanhol emerge como uma alternativa para solucionar tal problema. Nesse sentido, salienta-se que, para os brasileiros que necessitam aprender uma língua estrangeira ou mais uma, para os que já têm conhecimentos de um ou mais idiomas, falar e/ou escrever o espanhol pode vir a ser uma opção bastante viável – uma língua com mais de quatrocentos milhões de falantes nativos em vários países do mundo e um número cada vez maior de pessoas que falam o espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Na verdade, a semelhança entre a língua portuguesa e a espanhola, devido às suas raízes comuns no latim, constituem em si algumas facilidades para os nativos de uma das duas línguas aprenderem a outra. Isto, por sua vez, se converte num forte aliado para quebrar uma das grandes barreiras que impede ou pelo menos inibe o interesse pelo aprendizado de línguas estrangeiras: a sensação de incapacidade de aprender uma L2, proveniente da complexidade de seu processo de ensino-aprendizagem. Como fator agravante, ainda nos deparamos com um quadro de «professores» com uma formação deficiente, quando existente.

Destaque-se que as oportunidades profissionais, tanto no âmbito da economia formal quanto informal, têm sido cada vez maiores para aqueles que têm proficiência no idioma espanhol ou que, pelo menos, são capazes de se comunicar na modalidade oral e/ou escrita

nesta língua. Tudo isso valoriza ainda mais o idioma, ao mesmo tempo em que motiva brasileiros, cada vez mais, a procurar estudá-lo.

Ressalte-se também que com a crescente demanda do espanhol, muitas instituições públicas e particulares de ensino básico bem como cursos livres de línguas estrangeiras estão incluindo o ensino-aprendizagem do espanhol em seus currículos. Contudo, esta rápida expansão não foi acompanhada, na mesma medida, por uma formação de professores que pudesse suprir toda a necessidade. Em algumas cidades do RN, cursos de espanhol foram fechados por falta de professores adequadamente formados.

Por outro lado, é importante mencionar que já se encontra na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei Complementar Nº. 112 de 2003 (Nº. 3.987/2000, na Casa de Origem) do Deputado Átila Lira, que torna obrigatório o Ensino da Língua Espanhola no Ensino Básico (ver anexo 4).

Nesse sentido, o CEFET-RN está amparado pelo Decreto Nº 5.224, de 1º de outubro de 2004 que dispõe no Parágrafo Único do Capítulo II: *Verificando o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá o CEFET, mediante autorização do Ministério da Educação, oferecer os cursos previstos no inciso V fora da área tecnológica* (ver anexo 5).

Com isso, chama-se a atenção para a necessidade de unir a difusão do ensino do espanhol no Rio Grande do Norte à formação de novos professores assim como dar uma formação contínua aos já existentes.

Considerando o exposto e que **não existe** ainda um curso de Formação de Professores de Língua Espanhola na cidade do Natal, ressalta-se a importância da criação urgente de um curso dessa natureza, que venha a oferecer os meios disponíveis para discutir teorias e métodos de ensino-aprendizagem, unindo a expansão da demanda de professores dessa disciplina à qualidade de sua formação profissional.

4. PERFIL PROFISSIONAL

B. Competências Específicas.

No que se refere aos conhecimentos e capacidades específicas, ao final do curso, o licenciado em Língua Espanhola deverá:

1. Possuir uma sólida formação lingüística que lhe permita o uso das quatro habilidades e a produção de discursos (escritos e orais) em situações de comunicação diversas.
2. Ser capaz de selecionar e elaborar materiais de ensino-aprendizagem de E/LE, levando em conta a importância dos aspectos culturais das sociedades de língua espanhola;
3. Reconhecer diferentes variantes lingüísticas da Língua Espanhola nos materiais utilizados nas aulas e discuti-las em sala;
4. Conhecer e dominar as metodologias de ensino-aprendizagem em geral, bem como orientadas para as línguas estrangeiras e, sobretudo, especificamente para o E/LE;

5. Ser capaz de utilizar novas linguagens e tecnologias da Informação, a fim de promover um processo eficiente de ensino-aprendizagem do E/LE;
6. Analisar e elaborar materiais didáticos para o ensino-aprendizagem do E/LE.
7. Utilizar ferramentas para realizar pesquisas tanto de conteúdos quanto da ação do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.
8. Ser capaz de planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem do idioma espanhol.
9. Pautar-se nos valores da educação multicultural que possibilitam a comunicação internacional e o respeito entre as diferentes culturas.

5. PERFIL OCUPACIONAL

O professor de língua espanhola pode atuar em instituições educacionais do Ensino Básico, em redes particulares e públicas de ensino; cursinhos pré-vestibulares; escolas de idiomas, empresas e em organizações governamentais ou não.

6. CONCEPÇÃO CURRICULAR: CURRÍCULO INTEGRADO POR PROJETO

A possibilidade de se trabalhar a partir de um projeto integrador aponta para atender as necessidades da sociedade atual na qual o indivíduo deve relacionar ou combinar conceitos e procedimentos na resolução de situações-problemas apresentados pela vida cotidiana.

Portanto, consideramos o *projeto integrador* como uma proposta de trabalho da qual participa um determinado número de disciplinas que, no processo de ensino aprendizagem, o aluno, além de apreender determinados conteúdos, conceitos, procedimentos e atitudes, deve assumir de maneira reflexiva e crítica um sistema de valores e desenvolver todo um conjunto de capacidades que lhes permita estabelecer novas relações e interações com os diversos conteúdos e conhecimentos disciplinares adquiridos que lhes permite continuar aprendendo ao longo de sua vida profissional.

6.1. Objetivo Geral

Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, o que funcionará como um espaço interdisciplinar, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor oportunidades de reflexão sobre a tomada de decisões mais adequadas à sua prática docente, com base na integração dos conteúdos ministrados em cada semestre.

6.2. Objetivos Específicos

- a) Elaborar e apresentar um projeto de investigação numa perspectiva interdisciplinar, tendo como principal referência os conteúdos ministrados ao longo do(s) semestre(s) cursado(s).

- b) Desenvolver habilidades de relações interpessoais, de colaboração, de liderança, de comunicação, de respeito, aprender a ouvir e ser ouvido, atitudes necessárias ao bom desenvolvimento de um trabalho em grupo.
- c) Adquirir uma atitude interdisciplinar, a fim de descobrir o sentido dos conteúdos estudados, isto é, ser capaz de identificar e saber como aplicar o que está sendo trabalhado em sala de aula, na busca de soluções para os problemas que possam emergir em sua prática docente.
- d) Desenvolver a capacidade para pesquisa que ajude a construir uma atitude favorável à formação permanente.

6.3. Metodologia

O projeto integrador pretende, a partir de um trabalho interdisciplinar, buscar conexões entre a teoria estudada e a realidade da prática educativa, explorando a capacidade criativa e inovadora dos futuros docentes e dos professores envolvidos no processo, além de possibilitar uma troca efetiva entre o CEFET/RN e as diversas instituições da sociedade envolvidas no processo.

6.3.1. O Papel do Corpo Docente

O corpo docente tem um papel fundamental no planejamento e desenvolvimento do projeto integrador. Por isso, para desenvolver o planejamento e acompanhamento contínuo das atividades, o docente deve estar disposto a partilhar o seu programa e suas idéias com os outros professores; deve refletir sobre o que pode ser realizado em conjunto; estimular a ação integradora dos conhecimentos e das práticas; deve compartilhar os riscos e aceitar os erros como aprendizagens; estar atento aos interesses dos alunos e ter uma atitude reflexiva, além de uma bagagem cultural e pedagógica importantes para a organização das atividades de ensino-aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a proposta curricular.

Durante o desenvolvimento do projeto os docentes assumem um papel motivador do processo de ensino-aprendizagem levando os alunos a questionarem suas idéias, demonstrando continuamente um interesse real por todo o trabalho realizado. Isso implica que, o corpo docente saiba aproveitar os erros dos alunos para revisar o trabalho realizado e criar as condições para que estes possam detectar seus próprios erros e aprender a corrigi-los.

Ao trabalhar com projeto integrador, os docentes se aperfeiçoarão como profissionais reflexivos e críticos; convertidos em pesquisadores em suas salas de aula, além de realizarem um exame das implicações éticas e políticas das propostas de trabalho dos alunos promovendo uma educação crítica comprometida com ideais éticos e políticos que contribuam no processo de humanização da sociedade.

6.3.2. O Papel do Corpo Discente

Escolher o tema do projeto, bem como, os objetivos, as estratégias de investigação e as estratégias de apresentação e divulgação, que serão realizados pelo grupo de discentes,

contando também com a participação dos professores que ministram aulas no semestre em questão e inseridos no projeto.

Os alunos serão divididos em grupos de no máximo quatro componentes. Caberá a cada um desses grupos o desenvolvimento de uma estratégia de investigação que possibilite o esclarecimento do tema proposto. Cada grupo terá como orientador um dos professores que integram o projeto.

O projeto deverá fazer parte do processo de avaliação de cada disciplina ministrada no semestre em curso e participante do projeto. Fica a critério de cada professor e sua turma definir a pontuação destinada ao trabalho.

Todos os grupos deverão socializar o resultado de suas investigações (pesquisas bibliográficas, entrevistas, questionários, observações, diagnósticos, etc.) periodicamente à turma.

Para a apresentação dos trabalhos cada grupo deverá:

- ✓ Elaborar um roteiro da apresentação, com cópias para os colegas e para os professores.
- ✓ Providenciar o material didático para a apresentação (cartaz, transparência, recursos multimídia, faixas, vídeo, filme, etc).

Os temas selecionados a cada semestre para a realização dos Projetos Integradores poderão ser aprofundados, dando origem à elaboração de trabalhos acadêmico-científico-culturais.

6.4. O Processo de Avaliação

A avaliação dos projetos será realizada pelos professores da Licenciatura e inseridos no projeto; pelos colegas e por uma auto-avaliação dos discentes, tendo em vista os critérios de avaliação que se descrevem a continuação.

Critérios de avaliação:

- ✓ domínio do conteúdo;
- ✓ linguagem (adequação, clareza);
- ✓ postura;
- ✓ interação com a turma;
- ✓ nível de participação, envolvimento;
- ✓ material didático: recursos utilizados e roteiro de apresentação.

O resultado de todos os grupos deverá compor um único trabalho que poderá ser apresentado à comunidade escolar em forma de seminário de integração, no final do semestre letivo.

7. ESTRUTURA CURRICULAR

O curso terá uma carga horária total de 3070 (três mil e setenta) horas, assim distribuídas:

LICENCIATURA DE ESPANHOL MATRIZ CURRICULAR

BLOCOS		DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA						TOTAL	
			ANO II		ANO II		ANO II			
			SEMESTRE							TOTAL
			1º	2º	3º	4º	5º	6º		
BLOCO I ESPECÍFICO	I.1 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA	Língua Espanhola I	90						90	
		Língua Espanhola II	-	90					90	
		Língua Espanhola III	-		90				90	
		Total Parcial	90	90	90	-	-	-	270	
	I.2 FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	Morfossintaxe I		60					60	
		Morfossintaxe II			60				60	
		Morfossintaxe III				60			60	
		Fonética e Fonologia	60						60	
		Introdução à Linguística	60						60	
		Lexicologia e Lexicografia		60					60	
		Introdução à Semântica			60				60	
		Introdução à Pragmática						60	60	
		Sociolinguística					60		60	
	Total Parcial	120	120	120	60	60	60	540		
	I.3 FORMAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA ESPANHOLA E HISPANO- AMERICANA	História da Língua Espanhola		60					60	
		Dialetologia do Espanhol				60			60	
		Cultura Espanhola e Hispano-americana			60				60	
		Teoria da Literatura				60			60	
		Literatura Espanhola					90		90	
		Literatura Hispano-americana						90	90	
Total Parcial	-	60	60	120	90	90	420			
Total do Bloco		210	270	270	180	150	150	1.230		
BLOCO II DIDÁTICOS PEDAGOGI- COS	II.1 GERAL	Fundamentos Filosóficos da Educação	60						60	
		Fundamentos Socioeconômicos da Educação		60					60	
		Arte e Educação		60					60	
		Psicologia da Educação	60						60	
		Didática			60				60	
		Organização da Educação Brasileira			60				60	
		Educação para Alunos com Necessidades Especiais				60			60	
		Pedagogia de Projetos					60		60	
	Total Parcial	120	120	120	60	60	-	480		
	II.2 ESPECÍFICO	Aquisição de Segundas Línguas				60			60	
		Metodologia do Ensino-Aprendizagem do E/LE				60			60	
		Novas Tecnologias e Técnicas Audio-visuais								
		no Ensino de E/LE					60		60	
		Análise e Elaboração de Materiais de E/LE					60		60	
		Ensino do Espanhol para Fins Específicos						60	60	
		Total Parcial	-	-	-	120	180	60	300	
	Total do Bloco		120	120	120	180	180	60	780	
BLOCO III ARTICULADOR DO CONHECIMENTO	Metodologia do Conhecimento Científico	60						60		
	Total Parcial	60						60		
	Total do Bloco	60						60		
Carga horária total de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Prática curricular: Projeto Integrador		390	390	390	360	330	210	2.070		
Estágio Curricular Supervisionado					60	120	240	400		
Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais					200			200		
Carga Horária Total:								3.070		

Obs.: 1) Dias letivos por semestre: 100 / CH Semanal = 30 h / aula.

7.1 CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL

Estes conteúdos estão organizados em 2 (dois) Blocos, quais sejam: Bloco I: Específico e Bloco II: Didático Pedagógico. O Bloco I, Específico está subdividido em três partes: **I.1 Aquisição de Língua Espanhola**; **I.2 Formação em Ciências da Linguagem**; **I.3 Formação em Literatura e Cultura Espanhola e Hispano-americana**. O Bloco II, Didático Pedagógico está integrado pelo grupo de disciplinas II.1 Geral y II.2 Específico, somando 32 (trinta e duas) disciplinas, com uma carga horária total de 2.070 (duas mil setenta) horas.

BLOCO I ESPECÍFICO

I.1 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Disciplinas:

1. Língua Espanhola I
2. Língua Espanhola II
3. Língua Espanhola III

Neste grupo, estão as disciplinas propostas para a aquisição de proficiência em língua espanhola dos futuros docentes, nas quatro habilidades lingüísticas: *comprensão auditiva, fala, leitura e escrita*. Com isso, busca-se uma formação lingüística capaz de desenvolver no profissional a competência de comunicar-se com fluência na língua espanhola. Isto, por sua vez, possibilitará ao mesmo ministrar suas aulas na língua meta, aumentando, assim, a exposição de seus alunos ao idioma em estudo, o que viabilizará a formação de outros falantes do espanhol.

I.2 FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Disciplinas:

4. Morfossintaxe I
5. Morfossintaxe II
6. Morfossintaxe III
7. Fonética e fonologia
8. Introdução à Lingüística
9. Lexicologia e Lexicografia
10. Introdução à Semântica
11. Introdução à Pragmática
12. Sociolingüística

Neste bloco, reúnem-se os conteúdos que estudam a língua espanhola como sistema, analisando sua fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, e as relações que se estabelecem entre os distintos níveis de análise, estabelecendo uma contrastividade entre a língua materna, o português, e a língua alvo, o espanhol.

Dessa forma, o objetivo deste bloco é proporcionar ao aluno/professor elementos que lhe possibilitem fazer análises lingüísticas nos diversos níveis estudados.

I.3 FORMAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA

Disciplinas:

13. História da Língua Espanhola
14. Dialectologia do Espanhol
15. Cultura Espanhola e Hispano-americana
16. Teoria da Literatura
17. Literatura Espanhola
18. Literatura Hispano-americana

As disciplinas apresentadas neste bloco têm por objetivo dar uma visão da evolução histórica da língua espanhola, tanto no que se refere à sua dimensão externa quanto às mudanças que, ao longo do tempo, cederam lugar ao sistema lingüístico atual. Ao mesmo tempo, esta visão servirá para dar uma explicação coerente a aparentes anomalias ou exceções do espanhol atual, assim como à variação diatópica que o espanhol apresenta no mundo. Também se objetiva que o aluno reflita sobre o papel da cultura espanhola e hispano-americana no contexto social, apreciando e respeitando sua diversidade.

Quanto aos estudos de cultura e literatura, pretende-se resgatar a cultura de povos de língua espanhola, por meio de sua literatura. Ressalte-se ainda a contemplação da cultura contemporânea, uma vez que a literatura atual também será tema de estudos na formação do futuro professor. Dessa forma, este bloco reunirá os conteúdos que permitirão ao aluno abordar criticamente a leitura dos textos literários tanto em sua dimensão textual como histórica e sociocultural. Em suma, objetiva-se que o futuro docente adquira conhecimento de um *corpus* significativo de textos literários bem como desenvolva a competência para pesquisar outros *corpora*, a fim poder selecionar textos adequados às necessidades de seus alunos.

É importante ressaltar que, na presente proposta, considera-se literário todo aquele texto que seja polissêmico, ficcional e cuja intenção seja estética. Os recursos próprios do discurso literário são insumos valiosíssimos para a análise desses mesmos recursos em textos cotidianos. Isto implica uma conscientização do valor dos recursos literários na vida diária. Grande parte da linguagem cotidiana é figurativa ou poética, inclusive modos considerados não literários como a conversação, a piada, o discurso jornalístico, o científico, as páginas da Internet e os textos publicitários da imprensa escrita, do rádio e da televisão em todas as línguas.

É neste bloco, que se introduz a noção de gêneros literários, para que o futuro docente se familiarize com as expressões mais representativas da literatura: contos, rimas, canções, poesias, fábulas, entre outras. A partir disso, espera-se que os futuros docentes possam selecionar as estratégias mais apropriadas para sua exploração com vistas ao desenvolvimento da competência lingüística.

BLOCO II: DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

II.1 Geral:

19. Fundamentos da Educação I
20. Fundamentos da Educação II
21. Arte e Educação
22. Psicologia da Educação
23. Educação para Alunos com Necessidades Especiais.
24. Didática
25. Organização da Educação Brasileira
26. Pedagogia de Projetos

II.2 Específico:

27. Aquisição de Segundas Línguas
28. Metodologia do Ensino-Aprendizagem do E/LE
29. Novas Tecnologias e Técnicas Áudio-visuais no Ensino de E/LE
30. Análise e Elaboração de Materiais de E/LE
31. Ensino de Espanhol para Fins Específicos

No processo de formação do professor de espanhol como língua estrangeira, necessário se faz: conhecer as bases históricas, filosóficas e sociológicas que fundamentam a ação educativa no Brasil, em seus diversos contextos; investigar as teorias psicológicas do ensino e da aprendizagem de modo a possibilitar uma análise das relações existentes entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem; adquirir uma metodologia de ensino adequada ao espanhol como língua estrangeira; desenvolver o gosto pela pesquisa, a partir de uma visão crítica que pode ser interpretada pela ação-reflexão-ação do «saber fazer» pedagógico.

O conhecimento de cada um dos enfoques citados acima permitirá ao futuro docente uma didática que opere sobre esquemas conceituais e referenciais, e contemple a atividade de seus alunos como um processo de «aprender a aprender» significativo, na medida em que seleciona aquelas opções que melhor se adequam ao seu contexto histórico e social.

BLOCO III ARTICULADOR DO CONHECIMENTO

32. Metodologia do Conhecimento Científico

7.2 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A prática como componente curricular (quatrocentas horas), será vivenciada ao longo do curso a partir da elaboração e execução, em cada semestre, do Projeto Integrador orientado pelo Marco Referencial das Licenciaturas do CEFET/RN.

7.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O estágio Curricular Supervisionado (quatrocentas horas), deverá ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso, de acordo com o disposto no Parágrafo Único, Artigo 1º da Resolução CNE/CP N°. 02 de 19 de Fevereiro de 2002 (ver anexo 2). O texto admite que, além da observação e ação direta, poderão complementar a formação docente «as tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos».

Além disso, dispomos do Plano de Prática Profissional (Versão Preliminar) de 2003, do CEFET-RN, o qual regulamenta e orienta o Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas do CEFET-RN (ver anexo 5).

Dessa forma, deverá funcionar como uma instância de formação continuada, resultado de uma interação sistemática com as escolas de Educação Básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados. Além disso, quem cursar a Licenciatura em Espanhol, terá a possibilidade de realizar parte do estágio na própria instituição, por meio de projetos de intervenção na sociedade, tais como os Cursos Básicos oferecidos para a Comunidade em Geral, Cursos para a Melhor Idade e no Curso Técnico Regular de Turismo do CEFET/RN.

7.4 OUTRAS FORMAS DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

Serão contabilizadas as seguintes atividades: eventos, oficinas, projetos de extensão, pesquisa, iniciação científica, monitoria, e prestação de serviços à comunidade que em total deverão somar 200 (duzentas) horas.



SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DEL E/LE EN LAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS.

Secundino Vigón Artos¹

I. INTRODUCCIÓN

Más que presentar datos, números, gráficos... sobre la situación del español en las Universidades portuguesas, pretendo con esta comunicación describir brevemente los problemas que afectan al español en ese contexto universitario. Aunque alguno de estos puntos que aquí presentaré son específicos de Portugal otros, sin duda, serán familiares también para el contexto brasileño o para el de cualquier país lusófono. Es verdad que el título lo elegí antes de escribir la comunicación sin embargo tras describir los problemas y llegar a las conclusiones hoy podríamos titular esta presentación, con un cierto grado de ironía y recordando a Neruda: «*La dura realidad de la situación del español en las Universidades portuguesas: Veinte problemas de amor y una solución desesperada*».

II. LA SITUACIÓN ACTUAL O LA DURA REALIDAD

Brevemente presentaré una visión general de la situación actual o de la dura realidad de los estudios de español en el sistema universitario portugués, para pasar después a describir los veinte problemas que necesitan una solución desesperada.

¹ SEEHA – Universidade do Minho – Portugal – artos@ilch.uminho.pt

A pesar de que las universidades portuguesas cuentan con una tradición de enseñanza de la lengua española en diferentes licenciaturas, será en estos últimos años cuando los estudios de español, ya como licenciatura ya como lengua de opción, se consoliden.

Hoy, tanto las universidades públicas como las privadas, cuentan con un cuerpo docente total de 37 profesores de español (30 en las diez universidades públicas y 7 en las tres privadas que ofertan estos estudios) y el número de alumnos en la actualidad supera los 3500. Estos alumnos están distribuidos en tres grupos:

A - Licenciaturas en Español.

- Português e Espanhol (Universidade da Beira Interior)
- Estudos Portugueses e Espanhóis (Universidade de Évora)
- Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Espanhóis (Universidade de Lisboa)
- Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Espanhóis (Universidade do Algarve), (Universidade Nova de Lisboa) y (Universidade do Porto).

B - Licenciaturas en español y otras lenguas.

- Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Espanhóis, (Universidade de Lisboa).
- Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Espanhóis (Universidade do Algarve), (Universidade de Coimbra), (Universidade de Lisboa) y (Universidade Nova de Lisboa).
- Línguas Estrangeiras Aplicadas (Universidade do Minho), (Universidade Católica Portuguesa), (Universidade dos Açores) y (Universidade Tras-os-Montes e Alto Douro)
- Traducción/Interpretación (Universidade Católica Portuguesa), (Universidade de Aveiro), (Universidade Lusófona), (Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo) e (Instituto Politécnico de Leiria).

C- Asignaturas de opción en otras licenciaturas.

- Lenguas y Literaturas Modernas,
- Psicología,
- Sociología,
- Filosofía,
- Estudios Teatrales y Artísticos,
- Relaciones Internacionales,
- Comunicación Social o Periodismo,
- Historia,
- Ciencias Económicas,
- Empresariales,
- Ingenierías,
- Negocios Internacionales
- Estudios Europeos...

Puede parecer, si nos centramos exclusivamente en esta síntesis, que los estudios de español están bien representados en el panorama universitario portugués; sin embargo, como veremos a continuación, la dura realidad desmentirá lo contrario. Presentaremos ahora los veinte problemas a superar en los próximos años:

1 - La organización de los departamentos y las secciones.

La mayoría de los docentes de español en las Universidades portuguesas no cuentan con departamentos propios e independientes, sino que éstos pertenecen a otros Departamentos como los de Lenguas Románicas o Lenguas y Literaturas Modernas,... lo que les lleva a compartir grupo con otros docentes de otras lenguas cuyos objetivos son diferentes. El problema se agrava sobretodo cuando comparten departamento con lenguas como el francés o el alemán que poco a poco van perdiendo alumnos, docentes e importancia dentro de la enseñanza superior. Sin embargo, recientemente están empezando a aparecer algunas Secciones de Español como en la *Universidade do Minho* que agrupa a los docentes de español y les otorga cierta autonomía a la hora de tomar decisiones y a la hora de trazar la política universitaria a seguir en esa Universidad.

2 - La formación del profesorado universitario en E/LE.

Este es uno de los principales problemas que afectan a las Universidades portuguesas. Todavía no se tiene realmente conciencia de que la Enseñanza del Español en Portugal no debe ser igual a la enseñanza de la lengua materna. La mayoría del profesorado se ha formado en España y nunca ha tenido ni experiencia docente en la enseñanza del español a extranjeros ni formación específica en E/LE, ya que las viejas filologías no contemplaban esta vertiente. Sin embargo, es inconcebible que, hoy en día, con la variedad de cursos y publicaciones específicos en E/LE que existen a lo largo y ancho de la geografía ibérica, los profesionales de la enseñanza del español en Portugal continúen ignorando las metodologías en E/LE y limitando sus clases a hacer dictados de la «b» y la «v» o a hablar de Lope de Vega.

3 - La actitud del alumnado hacia la lengua española.

La mayoría de los estudiantes que se acercan al español como lengua extranjera en Portugal no lo hacen por un interés real, sino porque vienen bajo el preconcepción de que el español es una lengua que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura. No tendrán que estudiar español porque se creen que ya lo saben y porque lo consideran una lengua de segunda, menos importante que el inglés, el francés o el alemán, a pesar de que son conscientes de que su utilidad, hoy en día y teniendo en cuenta la situación geográfica en la que viven, será mucho más visible que ninguna de las dos últimas mencionadas.

4 - El escaso alumnado en las licenciaturas de español y el exceso de alumnado en las asignaturas de opción.

También los estudios de español, es decir las llamadas Lenguas y Literaturas Modernas sufren la crisis de público que afecta en general a todas las carreras de letras. Estas

licenciaturas, aunque también ofrecen una vía de especialización científica, son prácticamente unas licenciaturas más enfocadas a la enseñanza del español como lengua extranjera y, como ya hemos visto, no consiguen ofrecerles a estos licenciados una estabilidad profesional en la enseñanza oficial y finalmente estos profesores tendrán que buscar otras salidas profesionales.

Sin embargo, en las asignaturas de opción, encontramos la otra cara de la moneda. El número de estudiantes que se acerca al español como opción o como materia de libre elección supera incluso el centenar de alumnos por curso en la mayoría de las Universidades. Esto nos lleva a concluir que sí existe un interés por estudiar lengua española, como lengua extranjera. No se percibe el mismo interés en las otras áreas que ofrecen las carreras de Letras.

5 - El escaso profesorado contratado por la propia Universidad.

Las Universidades portuguesas están en crisis económica -o eso dicen- y como los docentes de español se empezaron a contratar ya dentro de esa crisis, esto hace que la mayoría de estos docentes no cuenten con las mismas condiciones contractuales que sus homólogos de inglés, francés o alemán. Aquéllos que tenemos suerte de tener un contrato tenemos que pasar por la renovación de ese contrato anualmente o cada tres años, sin embargo somos una pequeña minoría. La oferta lectiva se cubre con otros profesores contratados sin vínculo universitario bajo un sistema que en Portugal se conoce por el nombre de «*recibos verdes*», lo que conlleva a que exclusivamente cobren los meses y las horas que trabajan como si de una academia se tratara.

Con esta inestabilidad profesional colabora también el mal uso de los Lectorados de la AECI y de la Fundación Ramón Areces que las universidades hacen. La mayoría de las Universidades utiliza a este lector para eliminar a uno de los docentes que debería contratar y no para ampliar su oferta lectiva como originariamente estaban pensados.

6 - La falta de personal y de medios para realizar actividades de promoción del español dentro de las Universidades.

No existe un personal destinado exclusivamente a promocionar el español y la mayoría de los docentes sobrepasan el número de horas lectivas permitidas, lo que implica que no les queda ningún tiempo para realizar otro tipo de actividades que permitan una mayor difusión de la lengua, la literatura o la cultura españolas dentro de las propias universidades. Las actividades realizadas estos últimos años se limitan a las colaboraciones con el Instituto Cervantes o algún que otro ciclo de cine.

7 - La falta de Becas/Premios/Estágios para alumnos.

Tampoco hay ningún premio ni becas para los alumnos de español que motiven a los estudiantes a una mayor competitividad entre ellos o que les permitan profundizar y ampliar sus estudios dentro del país. Aquí incluimos también la catástrofe de los *estágios pedagógicos*, es decir, las prácticas que los alumnos obligatoriamente tienen que realizar para obtener sus títulos de licenciados. La falta de escuelas primarias o secundarias que admitan *estagiários* hace que muchos de los estudiantes no puedan realizar estas prácticas en ninguna institución.

8 - La falta de investigadores, de centros de investigación y de proyectos de investigación inter-universitarios.

Tal vez éste sea uno de los problemas más difíciles de resolver, pero cuyas esperanzas nos llevan a nombrar la recientemente creada *Associação Portuguesa de Hispanistas*. Hasta este momento se cuentan con los dedos de una mano las investigaciones que sobre la lengua, la literatura y la cultura españolas se han realizado en Portugal. Es que la presencia de investigadores, centros de investigación y proyectos de investigación en las universidades portuguesas sobre el español es casi inexistente.

9 - La falta de publicaciones sobre lengua, literatura y cultura realizadas en Portugal.

Consecuencia del punto anterior sería éste, ya que si no existen investigadores, centros y proyectos de investigación, tampoco habrá publicaciones derivadas. De todos los modos existen algunos investigadores que trabajan a nivel individual y recientemente empiezan a aparecer las primeras publicaciones sobre lingüística contrastiva o literatura comparada realizadas en Portugal.

10 - Los actuales planes de estudio.

Los actuales planes de estudio se centran casi exclusivamente en la formación de profesores con un tronco común de asignaturas pedagógicas y otro de materias de lengua, literatura y cultura; pero por otro lado, la bolsa de mercado actual en Portugal no demanda docentes, sino otro tipo de profesionales más ligados a la traducción, la lingüística aplicado o el español para fines específicos para los que esos planes de estudio no preparan.

11 - Bolonia, Europa, Marco Común Europeo...

A pesar de que existe ahora en Europa el Marco Común Europeo para la enseñanza de lenguas extranjeras, los programas de las universidades portuguesas no están adaptados a los niveles de ese Marco ni siguen las directrices que en se proponen. También es verdad que se avecinan tiempos turbulentos, ya que dentro de poco los planes de estudio universitarios tendrán que ser adaptados al sistema que se ha trazado desde Bolonia y eso implicará una nueva reestructuración de todos los estudios hasta ahora ofertados en las Universidades europeas.

12 - La falta de Congresos anuales en Portugal.

En mayo de 2003 la Consejería de Educación en colaboración con la *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais* de la *Universidade de Algabe* organizaba el primer y único Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal. A pesar de que este congreso tenía como objetivo analizar la Enseñanza no reglada en el país, contó además con el apoyo y la presencia de casi todas las universidades portuguesas, así como los diferentes representantes de la enseñanzas preuniversitarias y de la APPELE (*Associação Portuguesa de Professores de*

Espanhol Língua Estrangeira). Sin embargo esta iniciativa que parecía ser el inicio de un acercamiento entre las universidades, entre los profesores y entre los profesionales de la enseñanza del español en Portugal no se ha vuelto a realizar.

Posteriormente se organizaron las «*Jornadas de Análise e propostas para a implementação do Ensino do Espanhol em Portugal*», pero con una participación mucho más modesta. Esperemos que el nuevo equipo humano que se acerca continúe con estas iniciativas iniciadas por sus predecesores y nos las deje caer en el olvido.

13 - Nulo contacto entre los docentes de español de las diferentes universidades portuguesas.

En un país de las dimensiones geográficas tan reducidas como Portugal y donde las universidades que ofertan estudios de español se limita a trece, es prácticamente incomprensible que los docentes de español no se conozcan. Lo que sucede es que no hay ningún tipo de contacto ni de intercambios entre las Universidades.

14 - La escasa presencia de investigaciones portuguesas en Congresos Internacionales.

A pesar de que hoy existe una gran variedad de Congresos Internacionales por toda la geografía mundial relacionados con la lengua, la literatura o la cultura españolas, son contadas las ocasiones en las que participa cualquier investigador de las Universidades portuguesas, por lo que la imagen que se transmite en el exterior es que no existen, o son escasos los nombres relevantes ligados al español y a las Universidades portuguesas.

15 - El escaso contacto de las Universidades con los organismos oficiales: Embajadas, Consejerías, Gobiernos autonómicos...

La mayoría de las Universidades funcionan sin ningún tipo de contacto con organismos oficiales, lo que les impide contar con las ayudas para la promoción de los estudios peninsulares que otorgan tanto las Consejerías y Embajadas como los Gobiernos Autonómicos u otras instituciones.

16 - La poca coordinación entre Universidades y Escuelas Secundarias o privadas en la regularización de los estudios pre-universitarios.

A pesar de que hoy ya se puede estudiar español tanto en el ámbito privado como en el sistema de enseñanza secundaria portugués, continúa sin existir coordinación entre las universidades y este otro tipo de enseñanza, por lo que siempre se parte de que el estudiante desconoce la lengua o es un falso principiante. Sin embargo, aquellos alumnos que ya han estudiado en cualquier otro sistema reglado o no reglado y entran con un nivel B1 aventajan a los que nunca han tenido ningún tipo de formación y durante dos años prácticamente pierden el tiempo en las clases ya que no se les ofrece nada nuevo. No sucede lo mismo con la enseñanza de las lenguas con tradición docente como el inglés, el francés o el alemán.

17 - La amenaza del español para las otras lenguas que se imparten en las universidades.

Ya se ha adelantado aquí -y me imagino que esta situación no será diferente a la vivida en otros países- que el español supone una gran amenaza para las otras lenguas que se imparten en las universidades, ya que sobretodo cuando las asignatura funciona como opción, si el español aumenta las otras lenguas disminuyen, y esto implica una nueva reestructuración del sistema contractual de la propia universidad.

18 - La escasa bibliografía de español en las bibliotecas de las Universidades portuguesas.

Aunque parezca sorprendente en las bibliotecas de las Universidades portuguesas no se encuentran los títulos básicos que permiten un estudio básico de la lengua, la literatura o la cultura españolas; y en parte, esto se debe a que no hay un grupo de docentes realmente interesados en ampliar y renovar los fondos bibliográficos y a la poca dotación económica que se les atribuye a los libros españoles.

19 - La escasísima oferta de estudios de posgraduaciones, mestrados o cursos de doctorado

A pesar de que es muy variada la oferta universitaria de estudios de postgrado o de *Mestrado* en Portugal no es tan amplia en lo que se refiere al español. Casi todos los estudios que ofertan las Facultades de Letras se limitan exclusivamente a trabajar con dos lenguas: inglés y francés, y en casos excepcionales entra el alemán o alguna otra lengua que, aunque se oferte en las opciones de algunas especializaciones, no suelen funcionar por falta de candidatos. Esto explicaría la falta de investigaciones en Portugal centradas en el español en las áreas de lengua, cultura, literatura o traducción.

20 - La falta de personal en los cargos directivos dentro de la propia Universidad.

Todos sabemos cómo funcionan las Universidades y cómo se reparten las parcelas de poder dentro de ellas. Si queremos que el español avance en las Universidades portuguesas el grupo docente necesita mostrar su presencia e importancia, dar a conocer su valía y comenzar a ocupar lugares de relevancia dentro del organigrama de la propia Universidad. Pero para eso antes necesita superar las barreras de los altos dirigentes del país en algunos casos y de la propia Universidad en otros. La situación mejorará, porque es obvio que los dirigentes actuales no pueden quedar impasibles ante esta fuerte demanda, pero el español no tendrá el papel que le corresponde hasta que exista un grupo de nombres relevantes realmente interesados en que la situación avance.

III. PERSPECTIVAS DE FUTURO O LA SOLUCIÓN DESESPERADA:

No es nueva esta solución desesperada que presento hoy aquí. Ya en mayo de 2005 en las «*Jornadas de Análise e propostas para a implementação do Ensino do Espanhol em Portugal*» tanto el Consejero de Educación, Don José Ferreras Estrada, como yo coincidimos en que la solución a todos estos problemas que se encuentran dentro de las Universidades portuguesas pasaría por una dignificación los estudios de español y por la creación de un grupo Inter-universitario que trabajase por ese mismo fin. Parece que desde entonces hasta hoy, han avanzado en esta dirección tanto la APPELE (*Associação Portuguesa de Professores de Español como Língua Estrangeira*) y la APH (*Associação Portuguesa de Hispanistas*). En ellos tengo ahora depositas mis esperanzas y mi confianza, de todos modos me gustaría señalarles algunas recomendaciones a realizar con urgencia. Desde mi punto de vista personal las universidades portuguesas tendrían que:

- Promover congresos anuales que permitan un mayor contacto entre los docentes de diferentes Universidades.
- Preocuparse por la contratación de nuevo personal docente cualificado y mantener a los docentes ya contratados.
- Crear una revista de E/LE en Portugal para divulgar trabajos científicos de investigadores en esta área.
- Ayudar a la publicación de tesis, tesinas y estudios de lengua, literatura y cultura española.
- Intentar introducir español como lengua de opción y de forma experimental en las universidades en que aún no cuenten con estos estudios.
- Promover premios/becas para los mejores alumnos de las licenciaturas.
- Colaborar con ayudas económicas para los docentes que participen en congresos internacionales sobre la enseñanza del español.
- Fomentar intercambios entre alumnos y docentes entre las universidades españolas y portuguesas.
- Elaborar un plan de formación para docentes que vaya rotando por las Universidades portuguesas.
- Evaluar los actuales planes de estudio y elabore nuevas propuestas que se adapten a las necesidades reales del mercado laboral.
- Preocuparse por la aplicación del Marco Común Europeo para la Enseñanza del español en Portugal.
- Asegurar las prácticas de nuestros alumnos.
- Invitar a especialistas en didáctica del E/LE que permita que los docentes se actualicen.
- Evaluar anualmente de forma global el trabajo realizado por cada Universidad y de forma individual el realizado por el personal docente.
- Realizar reuniones anuales con los departamentos o secciones para conocer los problemas reales de cada Universidad.

- Fomentar la investigación de los estudios de español en Portugal.
- Dotar a las bibliotecas de las universidades de bibliografía específica sobre lengua, literatura y cultura española.
- Crear proyectos docentes de posgrado, maestrías o doctorados, donde colaboren todas las Universidades.
- Trabajar.

BIBLIOGRAFÍA:

- Consejería de Educación en Lisboa (2005). *Informes sobre la situación del español en Portugal 2004/2005*. Lisboa.
- Ferreras Estrada, José (2005; en prensa) *Diagnóstico e análise da situação do espanhol no ensino não universitário português*. Conferencia impartida en las «Jornadas de Análise e propostas para a implementação do Ensino do Espanhol em Portugal» Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, Oporto.
- Hermida Rubial, Ana (2003). *Estudios de traducción e interpretación en las universidades españolas y portuguesas: El cuaderno de Bitácora*, in Muñoz Molina, Ricardo. Actas del I Congreso AIETI. Universidad de Granada, Granada.
- Vigón Artos, Secundino y Humblé, Philippe (2005). *La enseñanza del español en los estudios de traducción en Portugal y Brasil* in Actas del II Congreso AIETI. Universidad de Comillas, Madrid.
- Vigón Artos, Secundino (2004) *La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos*, in Actas del XV Congreso ASELE. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Vigón Artos, Secundino (2005; en prensa) *Diagnóstico e análise da situação do espanhol no ensino universitário português*. Conferencia impartida en las «Jornadas de Análise e propostas para a implementação do Ensino do Espanhol em Portugal» Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, Oporto.



TRABAJANDO EN GRUPOS CON ESTUDIANTES DE SECUNDÁRIA (PRIMER AÑO DEL PROCESO SELECTIVO SERIADO) A TRAVÉS DE LOS JUEGOS

Vera Lúcia da Silva Lôbo¹
Cândida Assumpção Castro²

I - Introducción

Al percibir que el número de estudiantes en el aula era gran se decidió juntos: profesor, monitor y alumnos, crear una estrategia de enseñanza para que todos en el aula se quedasen satisfechos, y que las clases no fuesen aburridas.

El objetivo de este trabajo es presentar relato de cuatro meses de actividades en el aula con adolescentes de 13 y 16 años, pues se sintió la necesidad de crear las tareas más dinámicas, creativas y no monótonas como: leer - repetir - leer - repetir...

Trabajar el contenido del Proceso Selectivo de Universidad a través de los juegos con estudiantes, aumentó la frecuencia en el aula, motivó el grupo a trabajar juntos. El maestro y el monitor sólo dirigieron las tareas que son divididas en:

- 1ª. Etapa - Los estudiantes traen algunos tipos de juegos de casa y el monitor sortea los mejores.
- 2ª. Etapa - Es formado grupos de cuatro o cinco alumnos cada uno, con una responsabilidad: leer; traducir; buscar significado en el diccionario, y presentar las respuestas etc.

¹ Autora : Alumna del Curso Master para profesores brasileños – Profesora del: Curso de Letras Escola Superior Madre Celeste - Esmac – Profesora del - Instituto Ensino Superior da Amazônia - Iesam

² Monitora : Estudiante del Sexto Semestre de la Esmac – Presentación: Alumnos del 1º Año, de la Escola Sociedade Civil Madre Celeste - Icoaraci - Pará.

- 3ª. Etapa - En este momento el monitor y el maestro apoyan los grupos de manera sutil.
- 4ª. Etapa - Cada grupo expone sus respuestas y los otros hacen la corrección.
- 5ª. Etapa - La premiación de los grupos vencedores: generalmente los premios son: diccionarios, libros y caramelos.

Las tareas hechas en el aula fueron: deletrear palabras; trabalenguas, rellenar palabras en los huecos ; adivinanzas; rompecabezas, desafíos lecturas.

Al finalizar los ejercicios, el monitor anota todos los puntos que fueron importantes y los puntos negativos de las actividades para mejorar más las tareas.

II – Desarrollo

1 - El trabajo en grupos facilitando el aprendizaje

El trabajo en parejas o en grupos facilita mucho la interacción en el aula y el profesor debe de preparar diversas actividades para cada sesión semanal.

Los ejercicios hechos en grupos son más provechosos que los realizados individualmente.

Los alumnos sienten más seguridad cuando el grupo da apoyo uno al otro, todos desarrollan un espíritu de cooperación mutua, pues no hay inhibición.

Las primeras actividades empezaron de manera cerrada, o sea, manejado por los docentes, después se convirtió en tareas abiertas, los alumnos lideraron las actividades.

2 - La comprensión auditiva en el aula con actividades en grupos

La comprensión auditiva que tiene como objetivo incentivar el estudiante para que él sea capaz de entender un mensaje oral de diferentes tipos de textos y que escúchenlos de manera clara. El maestro también debe facilitar a los alumnos la transcripción de la audición para que ellos interpreten los temas principales de forma correcta.

Las actividades de comprensión auditiva como, por ejemplo, las cintas casetes, los cd-rons, las películas son un buen recurso didáctico aumentando el interés en comprender el idioma extranjero.

Se sabe que las tareas de comprensión auditivas son para alumnos con una buena competencia comunicativa, pero esta estrategia motivó de forma positiva debido los contenidos estudiados pertenecieren al Proceso de Selección a la Universidad.

3 - El Diccionario Bilingüe como herramienta de apoyo en el aula

El diccionario es muy útil en las clases de lengua extranjera, pues es de fundamental importancia en la adquisición del vocabulario, facilitando el avance de los estudiantes mediante su consulta diaria.

El uso de esta herramienta permite al alumno un desarrollo tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera, se puede ejemplificar su uso como: la ampliación del léxico, el perfeccionamiento de los textos escritos, ayuda corregir la ortografía etc.

Las actividades que se puede construir con el diccionario son:

1. Buscar las frases hechas y compáralas con el portugués.
2. Hallar la división silábica correcta.
3. Se puede completar textos desordenados.
4. Agrupar palabras con su verdadero significado.

El diccionario tiene como función principal contribuir para que el estudiante aprenda por sí mismo de una forma individualizada, autodidáctica.

4 - La metodología

La metodología está basada en la realización de tareas o actividades en grupos orientados principalmente a la solución de problemas y que tienen los resultados de los ejercicios en el aula en forma de premiación permitiendo una mayor motivación en los adolescentes.

Se utilizó también los enfoques humanísticos donde el alumno es el centro de la educación como un todo, de forma integral. Él mismo posee el interés por el desarrollo de los juegos con los contenidos que serán muy útiles en el Proceso de Selección a la Universidad.

5 - La evaluación

Se utilizó la evaluación formativa aquella que se da de forma continua y facilita el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Si fuera necesario se realizan ajustes, dejando los estudiantes libres y contentos.

La evaluación tiene como función principal sostener, orientar la acción pedagógica y no solamente conocer el nivel de conocimiento de los educandos.

Con la consolidación de la evaluación se percibe una mayor interacción entre profesor x alumno, alumno x profesor, y consecuentemente alumno x contenido, pues estos asuntos son parte del Proceso Selectivo de acceso a la universidad.

III - Consideraciones finales

Con los juegos en el aula se percibió que hubo un gran interés de los estudiantes, pues los objetivos de las actividades están cerca de sus necesidades básicas.

La cooperación y el espíritu deportivo causan mucho influjo en las clases de E/LE.

Se alcanzó el éxito comprobando que el aprendizaje desarrollo con mayor facilidad fundamentalmente para activar la memoria y la inteligencia de los estudiantes juntamente con apoyo positivo del maestro y monitor en el aula.

La práctica utilizada a través de los juegos consiguió promover una poderosa herramienta valorando la libertad de ideas, reconocer la diversidad personal y cultural de cada uno permitiendo una interacción en general sin discriminación.

No se olvidando que una función entre otras de los juegos es promover la comunicación directa permitiéndose una apertura para nuevos caminos de conocimientos ayudándolos en su formación y el fortalecimiento del trabajo en grupo.

IV - Referencias Bibliográficas

- BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Ed. Arcos Libros, S.L 1999.
- BERNAL, Leyla M^a. *Cómo aprenden los niños una lengua extranjera*. Bogotá, 1998.
- BRUNER, J. *Acción: pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.
- BRUNER, J. *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por un niño*. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- DÖMYE, Zoltán y ANGI, Malderez. *El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras* - In ARNOLD, Jare (ed). *La dimensión efectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000. pp. 173-187.
- DONALDSON, M. *La mente de los niños*. Madrid: Morata, 1979.
- EUGÊNIA & FLAVIAN. *Dicionário Português-Espanhol (bilingüe)*. São Paulo: Ed. FTD.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 2001-22^a edición.
- SALVAT. *Diccionario de la lengua - Léxico*. Salvat Editores, S.A., 2001. España.
- I. CARRERA, Virgilio Borbio., II. ARTUÑEDO, Belén., III. DONSON, Cyntia. *¡Adelante! Comunicación en Español*: -São Paulo: FTD: Madrid, Esp: Ediciones SM, 2002. vol 6-8.
- I. ALVES, Adda-Nari M., II. MELLO, Angélica. *¡Vale!: comenzamos*. São Paulo: Moderna, 2002. Vol. 1-4: Madrid, Esp: Santilla.

V – ANEJO - A

DESAFÍO/JUEGUITO

A ver si alcanzas relacionar cada apodo a su significación. Puedes pedir ayuda a tu profesor o al diccionario. Pero ¡atención! Le falta la última sílaba y deberás buscarlas en la relación que te presentamos.

go	ras	pas	dor	quín	bias	lao	no
	te	rón	lo	ta	fón	sa	ro

- | | |
|-------------------------|--|
| a) ado <u>quín</u> | (i) persona ignorante |
| b) piton <u>go</u> | (f) persona hipócrita |
| c) bolete <u>ro</u> | (k) persona muy dormilona |
| d) zanga <u>no</u> | (m) persona que obra con desacierto |
| e) amarre <u>te</u> | (ñ) persona anciana |
| f) false <u>ras</u> | (b) persona joven y remilgada |
| g) paja <u>rón</u> | (n) persona a que le gusta comer mucho |
| h) baca <u>lao</u> | (g) persona tonta y crúdela |
| i) mascacha <u>pas</u> | (c) persona que falta con la verdad |
| j) cascarrá <u>bias</u> | (l) persona que pide dinero a otros |
| k) marmo <u>ta</u> | (d) persona que vive a costa de los demás |
| l) pecha <u>dor</u> | (a) persona cabeza dura |
| m) tolo <u>lo</u> | (h) persona muy delgada |
| n) mor <u>fón</u> | (e) persona que escasea mucho el dinero que dar o gastar |
| ñ) matu <u>as</u> | (j) persona que se encoleriza por poco motivo |

Equipo: _____

Fecha: ____/____/____

ANEJO-B

JUEGO DEL TUTTI-FRUTTI

Abajo encontrarás algunos materiales. El juego consiste en escribir una cosa hecha con cada material. Si coinciden tus palabras con las de tu compañeros, ganarás 5 puntos. Sin no son iguales, ganarás 10. A ver quién logra más puntos al final.

MATERIALES	PALABRA 1	PALABRA 2	PUNTOS
MADERA			
PLÁSTICO			
SEDA			
HIERRO			
ORO			
PAPEL			
GOMA			
VIDRIO			
LANA			
CERÁMICA			
PIEDRA			
CUERO			

Equipo: _____

Fecha: _____

Total de los puntos: _____

ANEJO-C

JUEGUITO/DESAFÍO

Hay una palabra intrusa en cada grupo. Cabe a ti identificarla y justificarla.

<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
amar	clip	luego
viajar	compás	pués
estudiar	bloc	conque
poner*	pupitre	así que
cantar	toalla*	aunque

<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
chantal/buzo	sabio	calamares
bufanda	optimista	camarones
guantes	cariñoso	pulpo
pañal/fajo*	garbanzo negro*	mejillones
calcetines	amable	callos*

A: - Poner: Verbo irregular; los demás son regulares.

B: - Toalla: Es la única pieza que no pertenece a los objetos del aula.

C: - Aunque: Conjunción concesiva; las demás son conjunciones consecutivas.

D: - Pañal / fajo: Es la única pieza que no sirve para hombres y mujeres sólo al bebé

E: - Garbanzo negro: Adjetivo que no es cualidad positiva como las demás.

F: - Callos: Es lo único que no es pez o pescado (pedazos pequeños del estomago de la vaca, ternera o carnero que se come guisado).

Equipe: _____

fecha: ____ / ____ / ____

ANEJO-D

Adivinanzas

1. ¿ Qué es lo primero que hace el buey cuando sale al sol?
Sombra
2. Mi madre tiene dos hijos, pero su hijo no es mi hermano. ¿ Quién es él?
Soy yo
3. Una joven comentó con su amiga sobre un cierto señor: « Aquél es el hijo de la suegra de mi madre». ¿ Quién era éste?
Era el padre de la joven
4. Sin salir de su casa, por todos los sitios pasa.
El caracol
5. Chiquito, redondo, barrilín sin fondo.
El anillo
6. Soy palomita blanca y negra, vuelo sin alas hablo sin lengua.
La carta
7. Una figura sin pares corre, anda e salta.
La pelota
8. De celda en celda voy, pero presa no estoy.
La abeja
9. ¿ Qué animal es bígamo por sus pies?
El pato - tiene dos patas
10. ¿ Qué es una «orilla?»
Sesenta minutitos
11. ¿ Qué es la lengua internacional que, secándole da S final y la tilde, es una parte del cuerpo humano?
Inglés - inglé
12. ¿ Qué es?
a) Del agua se hace y en el agua se deshace.
El hielo
13. Sentado en la puerta está y nunca le hacen entrar.
El felpudo
14. ¿ Qué será, que será, que por el día viene, por la noche va?
La luz
15. ¿ Quién es aquella que si no la mato se está contenta?
La hambre
16. Doce señoritas en un corredor todas tienen medias y zapatos no.
Las horas
17. El burro la lleva a cuestras, metida está en el baúl, yo no la tuve y siempre la tienes tú.
La letra U.
18. Chiquito como un ratón y, cuida de la casa como un león.
El candado.

19. ¿ Qué es, qué es, tamaño de una nuez, que sube la cuesta y no tiene pies?
El caracol.
20. Come y no tiene boca, anda y no tiene pies. ¿ Qué es? El fuego
21. ¿Venerado como un santuario y repasado como un rosario?
El diccionario.
22. Dedos tiene dos, piernas y brazos no.
La letra D.
23. Blanca soy, blanca nací, pobres y ricos comen de mí.
La sal.
24. Allí van dos, uno se moja, el otro no.
El paraguas.
25. Animal soy y las cinco vocales te doy.
El murciélago.
26. Hermana de mi tía ¿ qué es mía?
Mi padre.
27. ¿Puedes uno casarse con la suegra de la mujer del hermano?
No, porque es su madre.
28. «Soy Laura. Tengo tantos hermanos como hermanas, pero mis hermanos tienen el doble de hermanas que hermanos. ¿Cuántas somos?
Quien habla es una mujer y son cuatro hermanas y tres hermanos.
29. Ahora verde, ahora marrón. Soy cama, pero no te tumbes, porque también soy león.
El camaleón.
30. Dicen que la tía Cuca arrastra una mala racha ¿Quién será esa muchacha?
La cucaracha.
31. Bajo la tierra me colocan, me empalman y me pegan, pero buenos sustos les doy.
La cañería.
32. Golpeo, golpeo, no para hacer sufrir clavo y clavo, los hago construir.
El martillo.
33. Una señora muy aseñorada, despacio, lleva la posada.
La tortuga.

ANEJO-E

JUEGUITO - Consultar el diccionario

Este es un juego de encuesta, pero deberás contestar a las cuestiones con una única palabra que empieza siempre con la misma letra que te tocó por sorteo.

¿Cómo te llamas? Me llamo _____

¿A qué te dedicas? Soy _____

¿Dónde vives? Vivo en _____

¿De dónde eres? Soy de _____, Brasil.

¿Cuál es tu pasatiempo? _____

¿Qué cosa no te gusta? _____

¿Qué admiras en las personas? _____

¿Qué cosa le ayudaría al mundo? _____

Di el nombre de un animal. _____

Di el nombre de una flor _____

Di el nombre de una persona _____

Equipo: _____

Fecha: _____

ANEJO-F

ACTIVIDADES - JUEGOS

Equipo: _____

Fecha: _____

Puntuación: _____

SOPA DE LETRAS

1. Busca lo contrario de:

PROHIBIR PONER ABRIR RECHAZAR ENTRAR

APAGAR COMENZAR PERDER BAJAR

ENCENDERB
BUTSOZ ILO
GACEPTARG
JKEH I ROPA
TERMINARN
ULRLFYPZ A
HEASUBIR R
PSRGVJHUÑ
QUITARFAI

ANEJO-G

ACTIVIDADES- JUEGOS

Equipo: _____

Fecha: _____

Puntuación: _____

LA COLUMNA

Escribe cada respuesta en la línea correspondiente. Luego lee la palabra de la columna. Es el nombre de un escritor español muy famoso.

1. Las puedes ver en el cine. 1. P E L Í C U L A S
 2. Gerundio de «decir». 2. D I C I E N D O

		7			
6		3			
		1			8
		////			
	2				
5				4	
			9		

- Es de papel y sirve para anunciar una película, un concierto, etc. _____
- Sirve para escribir. _____
- Se llevan en los pies. _____
- Donde metemos una carta. _____
- El primer mes del año. _____
- Los necesitamos para ver. _____
- Tiene siete días. _____
- Participio de «abrir». _____
- Participio de «oir». _____

ANEJO-H

CAMBIANDO INFORMACIONES

1. En general, ¿qué toman las personas en el desayuno, en el almuerzo, en la merienda y en la cena?

DESAYUNO	ALMUERZO	MERIENDA	CENA
	POSTRES		

Equipo: _____

Puntos: _____

TALLERES



CÓMO ABORDAR UN CURSO DE GRAMÁTICA SIN PERDER DE VISTA LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA. FASES DEL TRABAJO CON LA GRAMÁTICA

Profesor Óscar Cerrolaza Gili¹

Resumen:

La enseñanza de la gramática ha ocupado y ocupa un papel primordial en la enseñanza de lenguas. Sin embargo los profesores no nos ponemos a la hora de discutir la importancia, forma y densidad de la enseñanza de gramática. Uno de los motivos es porque no nos ponemos de acuerdo en la condición de esa gramática y, por tanto, no podemos definir nítidamente qué es una gramática didáctica, cómo aplicarla en la clase y cuál es la relación entre gramática y pragmática.

En este taller trabajaremos sobre el concepto de gramática didáctica y pondremos ejemplos sobre cómo es el proceso de adquisición del componente gramatical para nuestros estudiantes. Asimismo veremos ejemplos de trabajo en los que se ejemplificará la importancia de la pragmática y la necesidad de inducir las diferentes reglas gramaticales.

La gramática siempre ha ocupado un papel primordial en la enseñanza de lenguas. Con la llegada de los enfoques comunicativos algunos investigadores llegaron a postular la no necesidad de aprendizaje de la misma ya que suponían que, si se primaban las destrezas

1 Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid en 1987 – Formador de profesores en diferentes Masters universitarios y cursos para especialistas en la enseñanza de español – Autor del manual Planet@, de ¿Cómo trabajar con libros de texto? colección PAP y del Diccionario práctico de gramática, así como de su correspondiente Libro de Ejercicios, de la editorial Edelsa.

comunicativas, de forma indirecta se aprendería también la gramática. Otros, en cambio postulaban propuestas más tradicionales en su aprendizaje y, por lo tanto rechazaban cualquier razonamiento comunicativo.

Sin embargo, la presencia de la gramática en las aulas ha sido y es una constante. El debate entre los profesores no ha estado centrado, ni lo está ahora, en gramática sí o no, sino en la naturaleza de la gramática, ¿qué es una gramática de aprendizaje ELE?, ¿qué características tiene?, ¿qué se debe (y no se debe) hacer? Esto, evidentemente está relacionado con los procedimientos, ¿cuál es el proceso de adquisición del componente gramatical?: la importancia de las muestras de lengua auténticas, la actividad que hace el estudiante, el proceso de aprendizaje e interiorización, la elaboración de hipótesis y la fase de práctica.

En este taller revisaremos estos procesos y analizaremos diferentes frases en las que se muestran aspectos gramaticales concretos y veremos algunas propuestas de trabajo con la gramática.

¿Qué es gramática?

Quizás la primera reflexión que deberíamos hacernos antes de plantearnos un curso de gramática es definir qué entendemos por gramática y cuál es su papel en los cursos de idiomas. Muchos profesores estamos de acuerdo al afirmar que destinamos una parte importante de la clase a la gramática, o que es imposible comunicar sin gramática, que hay alumnos que necesitan reforzar sus conocimientos de gramática. Pero, ¿significa «gramática» lo mismo para todos y en todos los contextos?. Veamos tres frases ejemplo y analicemos que significa en ellos la palabra «gramática»²:

1. La gramática alemana me parece más complicada que la inglesa.
2. Me he comprado la gramática de Matte Bon.
3. Su pronunciación es buena, pero su gramática no.

En la primera, sea cierto o no lo que se indica, se utiliza el término gramática para referirse al sistema de la lengua, a los principios, normas o reglas que la sustentan. Toda lengua tiene un sistema independientemente de la descripción que se pueda haber hecho de ella. En español para referirme a mis gustos sobre el chocolate, por ejemplo, debo decir «me

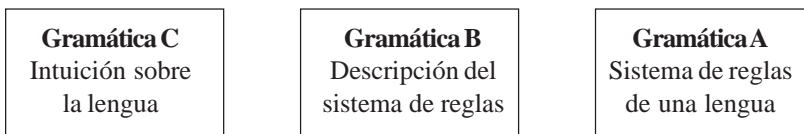
² La polisemia del término es lo que ha originado que en muchas ocasiones se produzcan malentendidos entre los profesores o que incluso algunos confundan objetivos con procedimientos. Hay profesores que se sienten mal cuando sus estudiantes no aprenden reglas de gramática, no comprenden qué diferencia hay entre un adverbio y un adjetivo o se desesperan porque «sus estudiantes no saben ni la propia gramática de su lengua». Todo hablante nativo de una lengua, en principio, conoce la gramática de su lengua, si por ello entendemos que tiene interiorizado el sistema de la lengua, no que sepa teorizar o hablar sobre ella. Ningún nativo hispano, en situaciones normales, producirá ciertos errores que sí se producen con mucha frecuencia entre hablantes no nativos e incluso cualquier nativo estará capacitado tanto para percibir que una producción es incorrecta, como para marcar al no nativo un error. Otra cosa es pedirle que dé una explicación teórica sobre el error y que proponga unas correcciones.

gusta el chocolate» y no puedo decir otra cosa, frente al portugués que, para expresar lo mismo, dice «eu gosto de chocolate»³.

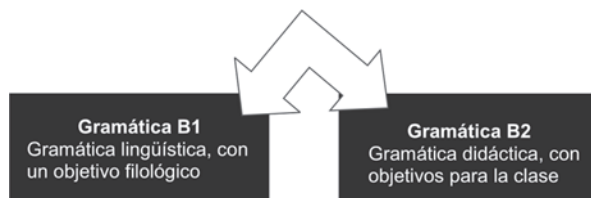
La segunda en cambio hace referencia a un libro en el cual se proporciona una explicación, una descripción o un análisis de ese sistema. Es decir, se utiliza en ella el término gramática para referirse a la descripción que se hace de la lengua.

La tercera, por último, se refiere a la intuición que el estudiante extranjero tiene sobre la estructura, el sistema del español. En este caso, el alumno tiene una buena producción oral, pero su intuición o sus conocimientos sobre la estructura de la lengua española no son buenos. Sería algo así como «la gramática en la cabeza», lo que el alumno asimilado del español, es decir la interlengua⁴.

Si esto es así, tendríamos tres acepciones, como mínimo, de gramática:



Evidentemente en un curso de español para extranjeros uno de los objetivos primordiales es que la Gramática C sea lo más parecido posible a la Gramática A, es decir, que la interlengua de alumno sea bastante acorde al sistema de la lengua. Para ello la única posibilidad, el único puente, es la Gramática B, o describirle al alumno ese sistema de lengua para que pueda adquirirlo de forma adecuada. Este es el concepto de gramática que quizás nos interese más en la clase y evidentemente implica algo fundamental: la idea de que es un medio, una herramienta, un mecanismo para conseguir el fin de la proximidad de la interlengua con el sistema. Por lo tanto, el objetivo no es que el alumno aprenda gramática, sino que el objetivo es que conozca mejor el sistema de reglas y para ello se le proporcionan ayudas.



³ Para ejemplificar un poco más este significado, pensemos en los niños que están aprendiendo su propia lengua. Normalmente un niño escucha la lengua de sus mayores y, primero de forma muy imitativa y después más creativa, aprende la lengua sin ninguna descripción. Es muy frecuente que los niños digan «Quero agua, mamá» Esta producción errónea del verbo *querer* nace de su conocimiento (todavía parcial) del sistema de la lengua, de la Gramática A. El niño inconscientemente sabe que el verbo es *Querer* y que la persona *yo* se forma con *-o*, aunque, por supuesto, no es capaz de verbalizar todo esto.

⁴ Se entiende por *interlengua* [Selinker (1969, 1972)] el sistema lingüístico del estudiante en cada uno de los **estadios sucesivos** de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

Dependiendo de para qué, de la finalidad de esa descripción, podrá ser filológica o didáctica. La descripción de la gramática con fines filológicos, con el fin de estudiar una lengua que se domina, presenta unas características obviamente diferentes a la descripción que se hace del sistema para que unos estudiantes que no la dominan o, incluso, apenas la conocen puedan adquirirla paulatinamente.

Veamos este cuadro resumen de las principales diferencias:

Gramática lingüística	Gramática didáctica
Totalidad	Selección
Abstracción	Concreción y claridad
Reducción en la exposición.	Extensión
Ninguna indicación o precaución sobre la psicología de aprendizaje.	Sigue los tres principios básicos de la psicología de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Comprensible. - Memorizable - Utilizable.

La Gramática lingüística crea conceptos y definiciones abstractas porque de asuntos abstractos trata. La gramática didáctica como pretende hacer accesible y comprensible aspectos abstractos, necesita dar explicaciones lo más concretas y claras posibles para que el alumno pueda entender los matices o las cuestiones aspectuales de la lengua.

El objetivo de la gramática didáctica es dar cuenta en una publicación o en unas teorías de todo el sistema de la lengua y, por ello busca que las explicaciones sean lo más escuetas y precisas posibles. Se trata de describir un fenómeno gramatical en una definición. La gramática didáctica, por el contrario, no escatima en recursos y en las descripciones que sean necesarias para que finalmente el alumno lo entienda, que es uno de los objetivos.

Las gramáticas lingüísticas o filológicas son libros de consulta y análisis, documentos de debate y reflexión, pero no para ser aprendidos y, por tanto, no tiene ninguna precaución sobre psicología de aprendizaje. No se han creado para ser aprendidas. Sin embargo las gramáticas didácticas sí buscan que el estudiante las aprenda, las haga suyas y, por tanto, tiene que tener en cuenta que deben ser comprensibles (si no se entiende algo, difícilmente se puede aprender), deben ser memorizables (si no somos capaces de recordar esas reglas cuando estamos interactuando en la lengua tienen poca utilidad) y deben ser utilizables (deben tener un fin práctico, servir para la comunicación en español).

El problema es que no siempre es tan sencillo distinguir una descripción gramatical de otra. Muchas veces los profesores, que hemos recibido una determinada formación, que

hemos aprendido idiomas de una determinada manera, etc., reproducimos descripciones filológicas cuando deberían ser didácticas. Veamos un ejemplo de un cuadro.

Contraste de preposiciones		
A	En	De
Dirección hacia un lugar <i>Él va a la universidad.</i>	Lugar donde se está <i>Él está en la universidad.</i>	Lugar de donde se viene <i>Él viene de la universidad.</i>
Tiempo <i>A las dos, al mediodía.</i>	Tiempo <i>En invierno, en junio.</i>	Tiempo <i>Las dos de la tarde.</i>
Manera <i>Él escribe a máquina</i> <i>Él va a pie, a caballo.</i>	Medio de locomoción <i>Él viaja en tren, bicicleta.</i>	Modo <i>Él desayuna de pie.</i>
Complemento directo de persona y complemento indirecto <i>Yo pregunto a la profesora.</i>	Modo <i>Te lo digo en serio.</i>	Propiedad <i>El libro es de mi padre.</i>
		Partitivo <i>Dame un poco de pan.</i>

En principio (y desde luego la intención lo es) se trata de una descripción didáctica. Se evita en gran medida conceptos abstractos y se dan ejemplos muy sencillos; hay una selección de los usos de las preposiciones, no están todos; la oposición de conceptos puede ayudar además a que el alumno constate los diferentes usos. Sin embargo, una lectura más profunda nos empieza a dar más problemas. Por un lado los criterios para explicar los usos de las preposiciones son diversos, unos funcionales (tiempo, manera, etc.) otros propios de la descripción lingüística más tradicional (complementos directos e indirectos, partitivos); unos buscan simplemente ir marcando los valores de las preposiciones (espacial, temporal) y otros, en cambio, quieren marcar las diferencias (modo frente a manera). Y, como última reflexión, no existiría un contexto natural en el que el alumno podría utilizar todos estos usos. Recordemos que los tres criterios que debemos seguir es que sea comprensible, memorizable y utilizable la explicación didáctica.

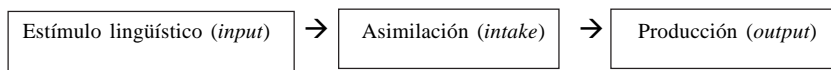
No estoy, ni muchísimo menos, criticando que se utilicen las categorías gramaticales para describir fenómenos gramaticales, no estoy tampoco en contra de esquemas y tablas de ayuda, pero sí creo que todo ello está al servicio de la comprensión del sistema y de su adquisición, que las categorías pueden ser una ayuda, pero su aprendizaje no es un fin, que los profesores tienen que tener un criterio claro a la hora de dar descripciones sobre la lengua y éstas no pueden olvidar los principios de la gramática didáctica.

El proceso de adquisición de la gramática

El segundo punto es reflexionar sobre qué procesos fundamentales lleva a cabo el alumno en la apropiación de la lengua.

Pensemos qué es lo que hace un aprendiente modelo en una situación de inmersión o reflexione sobre cómo ha aprendido usted las lenguas que sepa. Un estudiante con un nivel concreto de competencia comunicativa se enfrenta a una muestra de lengua, a un texto escuchado o leído. Él detecta un fenómeno gramatical nuevo (bien porque sea completamente nuevo, bien porque contradiga una regla o un principio previamente asimilado). El alumno inmediatamente hace hipótesis sobre ese fenómeno. De esa forma él o ella crean y recrean las reglas de gramática e interiorizan una nueva. Por supuesto, sin la ayuda de un material didáctico apropiado o sin la ayuda de los profesores, nada garantiza que la hipótesis que hace el alumno es siempre correcta. El fenómeno de la fosilización es bien conocido.

Repasemos la propuesta de adquisición de Krashen:



1. Estímulo comprensible (muestra de lengua): Permite al estudiante entrar en contacto con la lengua auténtica, descubrir aspectos de la lengua que son nuevos para el estudiante y avanzar en el proceso de aprendizaje⁵.
2. Asimilación: mediante el análisis de la lengua mostrada en el *input*, se produce la interiorización de un conocimiento explícito y/o implícito de la lengua. Es fundamental, por tanto, en esta fase el enfrentarse a muestras de lengua auténticas que permitan la elaboración de hipótesis correctas sobre el funcionamiento de la lengua⁶.
3. Producción apropiada: que permite no sólo la práctica de los conocimientos adquiridos, sino mucho más, la verificación de lo analizado y el desarrollo del conocimiento implícito de la lengua.

Ahora bien, si esto es así, la primera labor en clase es la de presentar muestras de lengua auténtica y hacerlas comprensible.

Veamos estas dos frases. ¿Qué hipótesis cree que se puede formular el alumno?

- *Iremos en mi coche, a no ser que siga estropeado. En ese caso, vamos en el tuyo.*
- *Mañana voy a verte, a no ser que me surja un imprevisto.*

El alumno podría preguntarse las siguientes cuestiones:

- ¿Qué significa *a no ser que*?
- ¿Se utiliza siempre con Subjuntivo?
- ¿Qué tipo de oración es?
- ¿Cómo funcionan las oraciones condicionales?
- ¿Van siempre con Presente de Subjuntivo?

⁵Algunos estudios recientes sobre la adquisición del componente gramatical indican que en general los alumnos no memorizan las reglas gramaticales tal y como se las proporcionan profesores y libros, sino que recuerdan muestras de lengua, ejemplos sobre los que construyen el aprendizaje. Estos ejemplos les sirven en un primer momento como muletillas, como estructuras fijas que aplican en diferentes contextos y después elaboran sus propias teorías.

⁶ La elaboración de hipótesis y su validación posterior es una parte fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Desde nuestro punto de vista en un alto porcentaje la pregunta más frecuente que se hacen los alumnos es por el significado. Se encuentran con una producción y lo primero que quieren saber es qué significa. Un segundo paso es por la sintaxis de la frase: ¿qué modo y qué tiempos verbales acompañan a esa estructura? También quieren saber qué diferencia hay con estructuras similares en español. Por ello nosotros proponemos entadas gramaticales como la siguiente⁷:

30

A NO SER QUE = Expresa la única eventualidad que podría ocurrir para que no se produzca algo.

- ▶ *Iremos en mi coche, a no ser que siga estropeado. En ese caso, vamos en el tuyo.*
- ▶ *Mañana voy a verte, a no ser que me surja un imprevisto.*

Gramática ▶ Locución conjuntiva condicional.

Estructura ▶ Se utiliza con:

- Presente de Subjuntivo cuando se considera posible que se produzca la acción en el presente o en el futuro.

Juan vendrá puntual a la reunión a no ser que tenga un contratiempo.

- Imperfecto de Subjuntivo cuando se considera improbable la acción en el presente o en el futuro.

Lláname a la oficina de 8:00 a 2:00, que seguro que estoy, a no ser que tuviera que salir por algo.

- Pretérito Perfecto de Subjuntivo cuando se considera posible que se produzca la acción en el pasado.

María estará a punto de llegar a no ser que le haya pasado algo por el camino.

- Pluscuamperfecto de Subjuntivo cuando se considera improbable que se produzca la acción en el pasado.

Estoy seguro de que llegará a tiempo, es muy puntual, a no ser que hubiera cambiado su forma de ser.

OTRAS EXPRESIONES SIMILARES:

▶ **A menos que** (ver entrada 28), **Excepto que** (ver entrada 348) y **Salvo que** (ver entrada 601).

Tienen los mismos usos.

Por operadores lingüísticos entendemos aquellos elementos lingüísticos que el enunciador utiliza con un valor significativo concreto y reconocible por los receptores. Estos elementos o unidades están codificados en un sistema lingüístico de tal manera que permiten no sólo inferir significados, sino también la intención con el que se utilizan⁸.

Presentar las gramáticas por operadores lingüísticos

Proporcionar explicaciones que partan del significado funcional

Dar ejemplos de lengua auténtica que le permitan al estudiante interpretar significados

Las explicaciones metalingüísticas y las categorías gramaticales están al servicio de una clasificación y una comprensión mejor de la gramática, no son un fin en sí mismas.

⁷ Ejemplo sacado de *Diccionario práctico de gramática*, de EDELSA.

⁸ El término fue acuñado en los años setenta por las escuelas lingüísticas de la enunciación, Culioli y Adamczewski.

Es fundamental proporcionarle información sobre la estructura: uso de los tiempos verbales, preposiciones, pronombres, etc.

Darle otras expresiones similares

La ventaja que tiene el organizar las explicaciones a partir de operadores lingüísticos es que estos pueden ser reconocidos e interpretados por el alumno y son unidades de sentido más tangibles y concretas que aspectos más abstractos, con lo que nos acercamos cada vez más a la pretendida gramática didáctica. A su vez, nos permiten dar explicaciones funcionales.

El uso de la categoría gramatical⁹ debe interpretarse como una ayuda que se le proporciona al estudiante para clasificar y categorizar los diferentes conceptos, para evitar una excesiva atomización de las explicaciones. Además, dado que hay muchos estilos de aprendizaje, no se puede olvidar que hay estudiantes que necesitan este tipo de información metalingüística que les ayuden a poner orden en lo que aprende.

La gramática y la pragmática

Pero en la lengua hay algo más que estructuras. Veamos cuatro frases. En ellas se utiliza el operador como, pero parece evidente que no significan lo mismo, ya que en las dos primeras frases se expresa una causa, por lo tanto el operador es Como + causa. En las otras dos el operador es COMO + condición, se está expresando una advertencia.

1. **Como** no tenía dinero, me comí un bocadillo.
2. **Como** no tengo paraguas, me voy antes de que empiece a llover.
3. **Como** no te comas todo lo que tienes en el plato, te castigo.
4. Bueno, puedes venir con nosotros, pero **como** te retrases, nos vamos sin ti.

Si observamos algunas gramáticas más «tradicionales» vemos que indican que las expresiones causales (como, ya que, porque, es que, etc.) van con indicativo. Sin embargo no ofrecen ninguna pista más sobre cuándo utilizar los distintos conectores. Veamos algunos ejemplos sobre el *primeo* ya presentados. ¿Son correctos todos? ¿Significan lo mismo?

- **Como** no tenía dinero, comí un bocadillo.
- **Al** no tener dinero, comí un bocadillo.
- **Ya que** no tenía dinero, comí un bocadillo.
- Comí un bocadillo **a fuerza de** no tener dinero.
- Comí un bocadillo. **Lo que pasa es que** no tenía dinero.
- Comí un bocadillo. **Es que** no tenía dinero.

Aunque todas ellas son gramaticalmente correctas, no podemos decir lo mismo de su uso. Todas son construcciones causales, pero cada operador presenta matices concretos:

- **Como** expresa que una situación previa es la causa de algo.
- **Al** + infinitivo presenta una causa que es evidente en el contexto, que está clara. Por eso, en el ejemplo, la frase suena rara, ya que sin un contexto que aclare por que es evidente la causa, no tiene sentido.
- **Ya que** presenta que lo expresado por el interlocutor es la causa de algo. Es típico para pedir un favor a alguien (Me voy a la calle, oye, pues ya que vas, compra el pan) o para rechazar una idea expresada por otro (No quiero salir hoy, pues ya que no quieres salir, nos vamos solos). En el ejemplo puesto hay una contradicción porque no hay nada expresado por el interlocutor.

⁹ Aplicamos aquí el término categoría gramatical en su sentido más amplio, como lo hacen la Real Academia de la Lengua, Bosque o García de Diego, refiriéndose no sólo a las clásicas categorías de la gramática tradicional sino a todo intento de clasificación global.

- **A fuerza de** en el ejemplo suena como un conector excesivo ya que expresa que el esfuerzo o la reiteración en hacer algo es la causa de algo. Aquí querría decir que yo he querido no tener dinero y eso me ha costado mucho esfuerzo.
- **Lo que pasa es que** presenta la causa de un problema. En el ejemplo, me parece excesivo pensar que comer un bocadillo es un problema.
- **Es que** es el operador típico para justificarse. Aquí no hay motivo, aparentemente, para justificarse.

Todo esto quiere modestamente justificar la necesidad de dar las explicaciones pragmáticas al tiempo que se dan las gramaticales. Los alumnos necesitan conocer los contextos en los que se utilizan o no los diferentes conectores y sus valores expresivos.

CONTRASTE CON OTRAS EXPRESIONES DE CAUSA:

1. Explicar la causa como una situación previa (las oraciones causales preceden a la principal):

» **Al + infinitivo** (ver entrada 63): Se utiliza cuando en el contexto ya se ha mencionado la causa.

- *¿Qué tal Alberto?*

• *Al haberle operado, está todavía débil.*

» **Como + causa** (ver entrada 135): La situación previa es presentada como una información que da el hablante.

Como no tengo paraguas, me voy antes de que empiece a llover.

» **En vista de** (ver entrada 319): Similar a la anterior, pero de uso en un contexto más formal y literario.

En vista de su tardanza, decidimos marcharnos.

» **Puesto que** (ver entrada 595) y **Ya que** (ver entrada 796): La situación previa es presentada como una aceptación de lo dicho por el interlocutor o no propia del hablante.

- *Me voy al mercado.*

• *Oye, ya que vas, compra un litro de leche, por favor.*

2. Explicar explícitamente la causa de algo (normalmente la causa se expresa después del acontecimiento):

» **A fuerza de** (ver entrada 18), **De puro** (ver entrada 231) y **De tanto** (ver entrada 233): Presentan la causa como el resultado de la insistencia o continuidad de una acción.

A fuerza de trabajar consiguió lo que se proponía.

» **Debido a** (ver entrada 245): Se utiliza sólo en contextos formales y en lengua escrita.

Debido a la falta de acuerdos no se firmó el convenio.

» **Es que** (ver entrada 334): Presenta la causa como un pretexto o una justificación.

Me voy. Es que me duele muchísimo la cabeza.

» **Gracias a + causa** (ver entrada 376): Presenta la causa como algo bien aceptado.

Pudo solucionar el problema gracias a tu ayuda.

» **Lo que pasa es que** (ver entrada 439): Presenta la causa de un problema.

No le han dado el crédito que pedía. Lo que pasa es que no tiene aval.

» **Por + causa** (ver entrada 555): Presenta la causa con una connotación negativa.

Ha perdido la cartera por despistado.

Pero implica también que hay que ser consecuentes en las actividades de práctica controlada y que los ejercicios y actividades tiene que servir para reforzar tanto los conocimientos sintácticos como los usos pragmáticos de cada uno de los operadores. No basta que el alumno conozca qué operadores hay en la lengua para expresar, por ejemplo, la causa, sino que tendrá que saber también qué reacción puede producir en el interlocutor si utiliza uno u otro.

Veamos una propuesta¹:

73. ORACIONES CAUSALES

1. Relacione las frases.

1. Hace mucho calor.
2. Tuvo un accidente, pero no pasó nada grave.
3. No hace nada de deporte.
4. Te vas de paseo.
5. Nos han invitado a una fiesta.

- a. Echa esta carta al buzón, por favor.
- b. No tiene tiempo.
- c. Nos quedamos en la ciudad el fin de semana.
- d. Llevaba puesto el cinturón de seguridad.
- e. Nos vamos a la piscina.

Se le pide al alumno que relacione frases para conectar la causa con el efecto. De esta forma toma un primer contacto con la expresión de la causa.

2. Ahora forme las frases utilizando *porque* o *como*.

1. *Como hace mucho calor, nos vamos a la piscina.*
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

A continuación hora tiene que formar las frases y elegir unos de los dos grandes conectores: *porque* o *como*. Nos estamos acercando a los usos de los diferentes conectores.

3. Ordene las siguientes elementos y forme frases.

1. la publicidad del nuevo producto / tenemos que retrasar / **considerando que** el material no ha llegado.
Considerando que el material no ha llegado, tenemos que retrasar la publicidad.
2. que está enferma / **ya que** vas a llamarla / pregúntala por su Daniela?

3. ya es muy tarde / me voy a casa / **En vista de que** _____
4. porque acaba de divorciarse / no quiere salir / **lo que pasa es que** está triste.

5. le concedieron un crédito / pudo comprarse la casa / **gracias a que** _____

4. Transforme las frases del ejercicio 2 utilizando un conector del ejercicio anterior.

1. *En vista de que hace mucho calor, nos vamos a la piscina.*
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Una vez vistos los conectores los utiliza mejorando las frases del ejercicio 2.

150 ■ ciento cincuenta

¹ Páginas de Libro de Ejercicio del *Diccionario práctico de gramática*, de EDELSA.

Diccionario práctico de gramática
Ver página 301

5. Marque la opción correcta.

En contexto selecciona el conector más apropiado.

Ya has terminado! Pues, en vista de que / ya que estás libre, échame una mano. Ha discutido con Marga. Gracias a que / Lo que pasa es que son muy diferentes. Considerando que / Puesto que nosotros solos no podemos terminarlo y hay que hacerlo rápidamente, vamos a pedir ayuda.

4. Tiene muy mal genio, pero gracias a que / en vista de que sus hijas lo conocen muy bien, podemos convencerlo para ir al médico.

5. La verdad, en vista de que / ya que hoy es mi día de descanso, no me parece que las 8 de la mañana sea la mejor hora para llamarme.

6. Relacione.

Localiza otros conectores similares.

1. Considerando que
2. En vista de que
3. Gracias a que
4. Lo que pasa es que
5. Ya que

a. Como
b. Por culpa de
c. Porque afortunadamente
d. Puesto que
e. Teniendo en cuenta que

7. Sustituya las locuciones causales por otras similares.

Reutiliza los nuevos conectores.

1. Mira, ya que no me crees, preguntárselo a tu padre, a ver si te digo la verdad o no. Mira, como no me crees, preguntárselo a tu padre, a ver si digo la verdad o no.

2. El médico no le deja comer carne. Lo que pasa es que tiene el colesterol alto.

3. Considerando que el camino es largo y no vais a parar, llevarlos unos bocadillos.

4. En vista de que tenemos dinero, nos vamos de vacaciones a la playa.

5. Se pudo ir gracias a que le dieron una beca para estudiar en el extranjero.

8. Transforme las frases causales en finales.

Hace una actividad para distinguir la causa de la finalidad.

Abre las persianas, que no hay casi luz. Abre las persianas que hay luz.

Acércate, que no te veo tan lejos. L.....

Escríbeme pronto, que me preocupo mucho por ti. L.....

Vete a ver a tu abuelo, que está solo en el hospital. L.....

Dime la verdad, que no te creo. L.....

ciento cincuenta y uno ■ 151

A modo de conclusión

- Desde un punto de vista didáctico de la enseñanza de lenguas, hay que presentar los contenidos gramaticales por unidades reconocibles, comprensibles y distinguibles (operadores). Es fundamental que el alumno pueda reconocer estructuras y dotarlas de significado comunicativo o funcional.
- Debe predominar la gramática didáctica sobre cualquier otra consideración: la explicación debe ser una herramienta al servicio de la comprensión, la memorización y la utilidad. Es el alumno el que debe apropiarse de los contenidos lingüísticos y, por ello, las explicaciones deben estar adaptadas su forma de aprender y deben tener en cuenta qué es lo que va a hacer el estudiante con el español.
- Si de lo que se trata es de conseguir que el alumno, a partir de las actividades gramaticales, consiga una alta competencia en español y, al mismo tiempo, se sienta reforzado en su capacidad de comprensión y producción, no se puede perder de vista la inseparabilidad de la pragmática de la comunicación con la descripción gramatical.

¿Qué es hacer una gramática comunicativa?

- Si estamos en un curso de destrezas integradas, la gramática cumple el objetivo de hacer evidentes las estructuras presentadas en las muestras de lengua (fase de comprensión), reflexionar sobre ellas y hacer posible la apropiación (fase de conceptualización), y permitir después la producción correcta (fase de producción) con fines didácticos.

- Si estamos en un curso específico de gramática, el objetivo es que el alumno cree su sistema de la lengua coherente y acorde con el verdadero sistema de la lengua que está aprendiendo, con un fin eminentemente práctico. Es decir, en el que la explicación didáctica es un medio, no un fin.

Bibliografía en español:

- ALONSO, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa.
- BROWN, G. Y Yule (1993). *Análisis del discurso*. Madrid, Visor.
- CASTAÑEDA, A (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Métodos.
- CASTRO, F. (1994). «Elaboración de una unidad didáctica», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Problemas y métodos en la enseñanza del Español como lengua Extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional Asele, 187-194.
- CERROLAZA M. Y O. CERROLAZA (1999). *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid. Edelsa.
- CERROLAZA, O (2005). *Diccionario práctico de gramática*. Madrid, Edelsa.
- CERROLAZA, O (2005). *Libro de Ejercicios*. Madrid, Edelsa.
- CHOMSKY, N (1986). *Lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid, Visor.
- CHOMSKY, N. Y Lenneberg, E (1985). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid, Alicante editorial.
- ESCANDELL, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- GILI, S. (1948). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Spes.
- GIOVANNI, A. et al. (1996) *Profesor en acción*. Madrid. Edelsa.
- GOMEZ TORREGO, L (1997). *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM.
- MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid. Edelsa.
- MORENO, C. (2001). *Temas de gramática*. Madrid, Sgel.
- SÁNCHEZ, A. (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid. Sgel.
- VV.AA (1994). *Gramática de español lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- VV.AA. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa.
- VV.AA. (2003). *Vademécum del profesor de español*. Madrid. Sgel.



«CÓMO TRABAJAR CON CUENTOS EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA»

Ester Petra Sara Moreno de Mussini¹
Inêz Gaias²

RESUMEN: En este minicurso proponemos introducir a los aprendices de español al mundo de la literatura de la lengua española, a través de cuentos auténticos de autores hispánicos; así como desarrollar su competencia lectora a través de un plan de trabajo y, por medio de actividades dirigidas, desenvolver las destrezas de comprensión oral y expresión oral y escrita.

PALABRAS CLAVES: destrezas lectoras, didáctica de los cuentos, interacción lengua-literatura.

1. INTRODUCCIÓN

Una forma de introducir a los aprendices de español al atractivo y enriquecedor mundo de la literatura de la lengua española es a través de cuentos auténticos de autores hispánicos. Para ello, los profesores de español deben contar con estrategias y recursos que les permitan trabajar los cuentos de autores hispánicos, como material complementario en clase, desarrollando en los aprendices de español como segunda lengua, las cuatro destrezas. Con esta propuesta pretendemos despertar en el aprendiz su interés y curiosidad por dicha literatura, así como desarrollar, fundamentalmente, la competencia lectora y, por medio de actividades dirigidas, enriquecer las destrezas de comprensión oral y expresión oral y escrita.

¹ Profesora Asistente Pontificia Universidade Católica do Paraná

² Profesora Auxiliar Pontificia Universidade Católica do Paraná

2. CUADRO TEÓRICO

2.1 CONTEMOS ALGO SOBRE CUENTOS

A lo largo de los tiempos, personas siempre se reunieron y todavía se reúnen para contar sus historias, aunque sea alrededor de una mesa, mientras comen o como ocurre en algunas culturas, que mientras se vela al difunto, las personas se reúnen alrededor de una pequeña hoguera y ahí cuentan sus cuentos para pasar el tiempo.

Delimitar una fecha exacta de cuándo se empezó a contar historias es algo difícil aunque para muchos, los cuentos egipcios de los mágicos sean los más antiguos, pues aparecieron aproximadamente 4.000 años antes de Cristo.

La costumbre de contar historias ya está presente en la Biblia. También en tantos otros registros como, por ejemplo en «Las mil y una noches» del siglo X, donde Sherazade distraía al rey contándole historias y manteniéndolo curioso en escuchar la continuidad de la historia y, de esta manera, el plan de matarla, como hizo con las demás para vengarse de la traición acometida por su esposa, se prolonga a tal punto que le salva la vida a Sherazade.

De esta forma se justifica lo que dijo Quiroga acerca de los cuentos: «*El cuento literario consta de los mismos elementos que el cuento oral y es, como éste, el relato de una historia bastante interesante y suficientemente breve para que absorba toda nuestra atención.*»(Quiroga apud Gotlib, 1990:76)

Pero, ¿qué es un cuento? El cuento es una ficción escrita o composición narrativa en prosa, de extensión comparativamente breve con respecto a la de la novela. Su longitud ideal es la que permite emplear entre media y dos horas para su lectura.

Mientras la novela logra sus objetivos a través de un efecto moroso y acumulativo, *el cuento debe producir una impresión rápida y de conjunto*. Así, cuando uno lee un cuento, lo lee de un modo distinto de cómo lee un artículo o cuando lee una novela, o cuando lee un poema y el lector de cuentos espera leer algo que lo distraiga de su vida cotidiana, que lo haga entrar en un mundo distinto del de las experiencias comunes. Por lo tanto, el cuento tiene que tener una estructura sumamente orgánica y una coherencia poderosa, a fin de producir un impacto total. A causa de ello, en lugar de prevalecer los ingredientes habituales de las narraciones (argumento y personajes), lo fundamental es que el conjunto de los elementos converge hacia una emoción dominante y congregadora. Las características del cuento radican en una forma peculiar de organizar los materiales narrativos, más que en la extensión del relato.»*Tiende a una concentración de la acción en un lapso más breve que el de la novela, la línea argumental se intensifica por la supresión de todo suceso colateral. Frecuentemente, un argumento intrascendente lleva a una revelación sorpresiva, mediante un desenlace imprevisto*» (Monges,1994:20), lo que provoca en el lector un efecto anímico impactante.

En el siglo XIX, el cuento se expande a causa de la pesquisa de lo popular y de lo folclórico, época en que empieza una mayor publicación en revistas y periódicos. En ese momento surgen los cuentos de los hermanos Grim y de Edgar Allan Poe. Este gran cuentista norteamericano ha sido uno de los primeros en definir el cuento: «*es el que se lee de un tirón, pero sobre todo el que ofrece una impresión sintética y fuerte, semejante a una descarga poética.*»(Poe apud Monges, 1994: 20)

2.2 ¿QUÉ ES EL CUENTO PARA LOS CUENTISTAS?

Julio Casares (Casares apud Gotlib 1990:11) en su estudio sobre Poe, utiliza tres acepciones acerca de qué es un cuento:

- 1° - Relato de un hecho;
- 2° - Narración oral o escrita de un hecho falso;
- 3° - Fábula que se cuenta a los niños para divertir.

El cuentista uruguayo Horacio Quiroga hace referencia cuando con ironía presenta el «Decálogo del perfecto cuentista». En este decálogo presenta las normas de cómo se escribe un buen cuento y qué debe tener un buen cuento:

Decálogo del perfecto cuentista de Horacio Quiroga (Quiroga, 1970, 2005):

- I.- Cree en el maestro - Poe, Maupassant, Kipling, Chejov - como en Dios mismo.
- II.- Cree que tu arte es una cima inaccesible. No sueñes en dominarla. Cuando puedas hacerlo, lo conseguirás, sin saberlo tú mismo.
- III.- Resiste cuanto puedas a la imitación, pero imita si el influjo es demasiado fuerte. Más que cualquier otra cosa, el desarrollo de la personalidad es una larga paciencia.
- IV.- Ten fe ciega, no en la capacidad para el triunfo, sino en el ardor con que lo deseas. Ama a tu arte como a tu novia, dándole todo tu corazón.
- V.- No empieces a escribir sin saber desde la primera palabra adónde vas. En un cuento bien logrado las tres primeras líneas tiene casi la misma importancia que las tres últimas.
- VI.- Si quieres expresar con exactitud esta circunstancia: «Desde el río soplaba un viento frío», no hay en lengua humana más palabras que las apuntadas para expresarla. Una vez dueño de las palabras no te preocupes de observar si son consonantes o disonantes.
- VII.- No adjetives sin necesidad. Inútiles serán cuántas colas adhieras a un sustantivo débil. Si hallas el que es preciso, él, sólo, tendrá un color incomparable. Pero hay que hallarlo.
- VIII.- Toma los personajes de la mano y llévalos firmemente hasta el final, sin ver otra cosa que el camino que les trazaste. No te distraigas viendo tú lo que ellos no pueden o no les importa ver. No abuses del lector. Un cuento es una novela depurada de ripios. Ten esto por una verdad absoluta, aunque no lo sea.
- IX.- No escribas bajo el imperio de la emoción. Déjala, y evócala luego. Si eres capaz de revivirla tal cual fue, has llegado en arte a la mitad del camino.
- X.- No pienses en los amigos al escribir, ni en la impresión que hará al escribir, ni en la impresión que hará tu historia. Cuenta como si el relato no tuviera interés más que para el pequeño ambiente de tus personajes, de los que pudiste haber sido uno. No de otro modo se obtiene la vida en el cuento.

El cuentista y crítico argentino Julio Cortázar al hacer referencia al último precepto del decálogo de Horacio Quiroga comenta que la noción de pequeño ambiente, da su sentido

más profundo al consejo, que define la forma cerrada del cuento, lo que ya en otra ocasión fue llamado de *ESFERICIDAD*, es decir, trabajando del interior hacia el exterior. (Monges, 1994)

Cuando Cortázar resume un cuento como una máquina literaria de crear interés es porque considera que en un cuento siempre hay un factor intenso de sorpresa. (Cortázar apud Gotlib, 1990). También considera que el cuento se diferencia de otras formas literarias por la tensión interna de la trama narrativa, «*el gran cuento breve [...] es una presencia alucinante que se instala desde las primeras frases para fascinar al lector, hacerle perder contacto con la desvaída realidad que lo rodea, arrasarlo con una sumersión más intensa y avasalladora.*» (Cortázar, apud Monges, 1994:22)

3. ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

A continuación presentamos la secuencia de actividades que servirán para que los profesores de español como segunda lengua, las usen como estrategias y recursos que permitan motivar a los aprendices a la lectura de cuentos y así desarrollar su competencia en la comprensión lectora. Además de desenvolver las destrezas de comprensión auditiva, y expresión escrita y oral.

- a. Elección de un cuento;
- b. Actividades de prelectura:
 - b1.- Preparación para la lectura;
 - b2.- Anticipando la historia;
 - b3.- Biografía del autor;
- c. Vamos al cuento;
- d. Actividades de poslectura:
 - d1.- Comprensión lectora;
 - d2.- Expresión escrita.
 - d3.- Expresión oral.
- e. Elaboración de actividades para un nuevo cuento.

Desarrollaremos a continuación cada ítem.

a. Elección de un cuento:

Proponemos elegir un texto atractivo, original y adecuado al nivel de competencia lingüística de los aprendices (Moreno García, 2000). Inicialmente, consideramos conveniente que el cuento elegido sea corto para que su lectura y las actividades correspondientes puedan realizarse en dos sesiones de 45/50 minutos.

Hemos seleccionado el cuento del escritor peruano Ricardo Palma (1833-1919), intitulado «*No hay mal que por bien no venga*».

b. Actividades de prelectura.

Las actividades de prelectura se encuentran desarrolladas en el ANEXO A.

b1. Preparación para la lectura:

Estas actividades promueven el desenvolvimiento del vocabulario y fortifican las competencias en la comprensión escrita, al reforzar el uso de específicas estrategias de lectura tales como: *predecir* y *anticipar contenidos*.

Las actividades de prelectura o de preparación para el cuento constan de un vocabulario básico con sustantivos, verbos, adjetivos, expresiones útiles y vocabulario que aparecen en el texto; además de una serie de ejercicios para completar información.

b2. Anticipando la historia:

En este apartado, se proponen una serie de cuestiones que tienen como objetivo hacerle pensar acerca del contenido de la historia antes de que los aprendices empiecen a leerla. De esta manera, se activan los conocimientos previos sobre el tema y se despierta el interés para la lectura del cuento.

b3. Biografía del autor:

Analizar la biografía del autor dando las informaciones más importantes en su vida y sus obras más importantes, facilita el proceso de lectura pues sitúa al aprendiz en la época y tendencias literarias en las que se encuadran sus obras.

El cuento elegido nos remonta a un Perú colonial y la vida de Ricardo Palma nos traslada a esas épocas. «*NO HAY MAL QUE POR BIEN NO VENGA*» es una tradición peruana muy breve, sobre las decisiones que tiene que tomar un matrimonio con muchos hijos y pocos recursos para mantenerlos. Como en muchas de sus tradiciones, en ésta el dilema de la familia se resuelve inesperadamente.

c. Vamos al cuento:

Lectura del cuento analizando su contenido.

En un primer momento, se solicita a los aprendices que lean rápidamente el relato. El objetivo de esa primera lectura, es desarrollar la estrategia de lectura llamada *Skimming*: leer rápidamente, pasando la vista sobre la página. (Giovannini y colab, 1996). La tarea consiste en ver solamente cuántas palabras del vocabulario y expresiones útiles que ellos trabajaron en las actividades de preparación para la lectura, aparecen en el cuento. En esta primera lectura, se debe insistir en que no deben preocuparse, en principio, por la comprensión total del texto, sino tener una idea general sobre su contenido (Centro Virtual Cervantes, 2005).

En un segundo momento, los aprendices harán una lectura más atenta para poder comprender la información total que les ofrece el texto. En esta segunda lectura, aprenderán a distinguir la idea principal de las secundarias, reconocer la organización del texto, entender la información implícita e inferir el discurso del autor.

El cuento elegido, «*No hay mal que por bien no venga*» de Ricardo Palma se encuentra en el ANEXO B. (Ulloa, 1996: 19)

d. Actividades de poslectura.

Las actividades de poslectura, que incluyen evaluaciones de la comprensión escrita, temas para discusión y tópicos para expresión escrita, son diseñados para llevar a los aprendices en una cuidadosa progresión desde la comprensión del texto hasta la interpretación objetiva y, finalmente, personalizar subjetivamente los contenidos seleccionados. (ANEXO C)

d1. Comprensión lectora:

Después de leer el cuento, los aprendices responderán a una serie de preguntas, controlarán los errores de comprensión

d2. Expresión Escrita

Desarrollando habilidades para expresarse por escrito, a través de estrategias concientes

d3. Expresión oral:

Preparar una serie de temas para discutir en clase con tres o cuatro compañeros.

Una vez que su grupo lo haya analizado cuidadosamente, presente un resumen de la discusión al resto de la clase.

e. Elaboración de actividades para un nuevo cuento

Se propone un nuevo cuento y los aprendices deberán inventar actividades para aplicar la metodología explicada anteriormente.

Para la elaboración de actividades para el segundo cuento, fue seleccionado» *Continuidad en los parques*» del autor argentino Julio Cortázar (1914-1986), que se encuentra en el ANEXO D

(Cortázar, 2005).

Los aprendices deberán presentar las propuestas de trabajo. Al finalizar las mismas, se les mostrarán otras más que elaboramos de acuerdo a nuestro criterio docente, que se encuentran también en el ANEXO D.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La enseñanza de una lengua extranjera ejerce una función importante para la sociedad pues permite que los alumnos entren en contacto con otras culturas, con modos distintos de vida y de interpretación de la realidad. Una persona con conocimiento de dos lenguas o más, tiene una visión distinta de la sociedad y seguramente construirá puentes en lugar de fronteras. De ese modo, incorporar textos literarios en las clases es acercar al alumno un poco más a la realidad de la segunda lengua, a través de sus creencias, costumbres y comportamientos. Aprovecharse de nuestro papel de «formadores de opinión» para mostrar a los alumnos las diversidades culturales existentes en el mundo, con respeto y entendimiento, permitirá que las poblaciones étnicamente diferentes puedan coexistir pacíficamente.

Al proponer estas actividades con cuentos, nuestro objetivo es utilizar la literatura como un medio más de enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas. En otras palabras,

hacer con que el alumnado se torne capaz de utilizar el español como un instrumento de comunicación con el mundo, a través de las cuatro habilidades lingüísticas.

Como esta propuesta está basada en experiencias anteriores vivenciadas en clase de español como segunda lengua, los resultados obtenidos nos permiten sugerir que esta metodología puede ser adaptada a la enseñanza de las segundas lenguas en general.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CORTÁZAR, Julio. 2005. *Continuidad en los parques*. Acceso 10/04/2005. <http://www.juliocortazar.com.ar/obras.htm>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. 2005. *Lecturas paso a paso*. Acceso 10/03/2005. <http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>
- GOTLIB, Nádía Battella. 1990. *Teoria do Conto*. São Paulo: Ed. Ática.
- GIOVANNINI, Arno y colab. 1996. *Profesor en acción 3: Destrezas*. Madrid: EDELSA, Grupo Didascalía, S.A.
- GONZÁLEZ BERMEJO, Ernesto. 2005. *Conversaciones con Cortázar*. Acceso 01/04/2005. <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/cortaz4.htm>
- MONGES, Hebe y FARINA de VEGA, Alicia. 1994. *Antología de cuentistas latinoamericanos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- MORENO GARCÍA, Concha y colab. 2000. *Cuentos, Cuentos, Cuentos. Nivel intermedio*. Madrid: Ed: SGEL, S.A.
- QUIROGA, Horacio. 1970. *Sobre literatura. Obras inéditas y desconocidas*. Montevideo, Arca.
- _____. 2005. *Decálogo del perfecto cuentista*. Biblioteca Electrónica Caracas. <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/hquiroga/decalogo.asp> . Acceso 15/03/2005
- ULLOA, Justo y ULLOA, Leonor Álvarez. 1996. *Graded Spanish Reader: Segunda etapa*, 5ta edición, Massachusetts, Ed. D.C.Health and Company.



ANEXO A

b.- Actividades de prelectura

b1.- Preparación para el cuento

b1.1 VOCABULARIO BÁSICO:

Sustantivos:

la capa	el, la intruso/a
el cinturón	los mellizos
el, la criado/a	la moneda
la crianza	el motivo
el, la huérfano/a	el negocio
el individuo	los recursos

Verbos:

acariciar	oponerse
desnudar	reclamar
pesar	temblar

Adjetivos:

descarado/a	enlutado/a
encapuchado/a	

Expresiones útiles:

caer encima	no hay mal que por bien no venga
casa de beneficencia	recién nacido/a
cuando menos lo esperaba	sacar fuerza de flaqueza
«dar crianza»: criar un niño	vigilar de cerca
¡Fuera de aquí!	no tener más remedio

Vocabulario:

recién nacido	sinceramente	obligar
negocio	fecundo	casa de huérfanos
recurso	mantener	motivo
pobre	abandonar	no tener más remedio
hijo	estimado Sr.	sacar fuerzas de flaqueza
miseria	cordialmente	dar crianza
llorar	pan	

b1.2 USO DEL VOCABULARIO:

Ejercicios

1. Seleccione la palabra o frase en la Columna B que tenga una mayor relación con cada término de la Columna A:

Columna A

1.- zapatero

2.- mellizos

3.- bebé

4.-marido

5.- docena

6.- encapuchado

7.- padre

8.- recursos

Columna B

a.- recién nacido

b.- esposa

c.- doce

d.- dos niños iguales

e.- con una capa

f.- persona que repara zapatos

g.- hijo

h.- dinero

2. Seleccione la expresión más apropiada de las *Expresiones útiles* de la lista de VOCABULARIO BÁSICO, para completar las siguientes frases. Haga todos los cambios necesarios.

- a. La directora de la casa ordenó _____ al encapuchado para descubrir su verdadera identidad.
- b. El zapatero fue el que decidió llevar a su _____ a la casa de huérfanos.
- c. Yo sé que no _____ que hacer lo que tú ordenas. Es mi deber de padre.
- d. _____ descubrí su identidad . Te digo que fue una gran sorpresa.

3. Los siguientes párrafos pertenecen a *No hay mal que por bien no venga*. Seleccione la palabra más apropiada de la siguiente lista para completarlos. Haga todos los cambios necesarios.

Individuo

caerle encima

criado

capa

recién nacido

casa de huérfanos (u orfanato)

encapuchado

Esa noche todos los _____ vigilaban de cerca la entrada de la _____ . Era una noche oscura, de modo que cuando vieron a un _____ que se acercaba no pudieron saber si era hombre o mujer. La persona que se acercaba llevaba una _____ oscura. Querían _____ lo más pronto posible, pero de pronto vieron a otro _____ que se acercaba por la derecha. Decidieron atrapar al primero, porque parecía tener un _____ en sus brazos.

b2.- Anticipando la historia:

*No hay mal que por bien
no venga*

RICARDO PALMA



Responda las siguientes cuestiones acerca de
«NO HAY MAL QUE POR BIEN NO VENGA.»

Las cuestiones tienen como objetivo hacerle a Ud. pensar
acerca del contenido de la historia antes de que empiece a leerla.

1. ¿Cuál cree Ud. que es el significado del título *No hay mal que por bien no venga*?
Relacione el significado del título con una experiencia personal.
2. Mire el dibujo que encabeza estas preguntas. ¿Dónde cree Ud. que tiene lugar la acción?
¿Qué tipo de personajes espera encontrar?
3. ¿Por qué cree Ud. que algunos padres abandonan a sus hijos. ¿Haga una lista de posibilidades?

b3.- Biografía del autor.

RICARDO PALMA

Nació el 7 de febrero de 1833 en Lima. Cursó estudios en la escuela de Antonio Orengo y en la de Clemente Noel. Con sólo quince años fue director de un periódico satírico llamado «El Diablo». El diario «El Comercio» publica sus primeros poemas. En 1849 estudia en el Convictorio de San Carlos y en 1852 estrena «Rodil» y colabora en la hoja satírica titulada «El Burro». Poco tiempo después publica «Corona patriótica» y «Juvenilia» (Lima, 1855). Fue desterrado durante dos años en Chile (1861-1863) y a su vuelta al Perú, volvió con los Anales de la Inquisición de Lima (1863), su primer trabajo histórico destacado. Publicó Tradiciones, cuya primera serie aparece en 1872, iniciando así un ciclo que se cierra en 1910.

Entre sus obras destacan, *Verbos y gerundios* (1877), *Neologismos y americanismos* (1896). En los primeros años de 1900 publica «Papeletas lexicográficas», que son dos mil setecientas voces que hacen falta en el diccionario. Aparecen en Barcelona «Mis últimas tradiciones peruanas». Después publica una pequeña autobiografía, «Doce cuentos» y «Apéndice a mis últimas tradiciones peruanas» antes de fallecer en Miraflores a la edad de 86 años, el 6 de octubre de 1919.

Aunque Ricardo Palma escribió poesía, drama, ensayo y narrativa, es conocido principalmente por ser el creador de un género propio: la tradición. En las tradiciones, Palma mezcla información histórica sobre el Perú colonial con elementos ficticios para crear una narración original con una trama bien definida y un desenlace (conclusión) inesperado. Sus fuentes son innumerables y provienen tanto de la historia escrita como de la tradición oral. Por lo general, el tono de las tradiciones es satírico, humorístico o moralizador.

ANEXO B

c.- Vamos al cuento;

«NO HAY MAL QUE POR BIEN NO VENGA»

De RICARDO PALMA (1833-1919)

Un zapatero muy pobre, que vivía en la calle de los Gallos, estaba casado con una mujer muy fecunda, que cada año le daba si no mellizos, por lo menos un hijo.

Por ese entonces comenzaron a dejar muchachos a las puertas de la casa de huérfanos de Lima, y todos los días de ocho a nueve de la noche abandonaban por lo menos un bebé. La directora de la casa se alarmó mucho con esta invasión de niños abandonados y especialmente cuando le informaron que un mismo individuo, cubierto con una capa negra, era el que se los dejaba a las puertas de su casa. La buena señora se propuso descubrir la identidad del individuo, y así ordenó vigilar de cerca la llegada del encapuchado misterioso.

Esa misma noche, el zapatero decidió llevar a su recién nacido a la casa de huérfanos, pues no tenía recursos para mantener a un hijo más. Al mismo tiempo que los criados que vigilaban la entrada de la casa le caían encima, una mujer enlutada dejaba otro niño a las puertas de la casa de beneficencia.

Cuando los criados llevaron al zapatero a la oficina de la directora, ésta le dijo:

- Ud. no debe traer todas las noches tantos muchachos. ¿Qué se cree Ud.? Puede llevarse inmediatamente los que ha traído esta noche. Si no lo hace, llamo a la policía. ¡Sí señor! ¡Se los puede llevar ahora mismo! ¡Ud. es un descarado!

Al oír que iban a llamar a la policía, el zapatero asustado contestó temblando:

- Pero, señora directora, sólo uno es mío. Ud. se puede quedar con el otro. Aquí se lo dejo.

- ¡Fuera de aquí, insolente! – le contestó la directora.

El zapatero no tuvo más remedio que regresar a su casa con los niños bajo la capa. Se los dio a su esposa y luego le contó el resultado de su visita a la casa de beneficencia. La mujer, que se había quedado llorando porque la miseria la obligaba a abandonar a su querido hijo, le dijo a su marido:

- En vez de diez hijos vamos a tener una docena que mantener. Dios lo ha querido así. Él nos los ha enviado y con su ayuda vamos a sacar fuerza de flaqueza para buscar dos panes más.

Y después de besar a su hijo con mucho amor, empezó a acariciar y a desnudar al intruso.
- ¡Jesús! ¡Este angelito pesa mucho! - dijo la pobre mujer.

Y era verdad que el chico pesaba mucho, pues tenía puesto un cinturón que contenía cincuenta monedas de oro. También traía una nota con las palabras siguientes: «Está bautizado y se llama Carlitos. Ese dinero es para ayudar con los gastos de su crianza. Con la ayuda de Dios sus padres esperan reclamarlo algún día».

Cuando menos lo esperaba el zapatero abandonó la pobreza, pues con las monedas de oro que traía el bebé pudo mejorar su tienda y prosperar en su negocio.

Su mujer crió al niño con mucho cuidado, y al cumplir éste seis años conoció a sus verdaderos padres, quienes, por motivos que ahora no interesan, no habían podido criarlo.

ANEXO C.

d.- Actividades de poslectura.

d1.- Comprensión lectora.

Lea el cuento y responda las siguientes preguntas.

1. ¿Qué problema tiene la casa de beneficencia?
2. ¿Cómo trata de resolver este problema la directora de la casa?
3. ¿Cómo es la directora?
4. ¿Cómo reacciona la madre al ver que su esposo regresa a casa con dos bebés?
5. ¿Cambia la situación económica del zapatero al final del cuento? Explique.

d2.- Expresión escrita.

Desarrollando habilidades para expresarse por escrito:

Si Ud. fuera el zapatero o su esposa y estuviera escribiendo una carta al orfanato respecto del reciente incidente que Ud. ha tenido con el director, ¿qué le diría?

Escriba una pequeña carta, de aproximadamente 100 palabras.

Use las siguientes sugerencias y todas las palabras y expresiones del texto que sean posibles.

ESTRATEGIAS

- 1.- Encabece la carta indicando el nombre del destinatario.
- 2.- Escriba la dirección del orfanato y un saludo.
- 3.- Escriba una introducción al «cuerpo de la carta» explicando su problema. Dé una o dos razones por las cuales Ud. abandonó su hijo en el orfanato.
- 4.- Escriba una oración o frase «tema» para cada párrafo y una lista de ideas relacionadas con lo que quiere discutir en cada párrafo.
- 5.- Escriba una conclusión apropiada para su carta.
- 6.- Escriba su dirección incluyendo la fecha en la última línea.

d3.- Expresión oral.

Prepare uno de los siguientes temas para discutir en clase con tres o cuatro compañeros. Una vez que su grupo lo haya analizado cuidadosamente, presente un resumen de la discusión al resto de la clase.

1. ¿Qué nos enseña la historia del zapatero? Dé ejemplos para ilustrar su opinión.

2. ¿Qué opina Ud. de la decisión del zapatero y de su esposa de abandonar a su recién nacido? ¿Por qué? ¿Qué hubiera hecho Ud. en su lugar? Sugiera otras alternativas para resolver el problema de este matrimonio.

ANEXO D

e.- Elaboración de actividades para un nuevo cuento

«CONTINUIDAD EN LOS PARQUES»

De JULIO CORTÁZAR (1914-1986)

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles.

Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restallaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

1. Comprensión lectora:

Lea el cuento y responda las siguientes preguntas.

- A. ¿Por qué dejó el protagonista de leer la novela?
- B. ¿Cómo se prepara para seguir leyendo ?
- C. ¿En qué lugar de la casa se pone a leer? Descríbalo con detalles.
- D. ¿Cómo reacciona el protagonista ante la trama de la novela que está leyendo?
- E. ¿Cuál es la trama de la novela?
- F. ¿En qué lugar se reúnen los amantes? ¿Por qué están reunidos?
- G. ¿Qué relación encuentra Ud. entre el puñal tibio en su pecho y la imagen de «*la libertad agazapada*».?
- H. ¿Qué importancia tiene el símil siguiente en el contexto de la historia :»*Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes*».
- I. ¿Qué significa la expresión siguiente : «*las caricias..... dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir*»? ¿ A qué «*otro cuerpo*» se refiere el autor?
- J. ¿Cómo termina el cuento? ¿Qué imágenes utiliza Cortázar para relacionar el principio y el final del cuento?
- K. ¿ En qué momentos de la trama *la realidad y la ilusión novelesca* se confunden?
- L. ¿Qué cree Ud. que significa la palabra *continuidad* del título?¿Cree que es importante? ¿Por qué?

2. Expresión escrita:

Escriba un pequeño ensayo, de aproximadamente 150 palabras, en uno de los siguientes temas

- A. ¿La realidad y la ficción se pueden mezclar en la vida?
- B. El triángulo amoroso: Una historia.
- C. Atracción fatal: sus consecuencias

CONSTRUYENDO UN ESPACIO COLABORATIVO DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Elizabeth Rodríguez Brito¹

Resumen: Con este minicurso pretendemos que los profesores conozcan y se familiaricen con una herramienta colaborativa, llamada Twiki, que abre infinitas posibilidades de trabajo, como por ejemplo: construir con espacio virtual de colaboración de materiales útiles en la clase de español.

Palabras claves: Twiki, espacio colaborativo

«La inteligencia o la cognición son el resultado de las redes complejas donde interactúan un gran número de factores humanos, biológicos y técnicos. No soy «yo» que soy inteligente, sino «yo» con un grupo humano del cual soy miembro, con mi lengua, como toda la herencia de métodos y tecnologías intelectuales.»

Lévy²

1. Introducción

El título del artículo encierra la intención que tenemos al presentar una nueva herramienta de trabajo que puede resultar muy enriquecedora tanto para los profesores como para los alumnos: construir entre todos un espacio de colaboración de materiales que pueda ser útil en la clase de español, y que surge de la experiencia individual de cada profesor y/o alumno y se enriquece con la ayuda de cualquier otro que quiera aportar sus ideas. Por lo tanto, no espere fórmulas, ni sugerencias de prácticas dinámicas, ni de actividades de cualquier naturaleza, esto es una invitación para fomentar y difundir sus ideas.

¹ Profesora en Senac SP-Centro de Idiomas

² Traducción del autor.

¿Por qué no compartir nuestras dudas, inquietudes o experiencias como profesores?

¿Por qué no publicar nuestros trabajos e ideas? ¿Por qué no mejorar los trabajos publicados? etc. Podrán pensar que para eso necesitan pasar por muchas etapas, que no son ustedes escritores o simplemente que su papel es a penas dar clases. Pero si se detienen un poco y piensan en lo mucho que cada uno ya ha escrito desde que preparó su primera clase, daría un buen libro.

En este artículo no vamos abordar todas las herramientas de comunicación existentes (*chat*, correo electrónico, *blog*, videoconferencia, etc.), nos concentraremos a penas en una herramienta de colaboración en la *web*, llamada **Twiki** (léase «tuiki»).

Si desean convertirse en un editor de sus propias ideas, o en un editor que ayuda, sugiere nuevos temas o aporta elementos a los trabajos ya existentes, la invitación está hecha. ¡Bienvenidos al mundo Twiki!

2. Un poco de historia

2.1 El primer wiki

En 1995, Ward Cunningham comenzó un experimento que tendría un gran impacto en los años siguientes.

Basado en el principio de que la colaboración debería ser un proceso simple y no burocrático, Ward Cunningham creó un sitio totalmente abierto en la Internet (www.c2.com/cgi/wiki). «Totalmente abierto» significa que cualquier persona podría editar su contenido e incluir nuevas páginas, sin necesidad de señas o cualquier otro tipo de autorización.

Ward Cunningham le dio el nombre de «wiki wiki web», basado en la expresión hawaiana «wiki» que significa rápido. Desde entonces, incontables sitios con características semejantes –o sitios de colaboración– se expandieron en la Internet.

La idea fundamental de un wiki es que todo conocimiento es imperfecto, impermanente e incompleto y, por lo tanto, la herramienta debe permitir que el conocimiento sea constantemente modificado. Cualquier intento en querer controlar la manera como se accede o se modifica la información puede reducir la capacidad de compartir el conocimiento.

2.2 Wikipedia

En 2001 un proyecto llamado Wikipedia www.wikipedia.org resurgió el interés sobre los wikis como plataforma de colaboración. Wikipedia nació con el objetivo de desarrollar una enciclopedia libre, basada en la filosofía abierta de wiki. Esto significa que cualquier persona puede editar o incluir tópicos en esta enciclopedia.

Además de eso, Wikipedia usa un concepto similar al copyleft creado por Richard Stallman para garantizar que los aportes de los usuarios –llamados también «wikipedistas»– permanezcan libres.

En menos de cuatro años Wikipedia alcanzó la marca de 470 mil artículos en inglés. A manera de ejemplo, la Enciclopedia Británica que vio la luz en el siglo XVIII, contiene 65 mil artículos en su edición impresa, y 120 mil en la edición online. Además, Wikipedia es una enciclopedia en más de cien idiomas, con 46816 artículos (datos del mes de abril) en la versión en español.

3. La cultura Wiki

La mayoría de las páginas wiki, «viven» la cultura wiki, lo que significa: colaborar, sumar, ayudar, ligar y más de miles de infinitivos de ese género.

- Cualquier información puede ser borrada por cualquier persona. Las páginas Wiki no representan más que la discusión y el consenso porque es mucho más fácil borrar los flares (mensajes electrónicos agresivos), el spam y lo trivial que ocuparse de ellos. Lo que permanece es, naturalmente, lo significativo.

- Cualquiera puede jugar. Esto suena como una receta para la baja calidad - seguramente wiki es accedido por la masa tan a menudo como cualquier otro sitio. Pero para conseguir impacto en wiki necesitas ser capaz de generar contenido. Cualquier persona puede jugar, pero solamente los buenos jugadores tienen algún deseo de continuar.

- Wiki no es WYSIWYG. Contra la pérdida de calidad de la programación, es una especie de prueba de inteligencia poder editar una página wiki. No es ciencia espacial, pero no se orienta a los televidentes. Si no se les llama, no participan, lo que permite que aquellos de nosotros que leemos y escribimos continuemos con el discurso racional.

- Wiki está lejos del tiempo real. La gente tiene tiempo para pensar, a menudo días o semanas, antes de continuar con alguna página de wiki. Así que la gente que escribe está bien considerada.²

En un ambiente wiki no existen jefes, ni intermediarios. Los líderes, en la cultura wiki, deben ser discretos para permitir la evolución natural del contenido. Confíen, siempre se evoluciona.

4. Twiki

4.1 ¿Qué es Twiki?

Twiki es una herramienta -flexible, potente y simple- de desarrollo de contenido colaborativo que permite mantener páginas en la Internet usando apenas el navegador. No obstante, no debe ser vista como una simple herramienta, sino como un ambiente colaborativo.

Twiki es un lugar de reunión donde la gente colabora en intereses comunes. Tiene la apariencia de un sitio web normal, pero permite (y anima) a todos a editar las páginas web y contribuir con sus preguntas y aportes. Es muy sencillo de aprender a utilizarlo, y provee el sistema más poderoso para intercambiar y desarrollar ideas en la red, en un entorno fácil y abierto.³

4.2 ¿Para qué sirve?

Como mencionamos anteriormente, el Twiki es un derivado del wiki server original de Ward Cunningham. Ambas herramientas se distribuyen de manera gratuita. Se trata, de un

³ http://www.straddle3.net/context/02/blog_0207.es.html

concepto muy simple y poderoso que puede utilizarse de muy diversas formas. Es posible considerarlo como:

1. Un editor de páginas. Mediante el wiki, cualquier persona puede producir páginas web de la manera más sencilla que se ha ideado: se escribe texto simple, y una serie de convenciones de formato transforman el texto en html y en una página completa. No se requiere el uso de editores especiales ni conocimiento de html, ni tener que pensar «adónde se sube la página».
2. Un editor compartido. Todas las páginas tienen un botón de Edit que permite a cualquier usuario editar la página, aun si esa página la ha creado otra persona. Todos colaboran en crear y editar páginas.
3. Un constructor de redes de conocimiento. Cada página se denomina tópico en idioma Wiki. Es posible ligar unos tópicos con otros, de manera muy simple, sin conocer html. Al escribir el texto, cualquier *FraseSinEspacios* se transforma automáticamente en liga a un tópico inexistente que en ese momento o después, puede crearse. De este modo es posible formar complejas redes de tópicos que hacen referencia a otros tópicos.
4. Un manejador de grupos de diálogo. Una página Twiki podría utilizarse para conducir una discusión; los participantes simplemente agregan sus comentarios uno tras otro en una página designada para tal efecto.
5. Pizarrón electrónico (whiteboard). En una sala de reuniones, un pizarrón puede actuar como espacio compartido donde se plasman y corrigen las ideas del grupo. Una página Twiki puede actuar como pizarrón editable para todos los presentes en la reunión virtual, sólo que de manera asíncrona.
6. Substituto del correo electrónico (e-mail). Dos o más personas pueden conducir su intercambio de mensajes en una página Twiki. De esta manera, todos los mensajes que se han intercambiado siempre aparecen juntos. Cuando colaboran en la producción de un documento conjunto, éste puede tener su propia página Twiki mientras que otra página se utilizaría para la conversación.⁴

La naturaleza de Twiki apunta al desarrollo de nuevos modelos de aprendizaje, basados en la utilización de espacios asíncronos compartidos de una naturaleza diferente a los usuales «grupos de discusión» y en los cuales, en las propias palabras del inventor del wiki, Ward Cunningham, «se planta una semilla en el desierto, para después regresar y verla convertida en bosque».

5. Twiki y la creación de materiales en la enseñanza del español /LE

Cuando un grupo de personas con intereses comunes se agrupa en Internet forma una comunidad virtual. Con el uso de la herramienta Twiki, las comunidades virtuales pueden ultrapasar la frontera de los foros, blogs, cafeterías virtuales, etc.

³ <http://docs.indymedia.org/view/TWiki/WelcomeGuestEs>

Aunque muchos profesores creen que sólo los profesionales de informática son los capaces de crear páginas en Internet y material didáctico interactivo, crearlos usando Twiki es mucho más simples de lo que se puede imaginar.

Consideramos que el gran reto es superar la etapa de creación de materiales de manera aislada y Twiki es un espacio compartido, donde todos tienen derecho a plasmar sus ideas, a acceder a los documentos elaborados por otros participantes e, sobre todo, tienen el derecho y la libertad de modificarlos si consideran que sus aportes pueden contribuir para mejorarlos. Tampoco es necesario dominar un asunto en su totalidad, basta exponer lo que se sabe o lo que el tiempo permite y otro vendrá y lo completará, lo mejorará, etc.

5.1 Un sitio colaborativo de materiales de español

¡Hola! (www.hola.com.br) es un sitio colaborativo que tiene como objetivo convertirse en un depósito de materiales de español como lengua extranjera. Nació del deseo de poner en práctica la herramienta Twiki –pues sus fundadores están comprometidos con lo que consideran los ejes del desarrollo de la sociedad moderna: los principios de libertad, cooperación y difusión del conocimiento- y de una necesidad de compartir experiencias acumuladas después de años de trabajo como profesora de español*. El objetivo no es promover el sitio, a penas usarlo como ejemplo de colaboración en la enseñanza de idiomas.

Si en una rueda de profesores exponemos cómo trabajamos una determinada canción o un punto gramatical, o un texto, o simplemente compartimos con ellos una noticia o informamos la página de un sitio interesante, notaremos que no somos los únicos con ideas brillantes. Poco a poco, cada profesor va a exponer una actividad en la que haya tenido éxito o simplemente va a querer aplicar lo que acabó de escuchar en sus próximas clases. Y la pregunta es: ¿por qué no difundir todas esas experiencias? ¿Por qué no ponerlas a la luz del día para que todos las aprovechen y/o las adapten a sus necesidades y realidades? ¡Hay que arremangarse las mangas y empezar a trabajar!

6. Conclusión

Con este breve curso no hemos pretendido otra cosa que llamar la atención sobre la importancia de la colaboración, y mostrarles la herramienta Twiki. Por ello, nos sentiremos totalmente satisfechos si las ideas y las propuestas que acabamos de ofrecerles los provoca a colaborar e construir juntos.

Las buenas ideas se deben compartir, pues no enriquecen sólo a nuestros alumnos sino también la relación entre los profesores.

Fuentes de información⁴

Twiki - <http://www.twiki.org>

Projecto Software Bahia - <http://twiki.im.ufba.br/bin/view/PSL/CursoTWikiCompleto#Material>

Cultura Wiki - http://twiki.im.ufba.br/bin/view/PSL/CursoTWikiCompleto_WikiCulture

Wikipedia – www.wikipedia.com

GEC - <http://twiki.im.ufba.br/bin/view/GEC/DicasTwiki>

Context Weblog - http://www.straddle3.net/context/02/blog_0207.es.html

¡Hola! – www.hola.com.br

Indymedia - <http://docs.indymedia.org/view/TWiki/WelcomeGuestEs>

⁴ Las fuentes fueron citadas sin los respectivos autores porque son páginas colaborativas, construidas por varios autores.

EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

Julieta Sueldo Boedo¹

La propuesta de este mini-curso es acercar a los profesores de español y estudiantes de Letras a una reflexión sobre lo que son las estrategias de aprendizaje y su aplicación a la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera. Apoyándose en una base teórica, se darán sugerencias prácticas para su aplicación en el aula.

PALABRAS CLAVE: reflexión – estrategias – actividades.

EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

1) Un llamado a la reflexión

En primer lugar, vamos a empezar reflexionando juntos sobre lo que conocemos sobre *las estrategias de aprendizaje* aplicadas a la enseñanza de idiomas, en este caso específico a la enseñanza del español como lengua extranjera – E/LE, y el papel de *la autonomía del alumno* en su proceso de aprendizaje.

- ¿Qué entendemos por estrategias de aprendizaje? Busquemos ejemplos.
- ¿Nuestros alumnos las usan? ¿Cuáles?
- ¿Creemos que son útiles para acelerar el proceso de aprendizaje?
- ¿Les enseñamos estrategias de aprendizaje a nuestros alumnos?
- ¿Existen estrategias negativas?

¹ Asesora pedagógica de español de Ediciones SM

- ¿Cómo puede el profesor fomentar el uso de las estrategias?
- ¿Es posible aprender una lengua sólo asistiendo a clase?
- ¿Qué entendemos por autonomía? ¿Qué papel juega la autonomía en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

Ahora que ya hemos activado el conocimiento previo que teníamos sobre las estrategias de aprendizaje y nos hemos puesto en contacto con nuestras dudas y experiencias al respecto, dejaremos que las palabras de Rebecca Oxford (1990) nos guíen a lo largo de este taller: «*Las estrategias de aprendizaje son acciones concretas realizadas por el alumno para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones.*»

2) Algunas características de las estrategias de aprendizaje

- Son herramientas que sirven para responder a necesidades de aprendizaje o para resolver problemas de aprendizaje relacionados con la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de información.
- Todos los alumnos aplican algunas estrategias de aprendizaje.
- Unas se aplican de modo inconsciente o automático, y otras de manera consciente.
- No todos los alumnos aplican las mismas estrategias y no todos tienen el mismo estilo de aprendizaje.
- Unas son observables, como por ejemplo el uso del diccionario, y otras no, como conjugar un verbo mentalmente.
- Pueden ser modificadas, aprendidas, rechazadas y enseñadas. Los alumnos pueden modificar y mejorar su repertorio estratégico.
- La selección de una estrategia depende de muchos factores: personalidad del alumno, estilo de aprendizaje, nacionalidad u origen, nivel de motivación, experiencias de aprendizaje de otras lenguas, sexo, edad, etc.
- Algunas de ellas contribuyen de forma directa al aprendizaje, como por ejemplo la memorización, la inferencia de reglas y la deducción de significados; y otras lo hacen indirectamente, como buscar oportunidades para hablar con turistas, leer, oír la radio o escribir a un amigo extranjero.

3) El papel del profesor

El profesor deja su postura omnipresente del que todo lo sabe y enmienda los errores y pasa a ser un facilitador. Es decir, se convierte en un orientador que va a guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje ayudándolos a ser cada vez más conscientes e independientes, lo que implica una actitud mucho más activa que la del mero transmisor de conocimiento. La meta no es que el alumno esté constantemente pensando en su aprendizaje, sino hacerlo participar activamente de él, así como también llevarlo a conocer y poder utilizar las estrategias apropiadas intuitivamente en el momento más adecuado. Para ello, el profesor debe dejarles *espacio* a los alumnos en el aula y no ser siempre el protagonista de la clase, aquel que sabe todo y enseña «los secretos de la lengua». O sea, debemos aprender a dar un paso hacia

atrás en todos los sentidos: permitir que haya momentos de silencio, dejar *espacios vacíos* para que el alumno tome la iniciativa y para que surja la creatividad, ponernos físicamente al mismo nivel del alumno – en un pupitre a su lado o detrás del aula, no siempre en el sitio del profesor delante de la clase. Este espacio es fundamental primero para que el alumno pueda entrar en contacto con sus estrategias de aprendizaje, o sea, conocerse a sí mismo como aprendiente de una lengua extranjera, saber cuáles son sus dificultades y cómo se las arregla cuando surgen, qué le resulta fácil, lo que lo divierte/ aburre/ encanta/ no quiere, en fin: ¡ser actor de su propio proceso! A partir de esta autorreflexión y de ocupar el lugar de protagonista de su proceso, paulatinamente el alumno podrá ir conociendo las estrategias que usa, para seleccionar las que le sean útiles, transformarlas, mejorarlas y aprender otras nuevas. Esta manera de encarar la enseñanza/ aprendizaje exige una actitud activa, tanto por parte del profesor como del alumno. Por lo tanto, nos hace salir de lo cómodo y habitual, es decir, de la postura del profesor que simplemente lanza toda su sabiduría y la del alumno que nada más se sienta y espera que le transfieran todo el conocimiento sin esfuerzo de su parte, o sea, como dicen Williams y Burdens (1999):

Más que pedirles que utilicen estrategias determinadas simplemente porque el profesor les dice que lo hagan, creemos que es más beneficioso ayudar a los alumnos a que descubran y desarrollen las que son más significativas y personalmente importantes para ellos.

Lo que se pretende no es añadir al currículo otra lista de reglas fijas a ser seguidas ni dar fórmulas mágicas, sino que el profesor adopte una actitud activa: que observe a sus alumnos, los motive a que formulen sus hipótesis, se adapte a nuevas soluciones y procure ser receptivo para guiar a sus alumnos en la búsqueda de la mejor manera de *aprender a aprender*.

4) El papel del libro didáctico de E/LE

La función del libro didáctico de E/LE es muy delicada, ya que éste puede, junto al profesor, ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje y adquisición de autonomía o, por el contrario, dificultárselo e incluso fomentar el uso de estrategias equivocadas.

El libro didáctico debe, al igual que el profesor, ser una guía, por ende, mucho más que un compendio de reglas y fórmulas. Debe incorporar actividades que den pistas para que los alumnos deduzcan reglas y formulen hipótesis en lugar de dar todo resuelto, que permitan cambios y adaptaciones según el perfil de los alumnos, debe proponer reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, llevar a la interacción entre los compañeros y, principalmente, dejar cuestiones abiertas para que el alumno pueda buscar la mejor manera de llevarlas a cabo. Los ejercicios deben fomentar la participación y la creatividad y ser variados en cuanto a su desarrollo. O sea, además de contener ejercicios para rellenar huecos y practicar estructuras o conjugaciones, debe haber también algunos en los que el alumno pueda *producir lengua* de una manera independiente, por supuesto con exigencias de acuerdo a su nivel. Asimismo, los contenidos necesitan estar orientados a metas definidas e integrados entre sí, siguiendo

una pauta de desarrollo que progresivamente lleve a los alumnos a arriesgarse más y a alcanzar mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

6) Procedimiento para la enseñanza de estrategias de aprendizaje:

Todo procedimiento debe formar parte de una actividad y estar contextualizado, no es recomendable dar reglas sueltas. Debemos proponer una actividad con pautas claras que presente algún problema que el alumno tenga que resolver, para lo cual deberá necesitará usar sus estrategias de aprendizaje. Permitirle a través de la actividad y luego con una reflexión en conjunto sobre los procedimientos que cada uno utilizó para realizarla, descubrir las estrategias que usa, si dificultaron o contribuyeron a la resolución de la actividad y, por último, proponer distintas prácticas que le permitan probar las nuevas estrategias aprendidas, usar las que ya conocía de modo más consciente, o modificar y mejorar alguna que ya utilizara.

Paso a paso:

1. Ayudar al alumno a *identificar* las estrategias que usa.
2. *Presentar* y explicar una nueva estrategia.
3. *Practicar* la estrategia aprendida.
4. *Evaluar* su éxito junto con los alumnos.

7) Las estrategias en la práctica:

- Estrategias aplicadas a la lectura: Es muy interesante observar las distintas estrategias que cada alumno, inconscientemente muchas veces, utiliza para poder entender un texto y resolver cuestiones de comprensión. Como dicho anteriormente, es importante que al principio los dejemos hacer la comprensión de texto como les parezca, para luego poder analizar las estrategias que utilizan normalmente. Sin entrar en detalles, se puede observar que algunas estrategias dificultan la comprensión, como por ejemplo parar a cada palabra desconocida y buscarla en el diccionario, porque se pierde un acercamiento al texto como un todo y, por ende, a una comprensión global. Luego de detectar, siempre reflexionando junto a los alumnos, los caminos equivocados, el profesor puede llevar a clase distintas actividades que les vayan mostrando otras maneras de acercamiento al texto. Por ejemplo, se pueden preparar actividades para una reflexión sobre lo que se va a leer, o sea, cómo encarar un texto nuevo, las deducciones que se pueden hacer por el título, el tipo de texto, entre otros detalles que pueden ser detectados antes de la lectura. También se les puede pedir que al leer busquen ideas, personajes o términos específicos y no podemos olvidarnos de las clásicas preguntas de comprensión de texto después de la lectura, pero teniendo en cuenta que debemos proponer siempre procedimientos distintos de acercamiento al texto. El hecho de variar las tareas, de añadir una reflexión previa o una consigna para realizar durante la lectura, les permite alcanzar una mejor comprensión de lo leído. Es importante dar instrucciones precisas para que no utilicen estrategias equivocadas que les dificulten la comprensión.

- Estrategias aplicadas a la escritura: Al practicar la escritura el alumno activa y fija no sólo el vocabulario y la gramática, sino toda una expresión en la lengua meta, el hecho de crear utilizando las estructuras de la lengua. Es mucho más que completar una tabla de verbos o rellenar huecos, es hacer combinaciones, es probar, es ponerse a pensar en la lengua meta y hacer un movimiento de dentro hacia fuera. Para ello, es fundamental que el profesor dé sugerencias previamente pensadas y que proponga actividades de escritura desde los niveles iniciales, instigándolos a aventurarse a usar la lengua sin miedo a equivocarse y con creatividad.
- Estrategias aplicadas a la comprensión auditiva: Esta destreza puede tener diversas utilidades, pero lo que aquí nos interesa es qué estrategias el alumno utiliza para entender lo que oye, y si éstas le facilitan o dificultan la comprensión. Nuestra tarea consiste en ayudarlo a utilizar estrategias adecuadas según cada situación.
- Estrategias para aprender vocabulario: Hay innúmeras estrategias y su aplicación varía según el estilo de aprendizaje de cada alumno. Una de ellas es el uso del diccionario, que para un aprovechamiento efectivo, lo mejor es preparar una actividad con la utilización del diccionario en el aula, para poder mostrar a los alumnos todas las herramientas que puede ofrecer. Asimismo, es interesante promover una discusión sobre lo que aporta un diccionario bilingüe y uno monolingüe. Se pueden trabajar distintos procedimientos en la clase para que luego los alumnos apliquen las estrategias que les sean más útiles.
- Estrategias para la enseñanza y práctica de la gramática: Se pueden fomentar con la práctica de la escritura, a través de actividades lúdicas en la clase (con tarjetas, bingos, «tres en raya», juegos de tablero), actividades dirigidas hacia la realización de una *tarea*, practicas en situaciones contextualizadas (no aisladas del uso de la lengua), entre otras.
- Estrategias para mejorar la pronunciación: Se pueden hacer algunas prácticas en la clase, como parte de una actividad, para que luego los alumnos sigan practicando solos en casa. Por ejemplo, proponer una competencia de trabalenguas, pedirles que ellos mismos intenten crear un trabalenguas con sonidos que les resulten difíciles, leer en voz alta, cantar, repetir sonidos, leer una poesía o trabalenguas de distintas formas: como si estuviera muy enfadado, en secreto, hablándole a un niño muy pequeño, cantando, muy contento, con tono de malo, como borracho, etc.

5) Aprender a aprender: Sugerencias prácticas para ayudar a nuestros alumnos:

- Ayudar a nuestros alumnos a crear una actitud reflexiva y activa sobre la lengua y su proceso de aprendizaje.
- Permitir que nuestro alumno se arriesgue.
- No dar todas las respuestas a todo, dejar espacios vacíos.
- Proporcionar una progresión didáctica medida y estudiada que le permita al alumno incorporar lo aprendido.
- Practicar mucho y de distintas maneras cualquier tema presentado, ya sea de gramática, vocabulario, léxico, pronunciación, etc.

- Estimularlos y mostrarles cómo pueden acelerar su proceso de aprendizaje si practican por su cuenta, fuera del aula.
- Trabajar con estrategias que puedan servir en distintas situaciones y no sólo en el aula o para hacer exámenes.
- Permitir que el alumno encuentre sus errores y se corrija.

7) Consideraciones finales

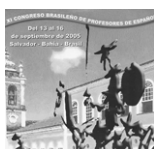
Como podemos ver, es fundamental el conocimiento y el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Es un punto que debemos tener presente en nuestras clases, reflexionar junto a los alumnos y así despertarles la conciencia de la necesidad de autonomía en su proceso de aprendizaje. Puesto que, para adquirir el dominio del español, hace falta mucho más de lo que se exige en el aula. Como ha dicho Leffa (2002) «*la gran mayoría de los alumnos descubre que aprender una lengua extranjera requiere mucho más esfuerzo, mucho más persistencia de lo que están dispuestos a dar*» (traducción mía).

Espero que estas sugerencias nos ayuden a ser cada vez mejores aprendices y profesores de español, fomenten la reflexión sobre nuestros procedimientos en el aula y nos impulsen a buscar siempre nuevas estrategias.

8) Referencias bibliográficas

- BOROBIO, Virgilio, 2002, *Curso de español para extranjeros: Nuevo ELE, Inicial I*, Madrid, Ediciones SM.
- BOROBIO, Virgilio, 2002, *Curso de español para extranjeros: Nuevo ELE, Inicial II*, Madrid, Ediciones SM.
- BOROBIO, Virgilio, 2002, *Curso de español para extranjeros: Nuevo ELE, Intermedio*, Madrid, Ediciones SM.
- BOROBIO, Virgilio, 2003, *Curso de español para extranjeros: Nuevo ELE, Avanzado*, Madrid, Ediciones SM.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2003-2004, *Diccionario de términos clave de ELE*, España, Instituto Cervantes, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/>, acceso: 8 de agosto de 2004.
- CONSEJO DE EUROPA, 2003, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*,. disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, acceso: 5 de octubre de 2004, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- FRANÇA, Júnia Lessa et al., 2003, *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*,. 6ª ed., Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- GARCÍA OLIVA, Carmen; Quiñones Calonge, Mª Jesús, 2003, *Redes. Curso de español para extranjeros. Nivel 1*, Madrid, Ediciones SM.
- GARCÍA OLIVA, Carmen; Quiñones Calonge, Mª Jesús, 2003, *Redes. Curso de español para extranjeros. Nivel 2*, Madrid, Ediciones SM.
- GARCÍA OLIVA, Carmen; Quiñones Calonge, Mª Jesús, 2003, *Redes. Curso de español para extranjeros. Nivel 3*, Madrid, Ediciones SM.

- GARGALLO, Isabel Santos. 2004. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. 2ª ed. Madrid: Arco/ Libros S.L.
- RICHARDS, Jack C.; Lockhart, Charles, 2002, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, traducción de Juan Jesús Zaro, Madrid, Cambridge University Press.
- LEFFA, Vilson J, 2002, «Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas», trabalho apresentado no *II Forum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE)*, Pelotas, UCPel.
- OXFORD, Rebecca, 1991, *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Nueva York, Newbury House.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira, 1998, «Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa», *Letras e Letras*, v. 14, n. 1, pp 73-88.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis, 2002, *Como elaborar trabalhos académicos*, 3 ed. rev, Belo Horizonte, Ed. do autor.
- TOMITCH, L. M. B, 2002, «Por que o aprendiz de língua estrangeira precisa do professor?», IN: Costa, M.J.D. et al. (Orgs.) *Línguas: ensino e ações*, Florianópolis, UFSC/ NUSPPLE, pp141-150.
- WILLIAMS, M.; Burden, R. L., 1999, *Psicología para profesores de idiomas – Enfoques del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.



EL DICCIONARIO Y LA ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA

M^a Eugênia O. de O. Silva¹

0. Los diccionarios se consideran una herramienta pedagógica y son una fuente de información fraseológica. Así, en muchos estudios se pregona que el diccionario es una obra didáctica por excelencia (Alvar Ezquerro, 1998:23, Hernández Hernández, 1998:49, Contreras Izquierdo, 2000:657, Fernández de la Torre, 2001:275, Prado Aragonés, 2001:208, Castillo Carballo y García Platero, 2003:335). Como muestra de ello, consideremos, por ejemplo, las palabras de Corpas Pastor et. al. (2001:239), para quien «*Los diccionarios forman, junto con las gramáticas, los auxiliares de mayor importancia en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas*».

Por otra parte, el diccionario sirve como punto de referencia para diversos tipos de estudios fraseológicos. Así, los lemas, las definiciones y los demás tipos de informaciones que se recogen en los diccionarios aparecen en los trabajos sobre múltiples aspectos de las unidades fraseológicas (UF)², incluso sobre su enseñanza. Corpas Pastor (1996:133), por ejemplo, cuando trata la cuestión de la delimitación entre dos tipos de UF, los enunciados y

¹ (Universidade Federal da Bahia)

² Con este término, nos referimos a aquellas combinaciones estables de palabras que se caracterizan por su poliflexibilidad, por su frecuencia de uso y de coaparición de los elementos que las integran, por su estabilidad, es decir, por su fijación y especialización semántica, por su institucionalización, por su idiomatidad y variación potenciales, y por el diverso grado (gradación) en que se dan los cuatro últimos rasgos en los diferentes tipos de unidad. En Corpas Pastor (1996a:19-32) se encuentra una explicación detallada de estas características.

las locuciones, muestra la dificultad que la caracteriza apoyándose en el del hecho de que determinadas unidades aparecen como fórmulas en ciertos diccionarios y bajo la forma de locuciones en otros. Asimismo, en Penadés Martínez (2003) se demuestra cómo los diccionarios de locuciones pueden aprovecharse en la enseñanza de E/LE.

Considerando que las UF son una pieza clave en la enseñanza/aprendizaje de cualquier idioma (Corpas Pastor, 1996; Penadés Martínez, 1999^a, 1999b, Ruiz Gurillo, 2001), pretendemos, con este curso, reflexionar sobre el papel del diccionario en la enseñanza de esas unidades. Mostraremos, así, qué tipos de informaciones fraseológicas ofrecen los diccionarios y cómo éstas pueden utilizarse en la clase de E/LE.

1. La idea comúnmente aceptada de que hablar no es sólo crear sino *recrear*, como bien señaló Eugenio Coseriu, nos acerca, de forma ineludible, al mundo de las combinaciones estables de palabras, es decir, de las UF. Unidades como *momento crucial*, *error garrafal* (colocaciones), *mosquita muerta*, *nadar y guardar la ropa* (locuciones), *Las paredes oyen*, *El que no llora no mama*, *Ni hablar*, *Largo de aquí* (enunciados fraseológicos)³ parecen estar presentes en todas las lenguas estudiadas hasta la actualidad. Este tipo de unidad constituye un campo de investigación fascinante por todos los interrogantes y desafíos que plantea a la glosodidáctica, a la lexicografía, a la traductología y, asimismo, a la lingüística o a la pragmática, ya de manera más específica.

Como ya se ha señalado en varias ocasiones (Corpas Pastor, 1996^a; Penadés Martínez 1998, 1999^a, 1999b, Wray, 2000; Ruiz Gurillo, 2001, entre otros) la fraseología es una pieza clave en la enseñanza y aprendizaje de cualquier idioma. Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-1995:171), por ejemplo, refiriéndose a las unidades idiomáticas, opinan que éstas

«constituyen una parte importante del caudal de una lengua y recorren, en mayor o menor medida, todos los tipos de discurso, por lo que el estudiante de lenguas ha de poseer la suficiente competencia lingüística que le permita adquirir el grado de comprensión necesario de la lengua B para saber expresar en esa lengua la riqueza léxica de su lengua».

Dicha necesidad también es reconocida por Higuera (1997:15-16), que menciona las siguientes ventajas que se derivan de la enseñanza de las unidades fraseológicas idiomáticas:

- 1) ayuda al alumno en la comprensión oral y escrita, ya que este tipo de UF, debido a su significado opaco, obstaculiza dicha comprensión;
- 2) mejora la expresión oral y la expresión escrita; debido a su lexicalización estas unidades, después de memorizadas, se utilizan como un bloque, de «forma automática», lo que agiliza la comunicación;
- 3) fomenta el aprendizaje intercultural; al estar ligadas a la cultura, se puede explicar a través de ellas «comportamientos, actitudes, formas de vida, modos de pensar...». La autora ilustra su afirmación haciendo referencia a las unidades ligadas al mundo religioso y al mundo taurino.

³ Entre los enunciados fraseológicos, las tres primeras son ejemplos de paremias y las dos últimas, de fórmulas rutinarias. Seguimos aquí la terminología y clasificación propuestas por Copras Pastor (1996a).

- 4) corresponde a una necesidad efectiva de los estudiantes; las UF son un fenómeno universal y los propios alumnos constatan, después que adquieren cierto grado de competencia lingüística, el menester de aprenderlas.
- 5) evita muchos errores de transferencia; la correcta enseñanza de las UF limitará la tendencia que tienen los estudiantes de intentar «traducir» las unidades fraseológicas de la L1, a la hora de emplearlas.
- 6) prepara a los alumnos para superar los exámenes académicos; en general, estos exámenes exigen el conocimiento de este tipo de expresión.

A favor de la importancia de las UF, pues, se encuentran estas premisas:

- a) el conocimiento fraseológico contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, a que este tenga una *performance* o actuación lo más parecida posible a la de un nativo, y a su interacción social.
- b) Las UF están presentes en diversos tipos de textos. Estudios recientes en análisis del discurso y en lingüística de corpus han revelado la presencia importante de muchas de estas unidades en diversos tipos de textos orales y escritos. De este modo, el conocimiento fraseológico puede influir en la competencia lectora.
- c) Los aprendices sienten la necesidad de emplear UF, ya que lo hacen en su propio idioma, y trasladan dicha necesidad expresiva a la lengua que están aprendiendo.

2. Los profesores y estudiantes cuentan con un gran auxiliar en la ardua tarea de enseñar/aprender fraseología: las obras lexicográficas. Como ya hemos señalado, este tipo de obra sirve como punto de referencia tanto para la didáctica y el aprendizaje de la fraseología como para cualquier estudio fraseológico. Esto es posible debido a que, por una parte, los diccionarios son una herramienta pedagógica y, en función de este didactismo, se puede hablar de una *lexicografía didáctica o pedagógica*⁴. Por otra parte, las obras proporcionan una gran cantidad de información fraseológica.

Antes de mostrar qué tipos de informaciones fraseológicas se ofrecen en los diccionarios, y cómo éstas pueden usarse en la clase de E/LE, debemos hacer una observación. Pese a la importancia del concepto de lexicografía didáctica, y de lo mucho que se ha escrito sobre esta cuestión, los diccionarios no reciben la atención necesaria en la enseñanza de las lenguas y no tienen definido, al menos con exactitud, su papel en un programa de enseñanza (Snell-Hornby, 1987:170, Hartmann, 1989:187, Sobrinho, 2000:73)⁵. Ello ha dado lugar a que se hable, entre otros aspectos, de la infrautilización de los diccionarios (Prado Aragonés,

⁴ Teniendo en cuenta las características específicas de cada obra y la generalidad del término *didáctico*, se suele hablar de *diccionarios escolares* (Hernández Hernández, 1998:50), *diccionarios de aprendizaje y diccionarios para aprendizaje de lengua extranjera* (Schafroth, 1998:98, Binon y Verlinde, 2000:97, Fernández de la Torre, 2001:280).

⁵ En el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994), por ejemplo, el uso del diccionario es mencionado en escasas ocasiones y sólo respecto a la expresión escrita y a la comprensión lectora (véanse las páginas 39, 99 y 102). Por otra parte, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, los diccionarios figuran como un elemento que funciona como instrumento de aprendizaje, ya sea como obra de referencia o elemento efectivo en la construcción de cualquier tipo de conocimiento.

2001:209, Castillo Carballo y García Platero, 2003:336)⁶; de la falta de preparación del profesorado -tanto en lo que se refiere al desconocimiento de los atributos de los diccionarios para aprendizaje de lengua extranjera como a la escasa habilidad a la hora de adiestrar a los estudiantes en la utilización de estas obras- (Cowie, 1981:203, Summers, 1988:114, Contreras Izquierdo, 2000:658, Moreno Fernández, 2000:159); de la ausencia de estudios acerca de las necesidades y destrezas de los usuarios (Cowie, 1981:206, Bogaards, 1999:118, Contreras Izquierdo, 2000:657), o de la falta de integración entre los diccionarios para aprendizaje de lengua extranjera y los materiales de enseñanza (en este caso, específicamente, en el área de E/LE) (Messner, 2000)⁷. Todas estas cuestiones adquieren mayor magnitud en el ámbito de la lexicografía española, en la que al retraso en el desarrollo de los diccionarios para aprendizaje de lengua extranjera (Hernández Hernández, 1998:72, Moreno Fernández, 2000:152)⁸ hay que sumar la dudosa calidad de algunos de estos diccionarios (Messner, 2000, Castillo Carballo y García Platero, 2003:343). También en la enseñanza / aprendizaje de la fraseología estas cuestiones tienen especial relevancia, puesto que influyen directamente en el papel que las obras lexicográficas van a desempeñar tanto en la didáctica de las UF, como en el proceso de aprendizaje.

3. Son escasas las reflexiones teóricas que se han hecho sobre la aportación de los diccionarios a la didáctica de la fraseología. En esta faceta, contamos casi exclusivamente con las aportaciones de Penadés Martínez (1999a, 2003 y 2004)⁹. Esta autora ha mostrado cómo los diversos componentes de una obra lexicográfica sirven para la enseñanza y el aprendizaje de las UF. Establece, así, que

- a) el lema que se proporciona de las unidades permite que los estudiantes y profesores conozcan su estructura, el modo cómo se ordenan y las variaciones que admiten. Sirvan como ejemplos:

⁶ La infrautilización del diccionario ha sido relacionada con la falta de atención dedicada al estudio del vocabulario y a la idea de que las palabras no se aprenden de forma aislada. Summers (1988:111), a este respecto, ha afirmado que existe una «strong insistence that words should not be thought of individually, or 'in isolation', and dictionaries are seen as reinforcing the student's tendency to learn individual words when acquiring a second language».

⁷ En Sobrinho (2000:73) encontramos un diagnóstico preciso, aunque alarmante, de la situación real del uso de los diccionarios en la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil (si bien los resultados encontrados parecen aplicarse también al caso de la lengua española). El autor señala los siguientes puntos negativos: el uso de los diccionarios no ha sido sistematizado en los cursos de lengua extranjera; si algunos materiales didácticos contienen actividades que prevén su uso, los profesores no suelen indicar un diccionario compatible con el nivel del alumno; predomina la idea equivocada de que «cualquier diccionario sirve»; no se suele orientar sobre el uso de las obras lexicográficas ni se incluye en los programas este tema; no se suele especificar el tipo de diccionario que debe ser comprado, cuando se indica alguno; no todos alumnos de lengua extranjera tienen un diccionario.

⁸ Para Hernández Hernández (1998:72) el retraso en la lexicografía pedagógica, dirigida a extranjeros, es reflejo del «secular academicocentrismo» y de la falta de atención a la enseñanza y difusión del español.

⁹ En Penadés Martínez (2003) se aborda la relación entre los diccionarios y la enseñanza de locuciones, mientras que en su último trabajo se tienen en cuenta todos los tipos de UF, de acuerdo con la clasificación de Corpas Pastor (1996).

agarrarse a/de un clavo ardiendo (*Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (DICLOCVER), p. 28).

apuntarse un tanto (a su favor) (DICLOCVER, p. 30).

buscar(le) cinco / (los) tres pies al gato (DICLOCVER, p. 34),

donde la barra, también llamada pleca, indica los elementos alternativos y el paréntesis, los opcionales. Este procedimiento es tradicional en la lexicografía, aunque otros signos tipográficos también pueden ser usados. La indicación de los elementos opcionales, por ejemplo, también se hace a través del uso conjunto de la pleca y de las llaves (**buscarle {cinco/tres} pies al gato**, CLAVE, p. 1501) o a través de la conjunción *o* (**buscarle tres, o cinco, pies al gato**, DRAE, p. 1754)¹⁰. El establecimiento del lema para una unidad es un proceso complicado, ya sea en virtud de la variación fraseológica, ya sea como consecuencia de la complejidad formal de la unidad. Ello se comprueba en la diversidad de procedimientos que se observan en los diccionarios. La falta de reflexiones, desde la lexicografía, sobre la cuestión de la forma canónica de las unidades fraseológicas tiene algunas repercusiones evidentes tanto para la práctica lexicográfica (la inexistencia de un procedimiento único para la indicación de los elementos alternativos o facultativos que aparecen en el lema de una unidad) como para el uso de las obras (la ausencia de procedimientos homogéneos puede causar problemas a los usuarios).

b) La marcación gramatical facilita al aprendiz la comprensión del uso de la unidad, mientras que sirve como apoyo al profesor a la hora de reunir unidades que presentan la misma clasificación gramatical. Véase, por ejemplo:

al margen; de forma independiente y apartada (...) SINT. *Al margen se usa más con los verbos dejar, quedar o equivalentes*¹¹ (CLAVE, p. 1263).

dar media vuelta v.-prnl. (II) infor. [alguien] Marcharse: *Está bien, te acompañaré a esa fiesta, pero, si veo malas caras, daré media vuelta y te dejaré allí sola; Se dio media vuelta sin esperar mi respuesta* (DICLOCVER, p. 53).

En el primer caso, aunque falte la marcación que indique el carácter adverbial de la locución, la información gramatical dada muestra los verbos con los que se coloca la unidad. La abreviatura *v.-prnl* (locución verbal pronominal), en el segundo caso, indica que la unidad puede usarse o no acompañada de formas pronominales, lo que se comprueba en los ejemplos dados. Los dos tipos de información son útiles tanto para el profesor, sea él extranjero o no, como al estudiante. Sin embargo, el examen de las obras lexicográficas revela una gran

¹⁰ No obstante, no existen unas reglas fijas, por lo que hay que hablar en todo momento de usos generales. Así, mientras que el empleo de la pleca, del paréntesis y de la conjunción *o* se encuentra bastante extendido en muchos diccionarios, también suelen usarse otros signos tipográficos. En el DUE, por ejemplo, se usan los corchetes, y a veces la conjunción *o*, tanto para indicar los elementos alternativos (NO QUITAR LOS OJOS DE [DE ENCIMA A] algo ‘No dejar de mirarlo, observarlo insistentemente’, DUE p. 558) como para expresar las variantes fraseológicas (ANDAR[SE] CON OJO O CON CIEN OJOS ‘Obrar con mucha cautela o precaución’, DUE p. 557).

¹¹ Hemos subrayado en todos los ejemplos citados la marcación a la que nos referimos.

irregularidad en la asignación de las marcas que sirven para identificar la categoría gramatical de las UF y una considerable diversidad en el tipo de información gramatical que se da (reducida, por medio de abreviaturas, o más extensa). En la asignación de marcas gramaticales a las locuciones parece predominar una falta de homogeneidad, ya sea debido a la profusión de términos usados, ya sea por la propia dificultad que presenta su clasificación gramatical.

- c) La distinción entre las distintas acepciones de una UF es útil tanto para la elaboración como para la solución de ejercicios en que se trabajan unidades homónimas, como se ve en

caer como una bomba v. 1 (II) *infor*: [algo] Producir sorpresa {una noticia}: *La dimisión del presidente del banco cayó como una bomba.* **2** (II) *infor*: [algo, a alguien] Sentar mal {un alimento o una bebida a una persona}: *A mí las cenas copiosas me caen como una bomba* (DICLOCVER, p. 35)

dar cuenta v. 1 (II) *infor*: [alguien, de algo] Acabar o consumir una cosa: *Se trataba ni más ni menos que de dar cuenta de unas exquisitas tortillas.* **2** (II) [algo/alguien, de algo] Explicar, comunicar una cosa {a una persona}: *Menudo atrevimiento el de la prensa al dar cuenta de las conversaciones; Es justo y necesario dar cuenta de la ingente labor de nuestros empresarios* (DICLOCVER, p. 48).

Por lo contrario, la presentación, en una misma definición, de dos acepciones diferentes de una unidad, puede perjudicar la recepción y/o entendimiento de la unidad:

abrir el fuego comenzar a disparar o a realizar una acción (DIPELE, p. 538).

abrirse paso 2 Conseguir <una persona> una buena posición en algo o favorecer <una persona o una cosa> a una persona (DSLE, p. 1165).

dar pasaporte o el pasaporte a alguien Romper trato o relaciones con alguien, expulsarlo, alejarlo, matarlo (LDPL, p. 192).

En estos casos, la consulta de *corpora* puede ayudar a decidir si se trata de unidades homónimas o no y si deben ir registradas, en caso afirmativo, en entradas o acepciones diferentes.

- d) La marcación diastrática / diafásica permite la elaboración de actividades que incidan sobre las condiciones de uso de las UF:

abrir el ojo o abrir los ojos 1 COLOQUIAL. Darse cuenta <una persona> de las cosas tal como son, para sacar provecho y evitar ser engañada (...) **2** COLOQUIAL. Desengañar <una persona> a otra persona (...) **3** Descubrir <una persona> a otra persona una cosa que desconocía (...) (DSLE, p. 1107).

dar el coñazo v. (II) vulg. [algo/alguien] Molestar: Está claro que no nos va a dejar trabajar y nos va a dar el coñazo (DICLOCVER).

Debemos señalar, no obstante, que en la marcación diastrática / diafásica, por lo general, se da una profusión terminológica que va acompañada de una falta de precisión definitoria. La falta de informaciones en el prólogo de las obras sobre este tema dificulta la situación. La

escasez de datos sobre la variación diafásica y diastrática los elementos fraseológicos perjudica, de igual manera, este tipo de marcación. Pese a ello, hay marcada tendencia a aplicar las marcas diastráticas y diafásicas en la descripción lexicográfica de las unidades fraseológicas. Tanto el profesor como el estudiante deben, por lo tanto, usar esta información con cierta precaución.

- e) La indicación del contorno, en el caso de las locuciones, permite que el estudiante conozca y domine el uso contextual de estas unidades. Este tipo de información es útil asimismo al profesor, dado que le permite agrupar y trabajar locuciones similares desde el punto de vista sintagmático y morfológico:

dar oídos v. (II) [alguien, a algo] (DICLOCVER, p. 53)

echar de menos v. (I) [alguien, algo/a alguien] (DICLOCVER, p. 63-64)

echar raíces v. (II) [alguien, en algún lugar] (DICLOCVER, p. 66)

poner [a una pers. o cosa] por las nubes. Alabar[la] mucho (DEA, p. 3243).

poner u. p. al día a alguien/algo [*Referido a personas*] *informar a alguien sobre el estado actual de un asunto o materia* (DFEM, p. 88).

Debemos recordar que la voz *contorno* designa aquellos elementos que tienen que ver con el contenido externo «combinatorio y contextual» de las UF (Martínez Marín, 1996:65). Esos elementos indican las condiciones contextuales o sintagmáticas del definido. Así, en el caso de las locuciones verbales, por ejemplo, se expresan, cuando los hay, el sujeto y los complementos de la unidad, y sus rasgos semánticos, si éstos son +humano o -animado,

- f) La definición lexicográfica de ciertas unidades, como las fórmulas, permite al profesor establecer su correspondiente función comunicativa y organizarlas según los contenidos funcionales de su programa:

a que no COLOQUIAL Indica desconfianza o desafío hacia el interlocutor: *Te apuesto a que no llegas antes que yo. ¿A que no consigues lo que te propones?* (DSLE, p. 1083).

se acabó lo que se daba. expr. coloq. U. para dar por terminada una cuestión o situación (DRAE, p. 17).

Cabe señalar aquí que las diversas características semánticas de las UF -su significado idiomático, así como la posibilidad de coexistencia de significado literal, su expresividad, etc.- interfieren en su definición lexicográfica.

- g) La inclusión de ejemplos de uso ayuda a los alumnos a comprender la definición de la unidad y a reproducirla:

echar u. p. las puertas abajo (inf.). *Llamar a la puerta muy fuerte o violentamente:* «La próxima vez que llegues tan tarde procura no echar las puertas abajo, que hay gente durmiendo» (DFEM, p. 229).

haber gato encerrado v. (II) *infor.* Haber una causa o una razón oculta o secreta: *Ahora dice que está de acuerdo con nosotros, pero yo creo que hay gato encerrado* (DICLOCVER, p. 79).

De las diversas funciones que se suele atribuir a los ejemplos en lexicografía, hemos de señalar la función definitoria, que puede ser de gran ayuda en la comprensión del significado de las unidades, y la función morfológica y sintáctica, que se cumple satisfactoriamente si los ejemplos se acompañan de informaciones gramaticales específicas. Los ejemplos desempeñan, asimismo, una función pragmática, cuando aportan matices que ayudan a aclarar el empleo de una unidad, y una función práctica, porque son útiles a los usuarios, a la hora de distinguir las acepciones de una unidad. La función socio-cultural e ideológica de los ejemplos no suele estar bien representada, dado que son pocos los diccionarios que introducen datos enciclopédicos en la ejemplificación.

- h) La presentación de informaciones sobre el origen o la interpretación de la unidad puede contribuir a su memorización e incrementa la relación entre fraseología y aprendizaje de los elementos culturales:

cuesta de enero Período de dificultades económicas que coincide con este mes a consecuencia de los gastos extraordinarios hechos durante las fiestas de Navidad (DRAE, p. 709).

darse de cabezadas contra la pared COLOQUIAL. Se usa para expresar indignación o enfado por haber cometido <una persona> un error o recibido algún perjuicio (DSLE, p. 227).

hacer alguna (de las suyas) COLOQUIAL. Se usa para referirse a una acción, normalmente de carácter negativo, que acostumbra a hacer la persona de la que se habla (DSLE, p. 67).

En algunos casos, la inclusión de datos extralingüísticos en la definición de la UF puede venir exigida por la propia naturaleza de la unidad. Observemos, en este sentido, la definición de la locución **cuesta de enero**, en la que es obligada la inclusión de datos extralingüísticos, ya que éstos integran su significado fraseológico.

- i) La información sobre las relaciones semánticas de las UF favorece, de igual forma, la elaboración de actividades centrada en la memorización de unidades:

darse/pegarse u. p. un guarrazo (DFEM, p. 122).

en grado sumo/en el más alto grado (GDLE, p. 1008).

haber moros en la costa v. (II) *infor.* Haber peligro de que una persona se entere de un asunto que no debe saber: *Es mejor que no hablemos de eso ahora, el niño acaba de llegar, y hay moros en la costa.* = **haber ropa tendida.** (DICLOCVER, p 79).

hilar fino o delgado (LDPL, p. 114)

ser la gota que colma el vaso o ser la última gota (CLAVE, p. 980).

Aunque se considera un procedimiento corriente en lexicografía la indicación de sinónimos, antónimos e hipónimos, en lo que se refiere a las UF, no se suelen indicar con frecuencia o sistematicidad sus relaciones semánticas. Cuando se hace alguna referencia al tema, parece haber, no obstante, un claro predominio de referencias a la sinonimia frente a los otros tipos de relaciones.

- j) la inclusión de apéndices, al final de los diccionarios, en los que las UF figuran organizadas en campos conceptuales facilita la labor del alumno, cuando tiene que solucionar actividades en las que estas unidades están organizadas a partir de un núcleo significativo común, y la del profesor, cuando quiere trabajar unidades desde esta perspectiva. En el DICLOCVER, por ejemplo, los apéndices que figuran al final de la obra constituyen un instrumento didáctico excepcional, porque, tal como están organizados, permiten a los profesores apreciar las varias posibilidades de explotación pedagógica de las UF y, así, preparar materiales. En los nueve apéndices que conforman la segunda parte de esa obra, las UF figuran agrupadas según su nivel de enseñanza (intermedio, avanzado y superior); según su ámbito de uso (informal, vulgar o sin marca, lo que indica que corresponden a un uso estándar o formal); por campos conceptuales, es decir, según la idea que expresan; de acuerdo con las relaciones de sinonimia y antonimia, y, finalmente, registradas bajo los sustantivos que las integran (bajo *barriga* se agrupan las unidades **dar cien patadas (en la barriga)**, **hacer una barriga**, **rascarse la barriga** y **tocarse la barriga**).

Otra contribución que se desprende de estos trabajos de Penadés Martínez es la consideración de que las obras lexicográficas sirven como una fuente a la hora de seleccionar las UF que pueden integrar los manuales y materiales didácticos. En el caso de las colocaciones, por ejemplo, este tipo de obra es el recurso más accesible, si no el único disponible para el profesor. Debemos señalar, no obstante, que, por lo general, las colocaciones no reciben un tratamiento adecuado en la mayoría de las obras lexicográficas. Ello queda claro en algunos trabajos que se han ocupado de este tema. Así, García Godoy (1994), en un artículo que tiene en cuenta el tratamiento dado a las colocaciones en algunas obras lexicográficas y su relación con el comportamiento de un grupo de estudiantes en el aprendizaje de estas unidades, afirma que normalmente se incluyen en los diccionarios las llamadas *combinaciones fijas*, del tipo *dar los últimos capotazos*, *dar las buenas noches*, debido a su carácter idiomático; por otra parte, las llamadas *combinaciones abiertas*, como *dar un empleo*, *dar explicaciones*, no suelen recogerse en estas obras, por tener significado claro. Sin embargo, estas combinaciones abiertas, de acuerdo con García Godoy, no son tan predecibles como pudiera parecer y ofrecen problemas de codificación para los extranjeros, por lo que también merecen un lugar destacado en los diccionarios. Por ejemplo, la colocación *dar noticias*, que recibe un tratamiento lexicográfico muy superficial, en traducciones del holandés al español, realizada por estudiantes, aparece como *dictar noticias*, *leer las novedades / noticias*, *anunciar mensajes de la prensa*, etc. Eso significa que ninguno de los alumnos involucrados en el ejercicio de traducción logró acertar, a partir de la información que les proporcionaron los diccionarios, la forma correcta de la colocación. Asimismo, la autora, teniendo en cuenta la información que le daban dos diccionarios y los resultados del estudio comparativo llevado a cabo a partir de las concordancias de un *corpus* de materiales, pudo sacar interesantes conclusiones sobre el tratamiento que reciben las colocaciones en los diccionarios. Por ejemplo, basándose en los 280 ejemplos extraídos de concordancias con el verbo *dar*, detectó los siguientes problemas en el DUE:

- a) las colocaciones no tienen una ubicación sistemática;
- b) muchas unidades tienen la forma fija alterada (aparece *dar las espaldas* en lugar de *dar la espalda*);
- c) los ejemplos dados para estas unidades son artificiales y poco fiables;
- d) algunas colocaciones importantes no se incluyen en esta obra (como *dar negativo / positivo*; *dar pistas*; *dar golpecitos en la espalda*), y
- e) ciertas unidades en desuso aparecen registradas (como *dar dogal*, *dar un mentís*, *dar quince y raya*).

García Godoy concluye, pues, que la mejora de los materiales lexicográficos, en cuanto al registro de las colocaciones se refiere, es una exigencia. Este perfeccionamiento debe basarse en dos puntos clave:

- a) ubicación adecuada de las colocaciones. Se deben registrar por el colocativo y no por la base. Así, *dar las noticias* debe ser consignada por *noticias* y no por *dar*.
- b) Selección rigurosa de los ejemplos que ilustran el uso de las unidades. Para eso, habría que basarse en los modelos suministrados por un *corpus* de materiales extenso y variado.

Castillo Carballo (2000), a su vez, se centra en la utilidad didáctica de los diccionarios para la enseñanza de las colocaciones. Afirma que se suele prestar poca atención a estas unidades en los diccionarios y, cuando éstas aparecen, suelen tener un tratamiento inadecuado. Cita algunos de los problemas que evidencian la falta de rigor científico con la que se aborda este asunto, como, por ejemplo,

- a) registrar las colocaciones como locuciones;
- b) no dar de modo sistemático informaciones sobre estas unidades;
- c) no tratar el tema en la introducción de la obra, lo que evidencia la falta de criterios para su inclusión, y
- d) no definir el lugar donde estas unidades figurarán, por lo que es posible encontrarlas tanto en los ejemplos que se dan como en las informaciones sobre el régimen lexemático de la palabra que encabeza el artículo.

Para la autora, los diccionarios monolingües, como el de María Moliner, son más eficientes que los bilingües, aunque estos últimos son más utilizados por los extranjeros que los primeros. La adecuada presentación del aspecto colocacional en los diccionarios haría que estas obras se convirtieran en un instrumento idóneo tanto para el profesor como para el alumno. El que estos diccionarios tengan función de codificación y de descodificación dependerá de la forma en que se registren las colocaciones en ellos. Si éstas aparecen únicamente bajo la entrada que funciona como núcleo, el diccionario tendrá función codificadora; si figuran tanto bajo esta entrada como bajo el colocativo, tendrá doble función. Opina la autora que, en ningún caso, las informaciones sobre las colocaciones deben aparecer exclusivamente en el colocativo, dado que este procedimiento sería contraproducente.

A partir de lo expuesto, podemos decir que las obras lexicográficas constituyen una fuente de información fraseológica, que pueden ser útiles tanto para los profesores como

para los estudiantes. No obstante, deben usarse con precaución, puesto que los procedimientos utilizados en el tratamiento lexicográfico de las unidades fraseológicas no suelen emplearse de modo homogéneo, ni siquiera dentro de una misma obra. Recomendamos, asimismo, el uso conjunto de varios diccionarios, para que se puedan contrastar las informaciones buscadas, y la consulta a los *corpus* disponibles en la Red.

Referencias bibliográficas

- ALVAR EZQUERRA, Manuel, (1998), «Consideraciones sobre los diccionarios de carácter didáctico», en N. Delbecque y C. De Paepe (eds.), *Estudios en honor del profesor Josse de Kock*, Leuven: Leuven University Press, 23-28.
- BINON, J. y Verlinde, S., (2000), «A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda», en J. Vilson Leffa (org.), *As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 95-118.
- BOGAARDS, Paul, (1999), «Access Structures of Learner's Dictionaries», en T. Herbst y K. Popp (eds.), *The Perfect Learners' Dictionary (?)*, Lexicographica Series Maior, 95, Tübingen: Niemeyer, 113-130.
- CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora, (2000), «Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas», en María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000)*, Zaragoza: ASELE, 267-272.
- CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora y García Platero, Juan Manuel, (2003), «La lexicografía didáctica», en Antonia M. Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española*, Barcelona: Ariel Lingüística, 333-351.
- Contreras Izquierdo, Narciso M., (2000), «El diccionario en la enseñanza del español como L2: el papel del usuario», en María Dolores Muñoz Núñez et al. (eds.), *IV Congreso de Lingüística General, Cádiz del 3 al 6 de abril de 2000*, vol. II, Cádiz / Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz / Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 657-665.
- CORPAS PASTOR, Gloria, (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- CORPAS PASTOR, Gloria et al., (2001), «El papel del diccionario en la formación de traductores e intérpretes: análisis de necesidades y encuestas de uso», en Marta C. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 239-273.
- COWIE, A. P., (1981), «Lexicography and its Pedagogic Applications: An Introduction», *Applied Linguistics*, II/3, 203-206.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRE MADUEÑO, M^a Dolores, (2001), «Uso de los diccionarios y posibilidades pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas. El caso de filología inglesa», en Marta C. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 275-285.

- GARCÍA GODOY, M. T., (1994), «La enseñanza de las combinaciones léxicas asistida por ordenador», en Peter Jan Slagter (dir.), *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*, Ámsterdam / Atlanta, GA: Rodopi, 87-101.
- HARTMANN, R. R. K., (1989a), «The Dictionary as an Aid to Foreign-Language Teaching», en F. J. Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher. Dictionnaires. Dictionnaires. An International Encyclopedia of Lexicography*, Berlin / New York: Walter de Gruyter, 181-189.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto, (1998), «La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos», en M^a Teresa Fuentes Morán y Reinhold Werner (eds.), *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, 49-79.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta, (1997), «La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros», *Frecuencia L*, 6, 15-19.
- INSTITUTO CERVANTES, (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- MESSNER, Dieter, (2000), «Los diccionarios españoles modernos y la enseñanza del español como lengua extranjera», en Antonio Martínez González et al. (eds.), *Enseñanza de la lengua, Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (8. 1999. Granada)*, vol I, Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada (G.I.L.A.), 31-38.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, (2000), «Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras», en Stefan Ruhstaller y Josefina Prado Aragonés (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, (Actas del Congreso Celebrado en la Universidad de Huelva del 25 al 27 de noviembre de 1998), Huelva: Universidad de Huelva, 151-170.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, (1998), «Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 9 y 10, 125-145.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, (1999a), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros. Penadés Martínez, Inmaculada, (1999b), «Para una didáctica de las unidades fraseológicas», en J. Fernández González et al. (eds.), *Lingüística para el siglo XXI, vol. II, III Congreso de Lingüística General, 1998*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1235-1242.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, (2003), «Los diccionarios de locuciones en la enseñanza de E/LE», *Frecuencia L*, 22, 7-10.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, (2004), «La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE», *Carabela* 56.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina, (2001), «El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento», en Marta C. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 205-226.
- RUIZ GURILLO, Leonor, (2001), *Las locuciones en español actual*, Madrid: Arco/Libros.

- SCHAFROTH, Elmar, (1998), «Considerações sobre um dicionário de aprendizagem», en M^a Teresa Fuentes Morán y Reinhold Werner (eds.), *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, 97-117.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia y González Rodríguez, Antonio, (1994-1995), «La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)», *Équivalences*, 24/2, 25/1-2, 171-182.
- SNELL-HORNBY, Mary, (1987), «Towards a Learner's Bilingual Dictionary», en A. Cowie (ed.), *The Dictionary and the Language Learner*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 159-170.
- SOBRINHO, Jerônimo Coura, (2000), «Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário», en J. Vilson Leffa (org.), *As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem das línguas*, Pelotas: EDUCAT, 73-94.
- SUMMERS, Della, (1988), «The Role of Dictionaries in Language Learning», en R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, London/New York: Longman, 111-125.
- WRAY, A., (2000), «Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice», *Applied Linguistics*, 21/4, 463-489.

Diccionarios

- BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto, (1996), *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid: Espasa Calpe.
- FONTANILLO MERINO, Enrique (dir.), (1993), *Larousse diccionario práctico de locuciones*, Barcelona: Larousse Planeta.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan (dir.), (1996), *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.
- MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (dir), (2002, 5^a ed.), *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid: sm
- MOLINER, María, (1996, reimpr.), *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, (2002), *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (2001, 22^a ed.), *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (dir.), (1991), *Gran diccionario de la lengua española*, Madrid: SGEL.
- SECO, Manuel, Andrés, Olimpia y Ramos, Gabino, (1999), *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.
- VARELA, Fernando y Kubarth, Hugo, (1994), *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos.

LA APLICACIÓN DEL DISCURSO LITERARIO EN LAS CLASES DE E/LE INSTRUMENTAL PARA LA LECTURA

Prof. Dra. Ana Cristina dos Santos¹

Resumen: La importancia de la aplicación del discurso literario en las clases de E/LE instrumental para la lectura. El texto literario en los principales enfoques metodológicos de enseñanza de LE. La relevancia de actividades que involucren el texto literario en clases de comprensión lectora para desarrollar tanto la competencia lectora como la literaria del aprendiz.

Palabras claves: Enseñanza/ Lectura / Literatura

1- Introducción

En nuestra práctica como profesora de Español como Lengua Extranjera en la Universidade Veiga de Almeida y como profesora de Literaturas Hispánicas en el Instituto de Letras de la UERJ, observamos que el texto literario en clases de E/LE aparece sólo como muestra de cultura o para la aplicación de un punto gramatical o lexical. Inclusive en las actividades que enfocan la comprensión lectora, no se trabajan las especificidades del discurso literario. En la disciplina de análisis y elaboración de materiales didácticos para el trabajo con la comprensión lectora con base en las teorías de lectura interactiva, que ministramos en el Curso de Especialización en Lengua Española del sector de Español, en el Instituto de Letras, los profesores difícilmente confeccionan una actividad con un texto literario y, cuando lo hacen, no hay ningún ejercicio que trabaje la especificidad del género. Creemos que esto ocurra porque los profesores no consideran este tipo de texto como material auténtico que deba estar presente en las actividades propuestas para desarrollar las habilidades de

¹ (Profa. Adjunta de la UERJ/IL y UVA)

comprensión de los aprendices o por creer que no son de fácil comprensión para los alumnos. Esta visión lleva a la ausencia o segmentación de dicho discurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE.

Además de lo expuesto anteriormente, hay el hecho de que el enfoque metodológico seguido en la actualidad por los materiales didácticos inserta el discurso literario sólo como pretexto para las actividades de producción y comprensión lectora, sin enfocar las especificidades del discurso. En su mayoría, utilizan el texto literario para dar un cierre cultural a las unidades – a veces sin ninguna actividad propuesta.

Sabemos que todo texto debe ser comprendido según su contenido sociocultural y sociológico, directamente relacionado a las costumbres y instituciones de un país, el valor semántico en que ya se encuentra el valor cultural de una lengua y, el valor pragmático, en que las normas culturales influyen la forma exacta de la expresión y contenido lingüístico. Al texto literario, se debe acrecentar, además de los citados, el sentido estético, es decir; su naturaleza literaria.

Dichas constataciones, nos hace reflejar sobre la necesidad de insertar el discurso literario en las clases de E/LE con el objetivo de desarrollar en los aprendices además de la competencia lectora, la competencia literaria. Para tanto, es necesario discutir la importancia de emplear el discurso literario en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera (E/LE) y ampliar las propuestas de puesta en práctica, sin olvidarse de su naturaleza literaria. Así, intentamos trazar caminos para su uso en clase no sólo por tratarse de un texto auténtico o de una muestra de cultura, sino por las especificidades de su género y así desarrollar en los aprendices, además de la competencia lectora, la competencia literaria.

2- El papel y lugar del texto literario en los enfoques metodológicos

Antes, es necesario hacer un pequeño recorrido histórico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para determinar el papel y el lugar del texto literario en los enfoques metodológicos. En el método tradicional (siglo XIX), el uso del texto literario era indispensable, pues se lo consideraba como muestra perfecta de lengua-que debería ser imitada, memorizada y copiada. Como señala Aquilino Sánchez (2000: 136), la teoría lingüística defendida por el método preconizaba que *«el modelo de lengua se sitúa en los textos literarios, los cuales constituyen el punto de partida para el aprendizaje»*. Aún para el autor (2000: 145), con la entrada del método directo (al inicio del siglo XX), ya *«no se parte de modelos de lengua exclusivamente centrados en textos literarios. Por el contrario, la lengua que se enseña primero es la lengua cotidiana y de cada día, derivadas de las situaciones de la comunicación sobre las cuales se fundamentan las clases»*. Empieza desde entonces la exclusión paulatina de las clases de lengua extranjera del texto literario, una vez que no constituía muestra de lengua cotidiana. Para A Sánchez (2000: 160-1) con el advenimiento de los métodos de base y componente estructural en que *el modelo de lengua objeto de la docencia debe ser una muestra representativa del uso real de que de ella hacen los hablantes*, perpetúa el rechazo por la inclusión de los textos literarios en el aula de clase.

A partir de 1970 empieza a haber una nueva orientación hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE. Surgen los métodos orientados hacia la comunicación. El primero, los programas nocional-funcional tampoco valoran el texto literario, pues aún según A. Sánchez (2000: 195) *siguen utilizándose principalmente actividades de las metodologías de base estructural que enfocan el uso oral de la lengua*. Solamente con el enfoque comunicativo, cuyo pilares se asientan en la teoría lingüística, es que el lenguaje tiende a estudiarse como algo globalizado, como discurso y como texto. Se preparan las actividades con materiales auténticos. Además, no se restringe la competencia comunicativa sólo a la competencia lingüística o gramatical, ésta es según Sánchez (2000: 203) *«el resultado de la conjunción de varias competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica»*.

Sin embargo, el retorno del texto literario a las clases de lengua extranjera, a partir del enfoque comunicativo se ha hecho bajo la perspectiva textual. No se suele analizar los aspectos estilísticos utilizados por su autor para tornarlo un texto literario. No se trabaja las especificidades del texto literario². El texto literario se inserta como un texto a más que servirá para la práctica de los aspectos gramaticales, la práctica de la conversación o a una comprensión global del texto. Generalmente están al final de una unidad didáctica y sirve para ilustrar un componente cultural (un escritor de un determinado país/región).

3- Los modelos de lectura y el discurso literario

Sin lugar a dudas, todos los preceptos expuestos anteriormente son claramente planteados por todo y cualquier profesor que trabaja con la enseñanza de LE, pero, por su vez, suelen ser excluidos cuando el asunto es la enseñanza del discurso literario en clases de lectura en E/LE. Generalmente, no se piensa en la literatura como un discurso más que favorece la adquisición y el desarrollo de la lengua estudiada y tampoco se lo asocia al medio sociocultural donde se desarrolla el texto literario. Algunas veces incluso oímos: ¿Hay qué insertar textos literarios en una clase en que el alumno quiere aprender a leer en E/LE? ¿Cómo se puede insertarlos en clase? Preguntas que cada uno contestará de manera distinta. Somos enfáticos en afirmar que en una clase de lectura interactiva es imprescindible que el profesor trabaje una diversidad tipológica que ayude al alumno a ser un lector eficiente.

Si se parte de este punto, ningún texto es más importante que otro. Se deben usar en clase diferentes tipos de texto. Todos tienen su objetivo dentro de la organización textual y cabe al profesor trabajar las características de cada uno con los alumnos. De esta manera, no se rechaza un texto de periódico, de recetas, de manuales, de instrucciones porque una poesía es más importante o viceversa. Todos tienen su función dentro del universo escrito y por lo tanto, su utilización en clase ayuda al alumno a percibir que dentro de una sociedad se utilizan los textos para diferentes objetivos, además de contribuir para el incremento de su conocimiento intertextual y su competencia comunicativa conforme lo señala Bajtín (2002: 270):

² Vale resaltar que no se suele trabajar las especificidades de cualquier otro texto. Los textos son pretextos para el desarrollo de la gramática y del habla.

Cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso (cuando es necesario), tanto más plástica y ágilmente reproducimos la irreplicable situación de la comunicación verbal; en una palabra, tanto mayor es la perfección con la cual realizamos nuestra libre intención discursiva.

La diversidad de material y de ejercicios es necesaria para que el alumno distinga las varias estrategias que utiliza cuando se encuentra delante de un texto para, así, poder entenderlo, pues como lo explicita Maingueneau (1998: 75): «*O gênero do discurso tem uma incidência decisiva sobre a interpretação dos enunciados. Não podemos interpretar um enunciado se não sabemos a qual gênero relacioná-lo*». Sin embargo, si analizamos las propuestas de actividades para los textos literarios presentados en los diversos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, fijándonos en el apartado de lectura, constatamos que los ejercicios propuestos dan prioridad al modelo *bottom up* o ascendente o *top down* o descendente que no tienen en cuenta la cuestión del género del texto y tampoco de las estrategias que utiliza el lector para comprender el texto. En el primer modelo – el ascendente- las respuestas a las preguntas propuestas se pueden encontrar en el texto de manera obvia, sin que el alumno necesite interactuar con lo que lee. Lo único que debe hacer es simplemente copiar el fragmento adecuado, sin ninguna necesidad de pensar sobre lo que lee y, raramente, en lo interactivo del proceso. En el segundo – el descendente, el estudiante no necesita el texto para contestar a las preguntas, pues dichas preguntas se refieren exclusivamente a su conocimiento de mundo, sin referirse a lo leído y comprendido. Así, se puede concluir que el texto sirve de pretexto para que el alumno escriba sobre sí mismo y sus experiencias o muchas veces para dar inicio a una clase de conversación.

No hay en ninguna de esas dos actividades una interacción entre el género del texto y el lector. Están presentes en las unidades como un pretexto para enseñar un punto gramatical, una destreza comunicativa específica, algo sobre la cultura de la lengua estudiada, o están ahí para que el alumno simplemente lo lea y se entere de un tema, sin ningún ejercicio propuesto. La visión de lectura tradicionalmente adoptada (con raras excepciones) en dichas propuestas está centrada en los aspectos de la decodificación de la palabra escrita, o en las informaciones que advienen del lector según su bagaje cultural. El único conocimiento utilizado por el alumno-lector, en el primer caso, es el sistémico, basándose en un modelo de lectura que cree que el significado es inherente al texto. En el otro ejemplo, en cambio, está en el lector, o sea, es el enciclopédico.

Para nosotros, no nos parece lógico aislar los objetivos de la enseñanza de lengua extranjera de los de la literatura. Ambos, a pesar de sus particularidades, van a completarse. Creemos que si el profesor utiliza la literatura como un material auténtico que va a incorporar un género discursivo más en clase - que como otro, refleja una determinada sociedad en una determinada época - entonces habrá una perfecta interacción. Los textos literarios (sean infantiles, clásicos, juveniles, de humor, etc.) bien como los periódicos, las revistas, los tebeos, las guías de turismo etc. son materiales auténticos que deben siempre estar presente en una enseñanza que privilegia la construcción de un lector crítico.

Parece que el profesor se olvida que la literatura sólo ocurre a partir y en el transcurrir de la lectura y, que ésta, como el habla, la escucha y la escritura, es una de las habilidades necesarias (y trabajadas) en cualquier enseñanza de lengua extranjera que tiene como objetivo final la comunicación. Además, hay otro fuerte motivo que vuelve fundamental la inserción de textos literarios en clase y que es siempre recordado cuando se habla de enseñanza de lengua extranjera y literatura: la difusión de la cultura. De esta manera, nos acercamos a la máxima que dice y repite que enseñar una lengua extranjera es enseñar la cultura del pueblo que habla esta lengua. Al partir de esta afirmación, defendemos la idea de que el texto literario es un gran elemento para la difusión cultural, ¿no encontramos reflejados en sus líneas el espacio sociocultural en que transitan los personajes o la voz de un determinado grupo social minoritario, ignorado por el poder y, por consiguiente, sin expresión en los manuales de enseñanza? Podemos citar el problema de los indígenas en Hispanoamérica o de las culturas catalán, vasca y gallega en España. Así, los textos literarios se transforman en un importantísimo bien cultural que debe ser adquirido por el estudiante. No cabe al profesor negar al alumno este conocimiento o rechazarlo a un eslabón inferior en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El uso de los textos literarios de autores españoles o hispanoamericanos en clases de ELE facilitaría la inserción del alumno en el universo sociocultural y lingüístico que él busca conocer. A través de la literatura, más que en otros discursos, se puede hacer nuevas combinaciones de palabras o de sentidos, aprender que la lengua extranjera, como su propia lengua materna, está presa a sistemas y estructuras, pero que dentro de éstos se puede crear nuevas combinaciones, producir nuevos sentidos, modificar las significaciones, en fin, crear lo nuevo a partir de lo ya existente. Así, la literatura ayuda al alumno a vislumbrar nuevas significaciones para las palabras y los textos.

Sin embargo, como ya lo resaltamos, lo que comúnmente encontramos - sabemos que toda regla posee su excepción - es el texto literario como pretexto para explicar un punto gramatical específico en el currículo de lengua extranjera o para una lectura interpretativa, sin explotar las características particulares que lo transforma en un texto literario. ¿No le parece que para tal procedimiento cualquier texto escrito en español serviría y no habría la necesidad de ser uno específicamente literario?

De esta manera, se subutiliza el texto literario. Se emplea un texto que aportaría grandes contribuciones lingüísticas y culturales para la clase como cualquier otro material escrito producido en dicha cultura, sin atenerse a las marcas lingüísticas y estilísticas que lo diferencian de otro texto. El texto literario en este contexto es un material que servirá como pretexto para la enseñanza gramatical o la conversación sobre un tema cultural. Empieza, entonces, un círculo vicioso: si cualquier texto sirve para presentar temas gramaticales o hacer interpretaciones (una vez que el trabajo literario no encuentra espacio en las escuelas de idiomas y del primer y segundo grado en la enseñanza de ELE), entonces, ¿por qué no usar textos de periódicos y revistas que son más actuales que los literarios?

Según Catharina (1996), este menosprecio por el texto literario en cuanto material didáctico adviene de metodologías de carácter estructuralistas que los rechazaba por creer ser difícil trabajarlos en clase y, como consecuencia, los abandonaban. Aún actualmente, con las metodologías comunicativas que resaltan la importancia del material didáctico

auténtico, se sigue la misma política. El profesor al elaborar una clase de ELE con material auténtico va en búsqueda de periódicos, revistas, guías turísticas, etc., pero, muchas veces no piensa en el texto literario como uno que pueda aprovechar en clase. De esta manera, se lo ve (los propios profesores y manuales de enseñanza) como ilustrativo y de difícil acceso y comprensión. Esta mitificación se perpetúa desde el profesor hacia el alumno, creando un obstáculo a su manoseo en clase.

4- El discurso literario y el contrato comunicativo

Una vez que nuestro trabajo se centra en la comprensión del discurso escrito – el literario -, debemos seguir los presupuestos metodológicos del Análisis del Discurso (AD) de línea francesa, ya que los estudios del AD europeo se centran en el discurso escrito. Dicha teoría será necesaria porque según Ieda de Oliveira (2003: 24) *«é preciso analisar o texto em seu contexto discursivo, do qual fazem parte outros textos pré-existentes a ele, que circulam na sociedade em geral ou num dado grupo social»* y, añade (2003: 25) que el AD está en búsqueda de un sentido por detrás de la comprensión estricta del texto, o sea, de una lectura en las entrelíneas.

Sin embargo, antes de seguir discutiendo los presupuestos del AD, debemos diferenciar qué es lenguaje discursivo y lenguaje literario. La diferencia parece obvia, pero cuando analizamos las propuestas de comprensión lectora existentes en los manuales didácticos, percibimos que no hay ninguna actividad que tiene en cuenta dicha diferencia, presentan un texto literario con propuestas semejantes a los de lenguaje discursivo, sin ninguna pregunta que señale dicha diferencia.

En el lenguaje discursivo predomina una finalidad práctica, se pretende transmitir unos contenidos específicos y la forma sólo interesa siempre y cuando refleja con exactitud y corrección lo que se quiere transmitir. El enunciador posee una intención informativa y utiliza un lenguaje discursivo. En el discurso literario no sólo los contenidos son importantes, sino que también la forma. Ésta interesa tanto o más que los contenidos que se quiere transmitir. Es tan importante qué y cómo se dice. Así, predomina la finalidad estética del discurso y no la utilitaria. El enunciador se guía en este caso, por la finalidad estética – crear belleza mediante el uso de la lengua – y emplea un lenguaje literario. El efecto primordial del uso estético de la lengua es que concede a la palabra un privilegio del que carece en otros tipos de discursos más prácticos e inmediatos: la autosuficiencia.

El discurso literario puede estructurarse de dos modos: en prosa y en verso. La finalidad estética del discurso literario se caracteriza y distingue del lenguaje discursivo por las siguientes características básicas: la selección de los significantes en función de las impresiones y de los sentimientos que se desea despertar en el coenunciador y; en el empleo sistemático de recursos estilísticos.

El uso de los recursos estéticos en el discurso literario hace que se considere qué o cómo el autor dice determinadas ideas. La especificidad del discurso literario está determinada por el predominio de los valores connotativos de las palabras sobre los valores denotativos y, en la mayoría de las veces, es necesario decodificar el valor que dicho lenguaje aporta al texto. Así, la autosuficiencia del discurso literario hace que las palabras adquieran una ambigüedad de la que carecen en otros discursos. Además los escritores extreman el

subjetivismo expresivo y frecuentemente otorgan a las palabras connotaciones propias, originales, que las convierten en símbolos.

En las clases de lengua instrumental de E/LE, el uso del género literario le ayuda al alumno a percibir que el contrato comunicativo³ - situaciones establecidas previamente entre el lector y el autor - se vuelve diferente conforme el tiempo y el espacio del discurso, es decir, cada conjunto de contratos dentro de un determinado discurso literario es específico de una cultura en una determinada época y así, lectores de épocas y culturas diferentes acrecentarán nuevas significaciones al texto. En fin, al no existir una realidad extraverbal que determine su significado, la lengua literaria pierde lógica, gana afectividad y adquiere un valor plurisignificativo que la llena de sugerencias. Dicha plurisignificación es una de las características del discurso literario.

Para Maingueneau (2001:157), las características del discurso literario conducen a una duplicidad enunciativa: existe una contradicción entre qué dice el enunciador y qué muestra su enunciación:

Sempre tendo como duplo o dizer que o transporta, o que a obra diz não pode fechar-se sobre si. O texto não mostra o mundo à maneira de vidro idealmente transparente cuja existência se poderia esquecer; só se faz isso interpondo seu contexto enunciativo, que não é *representativo*. A enunciação deve, assim gerir uma *duplicidade* irredutível, articular o que a obra representa sobre o evento enunciativo que esse ato de representação constitui. (subrayado del autor)

No se debe buscar dicha plurisignificación más allá del discurso literario, sino que dentro del universo construido por el enunciador. Según Maingueneau (2001:19): «*As condições de enunciação do texto literário não são uma estrutura contingente da qual este poderia libertar-se mas estão definitivamente vinculadas ao seu sentido*».

Sin embargo, Julián Moreira (1996:35-6) no advierte que dicha plurisignificación no debe ser entendida como una interpretación diferente de cada lector al discurso literario leído, pues aunque las palabras tengan ecos múltiples – lo que da longevidad al mensaje literario – hay una interpretación mínima de la que no debe huir el coenunciador:

Ahora bien, lo dicho no impide que un poema, un relato tengan interpretaciones más válidas que otras; no significa que toda ocurrencia sirva. En primer lugar, porque la conexión entre el texto y la realidad empírica se debilita, pero no se rompe; en segundo lugar, porque quien escribe maneja creencias, ideas, tópicos compartidos por una comunidad; en tercer lugar, porque los textos tienen marcas formales que nos permiten identificarlos dentro de un género, de un estilo, de una época [...].

³ A lo largo de nuestro trabajo, utilizamos el término *contrato comunicativo* segundo la definición de Maingueneau (2000: 35): «*Utiliza-se a noção de contrato para destacar que os participantes de uma enunciação devem aceitar tacitamente um certo número de princípios que tornam possível a troca, e um certo número de regras que a controlam [...] A cada gênero do discurso é então associado um contrato específico*».

En el contrato comunicativo del discurso literario es necesario comprender los procesos utilizados por el autor para crear nuevos significados en el texto. Para Maingueneau (1998: 36) en el género literario «*o contrato não é necessariamente adquirido desde o início: ele pode ser negociado entre os parceiros, ou mesmo modificado unilateralmente, obrigando o co-enunciador a escolher entre aceitar ou recusar o novo contrato*». Así, el contrato en el discurso literario establece nuevas relaciones con el mundo, pues la literatura crea una nueva realidad que algunas veces se diferencia de la que se suele llamar de real. Los autores frecuentemente establecen nuevos contratos con el coenunciador, rechazando los ya establecidos. El texto *El cigarrillo* a continuación, ejemplifica la nueva relación que el lector necesita hacer con el mundo para poder comprender la crítica que plantea el autor en sus entrelíneas: el mal que hace el tabaco.

El cigarrillo

El nuevo cigarrero del zaguán – flaco – astuto – lo miró burlonamente al venderle el atado.

Juan entró en su cuarto, se tendió en la cama para descansar en la oscuridad y encendió en la boca el cigarrillo.

Se sintió furiosamente chupado. No pudo resistir. El cigarro lo fue fumando con violencia; y lanzaba espantosas bocanadas de pedazos de hombre convertidos en humo.

Encima de la cama el cuerpo se le fue desmoronando en ceniza, desde los pies, mientras la habitación se llenaba de nubes violáceas.

(Anderson Imbert, Enrique, 1990, *La mano de la hormiga*, Madrid: Fugaz Ediciones, p. 22)

La condición *sine qua non* para que se establezca el contrato comunicativo en el discurso literario es la aceptación por el lector y por el autor de una regla común a los contratos de los géneros literarios, según lo que tanto el lector como el autor/narrador deben ser cómplices en la creencia de los hechos narrados, como si fueran reales, sin cuestionar sobre su veracidad. La realidad de la literatura remite a un mundo ficticio, inventado por el autor que el lector debe reconstruir, conforme afirma Martínez Sallés (2004:02):

No olvidemos que se trata de textos [los literarios] que fueron escritos con una finalidad específica, emotiva y poética, que poseen unas singularidades retóricas que los diferencian claramente de otras tipologías textuales y que establecen una forma particular de comunicación con el lector de manera que éste es a la vez receptor y constructor de su sentido.

El contrato comunicativo de la literatura cambia también en relación al aspecto estructural de cada discurso literario. Según Oliveira (2003:42 e ss.), dentro del discurso literario, el contrato comunicativo de la novela no es semejante al de la fábula, de la epopeya o del cuento de hadas y así, sucesivamente. Cada género o subgénero dentro del discurso literario posee sus especificidades contractuales, pues cada contrato está unido a un género dentro

de una determinada situación comunicativa. Dichas particularidades del discurso literario deben ser consideradas cuando de la utilización del género literario en las clases de comprensión lectora de E/LE.

5- La competencia literaria

A lo largo de nuestra propuesta, enfatizamos que tan importante como desarrollar la comprensión lectora de nuestros alumnos es desarrollar también su competencia literaria; es decir, proponerles actividades que trabajen además de las estrategias de lectura, las especificidades del género literario. Presentamos algunas propuestas que utilizamos en clase con dicho propósito, recordando que al elegir un texto literario lo hacemos consciente de que lo utilizaremos no como un pretexto o un texto más para el desarrollo de preguntas de comprensión lectora sin énfasis en su tipología. Nuestro objetivo tras su elección es el desarrollo tanto de las estrategias de lectura como también de las particularidades inherentes a la tipología seleccionada. Sabemos que no enseñaremos el ábrete sésamo: las soluciones para el problema del uso de los textos literarios en clase de ELE, incluso porque tampoco las tenemos. Lo que queremos resaltar en nuestras propuestas es que al elegir un texto el profesor no puede ignorar su género, éste es fundamental para la comprensión por el alumno de su mensaje. Lo que deseamos es concienciar al profesor que debe también elegir un texto literario y al hacerlo, proponer actividades que enfatizen lo que lo caracteriza como tal y también lo que lo diferencia de los demás discursos. Así, lo que proponemos aquí son algunos caminos que pueden o no ser seguidos por el profesor de E/LE en sus clases de comprensión lectora.

Antes de empezar, es necesario resaltar que el profesor debe cuidarse para trabajar con los alumnos que posee. Conocer las reales posibilidades del alumno leer el texto y realizar las tareas propuestas. Todos queremos trabajar con el alumno ideal, pero entre el alumno ideal y el real, hay una gran diferencia. A la hora de preparar una actividad con un texto literario el profesor debe atenerse a dos cuestiones para no proponer un trabajo el grupo no pueda realizar: a) qué elementos culturales existentes en el texto el alumno domina: el saber enciclopédico sobre una cultura extranjera, algunas veces, no es suficiente para el alumno percibir el texto como literario - puede que no domine algunas cuestiones específicas de literatura en su propia lengua, y por consiguiente, no dominará en la lengua extranjera; b) proponer textos y actividades de acuerdo con la competencia del lector: cuál es el mínimo de comprensión narrativa que el alumno debe tener y cuáles son los elementos culturales que podrán ser un obstáculo para la comprensión del mensaje del texto.

Una vez analizadas dichas cuestiones y seleccionado el texto, el profesor debe adoptar una metodología interactiva, en que el alumno pueda participar activamente del trabajo realizado. Su propuesta debe abarcar las tres etapas de la lectura: la *prelectura* en que se trabaja con el bagaje cultural del alumno – el conocimiento previo, es decir, se lo prepara para leer el texto; la *lectura en sí* en que se relaciona el conocimiento previo a las propuestas de actividades que trabajan la especificidad del género literario y; finalmente la *postlectura*, etapa en que relaciona el conocimiento nuevo adquirido tras la comprensión del texto con su realidad sociocultural o su experiencia de vida.

Una de las primeras etapas de nuestro trabajo al utilizar el discurso literario es concienciar al alumno de la diferencia entre el lenguaje discursivo y el lenguaje literario. Enseñarles que un tema puede ser presentado de varias maneras, dependiendo del contrato que se establece entre el enunciador y el coenunciador y del objetivo que posee el texto. Generalmente empezamos esta clase utilizando dos textos que tratan de un mismo tema, pero de géneros diferentes (*anexos A y B*).

Los dos textos al tratar del mismo tema - la granada, nos permite elaborar preguntas enfatizando las especificidades de cada género discursivo, llevando al alumno a percibir la diferencia de los objetivos existentes en los dos (el primero pretende sólo informar qué es una granada, mientras el segundo va más allá) y entre el uso connotativo y el uso denotativo de las palabras. A la vez, enfatizamos los elementos presentes en el texto de Juan Ramón Jiménez que nos permite clasificarlo como perteneciente al género literario. Con esa propuesta, aprovechamos el bagaje cultural que el alumno ya trae de su lengua materna al lograr establecer las principales diferencias entre los dos textos y trabajamos la competencia literaria al formular preguntas que tienen en cuenta las especificidades del género literario.

En una segunda etapa, comparamos también un texto literario con otro no-literario, pero de manera diferente. Presentamos primero el texto literario «El cigarrillo» (que se encuentra en el apartado 4 de nuestro trabajo) en una etapa de prelectura. Sin embargo, presentamos sólo los dos primeros párrafos, pidiendo a los alumnos que según sus conocimientos previos completen la historia. Generalmente, los alumnos completan la historia sin ningún cambio en el contrato comunicativo, con todas las posibilidades que suelen ocurrir en el mundo real. Tras la presentación por los alumnos del final de la historia, presentamos el *verdadero* - el propuesto por su enunciador- y los alumnos perciben que deben establecer un nuevo contrato comunicativo con el texto para que puedan aceptarlo. Se parte entonces para la lectura en sí del texto, pidiendo a los alumnos que identifiquen en qué momento del texto se rompió el contrato comunicativo establecido entre el enunciador y el coenunciador y cuál es el objetivo del enunciador con dicha actitud. Después enseñamos a los alumnos dos textos más sobre el tema de la prevención del tabaquismo (*anexos C y D*), elaboramos preguntas sobre el tipo de texto, objetivos, quiénes se interesarían por estos textos, pedimos para relacionar figura con texto y otras cuestiones relativas a la comprensión lectora para, finalmente, pedirles a los alumnos que relacionen el texto de Anderson Imbert con los dos entresacados del periódico y verifiquen si los objetivos son los mismos para los tres textos y cómo (a través de qué mecanismos) los autores logran enfatizar dichos objetivos.

Para un trabajo que enfoque específicamente el género literario, utilizamos el texto *La oveja negra* de Augusto Monterroso (*anexo E*) y el poema *Viceversa* de Benedetti (*anexo F*). Además de las preguntas que abarquen la competencia lectora, pedimos a los alumnos para identificar el tipo de texto, qué marcas textuales lo comprueban y cuál es su objetivo. Para el texto de Monterroso, utilizamos el bagaje discursivo que el alumno ya posee en su lengua materna y que le permite identificar la fábula como la tipología del texto de Anderson Imbert, así desarrollamos su competencia literaria. Para el texto de Benedetti, pedimos a los alumnos que relacionen el título con el poema en sí y establezcan interrelaciones con las repeticiones de palabras, señalando cuál es el objetivo del autor al utilizar dicho recurso y qué aporta al poema. Además, pedimos que entresaque la palabra que rompe con el contrato

comunicativo que se establecía a lo largo del poema entre el enunciador y el coenunciador. En el texto es la palabra *jodido* que por pertenecer a la jerga coloquial, el lector no espera encontrarla en el poema.

Sabemos que con estas pequeñas muestras no agotamos todas las posibilidades de analizar un texto literario dentro de la clase de comprensión lectora en E/LE. Buscamos solamente huir de cuestiones sencillas que sólo nos enseñan a utilizarlo para enseñar gramática o como pretexto. Como ya decimos anteriormente, creemos que para esto cualquier otro texto nos sirve. Intentamos mostrar que una vez seleccionado el texto literario, se debe elaborar cuestiones que abarquen las especificidades del género. De hecho, nuestra propuesta fue más allá: tuvo como objetivo elaborar propuestas para el uso del género literario bajo una visión interactiva, en que el alumno no sólo lee el texto pero, interactúa con él para construir sus significados y así desarrollar tanto su competencia lectora como literaria.

6- Bibliografía

- BAJTÍN, Mijaíl M., 2002, *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- CHATARINA, Pedro Paulo G.F, 1996, «Texto literário e ensino/aprendizagem de FLE», *Estudos Neolatinos*, pp. 260-5.
- CICUREL, Francine, 1991, «La lecture littéraire», en *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, pp. 125-53.
- DENYER, Monique, 1999, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, España, Universidad Antonio de Nebrija.
- KLEIMAN, Angela, 1996, *Leitura, ensino e pesquisa*. 2. ed., São Paulo, Pontes.
- LAJOLO, Maria, 1988, «Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos que uma solução» en Ezequiel Theodoro Silva e Regina Zilberman (org), *Leitura - perspectivas interdisciplinares*, São Paulo, Ática, pp. 87- 99.
- LÓPEZ VALERO, Armando, 1996, La didáctica de la lengua y la literatura: estado de la cuestión, en Francisco José Cantero et alli (org), *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 525-7.
- MAINGUENEAU, Dominique, 1996, *Pragmática do discurso literário*, São Paulo, Martins Fontes.
- MAINGUENEAU, Dominique, 1998, *Termos-chave da análise do discurso*, Belo Horizonte, Editora UFMG.
- MAINGUENEAU, Dominique, 2001, *O contexto da obra literária*, São Paulo, Martins Fontes.
- MOREIRO, Julián, 1996. *Cómo leer textos literarios: el equipaje del lector*, México, Edaf.
- NARANJO PITA, Monica, 1999, *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- OLIVEIRA, Yeda de, 2003, «Considerações preliminares», en *O contrato da comunicação na literatura infantil e juvenil*, Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 11-55.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde, 1999, «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», en *Mosaico 2*, Bélgica, Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, países

Bajos y Dinamarca, pp. 19-22. (disponible en: <http://www.Scgi.mec.es/be/media/pdfs/ensenar/Mosaico035.pdf>)

SANCHEZ, Aquilino, 2000, *Los métodos en la enseñanza de idiomas (evolución histórica y análisis didáctico)*, 2 ed., Madrid, SGEL.

SANTOS, Ana Cristina, 1998. «El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Actas del VI seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, pp. 82-90.

7- Anexos

Anexo A

granada.
(Del lat. [<i>malum</i>] <i>granâtum</i>).
1. f. Fruto del granado, de forma globosa, con diámetro de unos diez centímetros, y coronado por un tubo corto y con dientecitos, resto de los sépalos del cáliz; corteza de color amarillento rojizo, delgada y correosa, que cubre multitud de granos encarnados, jugosos, dulces unas veces, agridulces otras, separados en varios grupos por tabiques membranosos, y cada uno con una pepita blanquecina algo amarga. Es comestible apreciado, refrescante, y se emplea en medicina contra las enfermedades de la garganta.
(http://www.rae.es/)

Anexo B

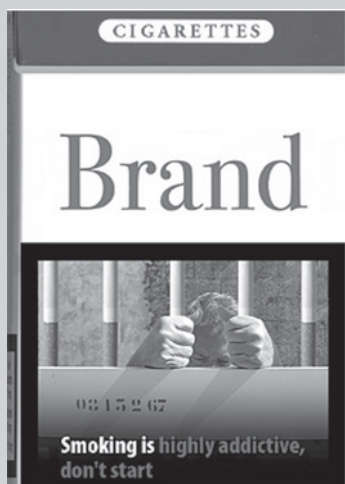
CVI La granada

¡Qué hermosa esta granada, Platero! Me la ha mandado Aguedilla, escogida de lo mejor de su arroyo de la Monjas. Ninguna fruta me hace pensar, como ésta, en la frescura del agua que la nutre. Estalla de salud fresca y fuerte. ¿Vamos Platero, qué grato gusto amargo y seco el de la difícil piel, dura y agarrada como una raíz en la tierra! Ahora, el primer dulzor, aurora hecha breve rubí, de los granos que se vienen pegados a la piel. Ahora, Platero, el núcleo apretado, sano completo, con sus velos finos, el exquisito tesoro de amatistas comestibles, jugosas y fuertes, como el corazón de no sé qué reina joven. ¡Qué llena está, Platero! Ten, come. ¡Qué rica! ¡Con qué fruición se pierden los dientes en la abundante sazón alegre y roja! Espera, que no puedo hablar. Da la gusto una sensación como la del ojo perdido en el laberinto de colores inquietos de un calidoscopio. ¡Se acabó!

(Jiménez, Juan Ramón, 1985, en *Platero y yo*, 4 reimpr, Madrid, Alianza, p. 126.)

Anexo C

Campaña europea contra el tabaco



INICIATIVA MEDITADA. Las imágenes han sido seleccionadas y puestas a prueba con diferentes grupos de fumadores. Un proceso que ha retrasado la introducción de esta medida, en principio prevista para el 1 de octubre. Estos ensayos se han llevado a cabo manteniendo un estrecho contacto con las autoridades nacionales de los Veinticinco. Se trata de un tipo de iniciativa que ya ha demostrado su eficacia en países como Canadá. (Foto: © European Community)

Viernes, 22 de octubre de 2004.

Anexo D

RESTAURANTES

En portada

Restaurantes sin malos humos

Mientras los locales del mundo occidental se rinden a las leyes antitabaco, los establecimientos españoles todavía son territorio de la nicotina, aunque empiezan a producirse reacciones en contra

Alejandra Yáñez/ Isabel Queipo

Una espesa, áspera y sólida boina de humo reina en la mayoría de los restaurantes y bares españoles, y no suele llegar de las cocinas sino de los comensales de la mesa de al lado. Algunas **voces empiezan a alzarse** contra lo que se ha llamado «**la dictadura del fumador**» -que, por cierto, según recientes datos del Instituto Nacional de Estadística, tan sólo representa el 30 por ciento de la población.



Si bien todavía no hay campañas claras en contra de que se deje de fumar totalmente en este tipo de locales, tal como se ha hecho en otros países de la Unión Europea, sí se empieza a solicitar que los restaurantes habiliten más convenientemente las zonas de fumadores y no fumadores, con extractores de humo y mesas en líneas de ventilación. Usted tiene derecho a fumar, sobre todo **en Noruega, donde se ha llegado a equiparar el derecho a fumar a un Derecho Humano**, pero... ¿tiene derecho a destrozarme los aromas de mi comida o de mi vino de 30 euros?

Por partes. A los amantes del buen comer en el pleno sentido de la palabra no queda más remedio que recordarles que **comida y cigarrillos no casan**. El neurocirujano y 'chef' del restaurante catalán 'L'Esguard' Miguel Sánchez Romera no tiene la menor duda sobre que **el tabaco afecta a la hora de degustar un plato**. «En la cavidad bucal se encuentran localizadas las papilas gustativas -dice-, que tienen una capacidad de regeneración de tres semanas en caso de agresión. El tabaco les afecta de un modo crónico. El humo erosiona la piel y las células de la mucosa. Esto no beneficia las capacidades gustativas y olfativas. Al fin y al cabo, la percepción olfativa en una cena de alta cocina, que consiste en buscar perfiles, se ve distorsionada por el humo, se sea fumador activo o pasivo».

(<http://elmundosalud.elmundo.es/elmundosalud/2005/01/03/tabaco/1104742166.html>)

Anexo E

La oveja negra

En un lejano país existió hace muchos nos una Oveja negra.

Fue fusilada.

Un año después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

(Monterroso, Augusto, 1991, en *La oveja negra y demás fábulas*, Anagrama, Barcelona, p.23).

Anexo F

VICEVERSA

Tengo miedo de verte

necesidad de verte

esperanza de verte

desazones de verte

tengo ganas de hallarte

preocupación de hallarte

certidumbre de hallarte

pobres dudas de hallarte

tengo urgencia de oírte

alegría de oírte

buena suerte de oírte

y temores de oírte

o sea

resumiendo

estoy jodido

y radiante

quizá más lo primero

que lo segundo

y también

viceversa.

(Benedetti , M., 1983, en *Poemas de otros*, recogido en *Inventario*, Madrid, Visor.)

PRÁCTICAS DE TRADUCCIÓN COMO COMPLEMENTO A LAS CLASES DE ESPAÑOL PARA GRUPOS AVANZADOS (TEXTOS EXTRAIDOS DEL MANUAL NUEVO VEN3)

Susana Beatriz Slepoy de Zipman¹

La perspectiva integradora – este camino está ya sugerido por Mary Snell-Hornby en su libro Estudios de traducción, hacia una perspectiva integradora, 1999 –, no siempre aceptada, presupone volver a insistir en un punto muy importante: las clases de prácticas de traducción no son otra cosa que clases de lengua, clases en las que el más profundo y exacto sentido de un texto es siempre lo primero que se intenta, luchando a brazo partido para no caer en las muchas trampas que la lectura nos tiende en cada párrafo. Casi inmediatamente surge el inevitable camino de intentar decir aquello en el otro idioma respetando las ideas del autor, adecuando el estilo al momento histórico deseado y al grupo de lectores presupuesto, con las consabidas paradas en el diccionario, en algún manual de gramática, en las sencillísimas y tan básicas reglas ortográficas.

¿Es necesario que vivamos el idioma de los otros como una traba que nos separa eternamente o como una nube que oculta una visión diferente del hombre y de la vida? No, claro que no. Pero, ¿nos hemos sorprendido convencidos de que la mejor manera de ver el mundo es la que nos ha sido impuesta por la lengua materna? Nuestra lengua, vamos a descubrir poco a poco, no responde a todas las necesidades de comunicación del mundo contemporáneo, pero tampoco podemos olvidarla, sacrificarla y menos confundirla. La práctica de la traducción, acompañada de explicaciones y reflexiones coherentes, con ejercicios especialmente pensados para tal efecto, puede llevarnos a consolidar nuestro idioma, a mejorar el aprendizaje de otro y a encontrar un camino profesional que, aunque sea duro, es también agradable. (ZIPMAN, S., Propuesta integradora de dos pasiones, in 1er. Simposio del Instituto Cervantes, 2004)

¹ Centro Latino de Lenguas – CLL/SP/Editora Edelsa

¿Cuál es mi tarea? Pues se me ha convertido en un sendero doble – sino triple o quizás más. Se trata de enseñar la lengua española, que no es sino el estar aprendiéndola continuamente, mejorándola todos los días, investigándola y descubriéndola un poquito más cada vez y frente a cada circunstancia. Es aun continuar aprendiendo portugués, para entenderlo y aprenderlo cada vez más a fondo. Y también traducir, esto es, enfrentarme a textos en español o en portugués y realizar el pasaje a *la otra lengua*.

Me refiero a las venturas y desventuras del camino. Debo aclarar que son más las venturas, y eso no hubiera podido ser de otra manera, ya que todo aquello que apasiona, que apasiona de verdad, deja de ser una tarea pesada para pasar a ser un *leit motiv* absorbente y encantador.

Tanto en las clases, he de repetirlo, como en la propia actividad de la traducción, están presentes constantemente los lineamientos de ELE, y en mi caso, en especial, las pautas de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera a Brasileños. Repito, insisto, y vuelvo a repetir: solamente la cabal comprensión de la otra lengua del binomio nos permite entender el error oculto, aquél que a otros ojos sonará tan solamente como una frase un poquito extraña, pero en la cual encontramos embutida la falta de comprensión de lo que el texto original realmente quería decir.

Sobran las anécdotas al respecto. ¿Cuántos saben más de una acepción de la palabra tenedor? Primero, sí, el compañero del cuchillo y de la cuchara para comer correctamente. Después... bueno, a veces funciona como la traducción de «detentor», pero no siempre se considera que esta situación es buena y apropiada, a diferencia del portugués. Y finalmente la que creo más desconocida: el tenedor de libros es el que lleva, día a día, las anotaciones contables en los libros de registro de entradas y salidas. El **guarda-livros**. Y también puede significar el **tomador de ações**.

O sea que... sí, *la otra*, en cursiva, tal como la oculta amante que espera siempre paciente y siempre escondida, en el lugar previamente combinado a tal efecto, la otra lengua, el otro idioma, nos está esperando siempre con sus trampas y sus falsos señuelos de facilidad.

La otra se nos presenta continuamente, tanto en las clases de Español Lengua Extranjera como en nuestra situación de traductores. Y termina de mezclarse totalmente en la posición de profesora que imparte la asignatura Prácticas de Traducción. Allí sí que bailamos entre las dos lenguas, entonces sí que ambos idiomas nos muestran todas sus facetas.

Presentamos como palabras clave:

- proximidad peligrosa;
- diferencias;
- similitudes;
- falsos cogandos;
- reflexión;
- autocontrol (se podría agregar auto humildad a toda prueba);
- conocimientos sobre ambas lenguas;
- honestidad.

Y puestos a seleccionar solamente tres: aproximación, reflexión y conocimientos.

Tres expresiones autoexplicables, pero que de cualquier manera iremos desarrollando a lo largo de este corto encuentro.

¿Qué es la traducción?

La traducción se nos presenta como la primer actividad que el ser humano tuvo que desarrollar para entenderse con el otro. Quizás primero tradujo su gesto, para convencer al amigo de sus buenas intenciones y para, simultáneamente, hacer desistir al enemigo de la idea de aproximación.

Gracias a las traducciones se pudieron descubrir otros mundos, y a partir de saber que existían, se pudo con ellos y entre ellos negociar.

La traducción, tan antigua y tan necesaria, se volvió una actividad autónoma y un estudio con categoría de ciencia solamente en los años ochenta.

Nos dice Steiner, en 1980, citado por Mary Snell-Hornby, ¡y traducido por Ana Sofía Ramírez!, en ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN:

En la traducción, la dialéctica de lo uno y de lo múltiple se hace sentir de manera dramática. En cierto sentido toda traducción se empeña en abolir la multiplicidad y en reunir las distintas visiones del mundo bajo una congruencia única y perfecta. En otro, representa un intento de dotar a la significación de una nueva forma, un ensayo concebido para encontrar y justificar otro enunciado posible. El arte del traductor es, como veremos, profundamente ambivalente: se inscribe en un juego encontrado de fuerzas, entre la necesidad de producir facsímiles y la de hacer recreaciones.

Sabemos que tanto el estudio de la lengua como, más aún, el estudio de la literatura extranjeras goza de gran prestigio y además están totalmente arraigadas en toda la tradición académica. Podemos cuestionarnos; ¿cómo llegarían a estos textos cuando aún no conocen la otra lengua, el otro idioma?

Varias veces propuse, y varias veces tuve grupos grandes, no solamente numerosos sino también grandes en su entusiasmo, de Prácticas de la Traducción como una manera de continuar estudiando y perfeccionando la lengua aprendida de manera convencional hasta ese momento.

Tenemos ahora varias definiciones que podemos ver juntos:

La traducción es un ejercicio intelectual que tiene por objeto verter ideas de una lengua a otra en un idioma preciso, correcto y apropiado.

Es también un oficio que se ha practicado en todo tiempo y lugar, y que, a partir de la Sociedad de las Naciones, y más recientemente, de las Naciones Unidas, y de la Unión Europea, se ha convertido en una profesión de categoría y prestigio en un mundo donde el diálogo nacional e internacional es cada vez más frecuente y necesario.

En fin, hay frases y más frases que los autores nos van brindando ofreciendo en ellas todo su sentimiento al respecto.

Veamos:

- la traducción no es transliteración, es decir, la transcripción de palabras de un idioma a otro. Además está analizar las barbaridades que podríamos decir si tan solamente tradujéramos, una a una, las palabras. Pero también sabemos que lamentablemente es lo que muchas veces se hace.
- La traducción es, como muchos oficios, perfectible. Sí, esto sucede día a día, hora a hora. Con cada texto. Con cada traducción.
- A su vez, la traductología engloba estudio teóricos, descriptivos y aplicados, y entra aquí, con toda su fuerza, la interdisciplinariedad.
- Los abordajes pueden ser parciales o globales., podemos dirigirnos al proceso, al producto, a la noción, a la historia...
- Se pueden realizar estudios sobre la traducción pura, que se divide en teórica - general y parcial – y la descriptiva (orientada al producto, al proceso y a la función)
- O podemos detenernos en la traducción aplicada, pasando a analizar la didáctica de la traducción, las herramientas del traductor y la crítica de las traducciones.
- Y ahora, un pequeño ejercicio.

Por favor, todos de pie, con los ojos cerrados, y aún más: se cubren los ojos, con fuerza, con la mano derecha. A continuación dan tres vueltas hacia la izquierda. Al terminar, sin soltar la mano derecha de la posición, quiero que indiquen el norte. ¿Cuántos «nortes» hemos encontrado? Claro, ¡un montón! Porque primero no nos pusimos de acuerdo, no sabíamos de qué se trataba el ejercicio. Verifiquemos, entonces, con esta brújula que traje, dónde está realmente el norte. Ahora todos lo sabemos. Y, si lo que queremos es viajar hacia el norte, no nos vamos a perder. Tenemos el rumbo, la orientación, el objetivo.

¿Cuál es la semejanza con el objetivo de esta presentación? Encontrar nuestro norte como profesores, como traductores, como alumnos, como investigadores, como curiosos, como amantes de la lengua española y de la lengua portuguesa – en su versión brasileña, claro está.

Podemos establecernos varios *nortes*, siempre que cada uno de ellos esté para nosotros muy claro, y a cada uno le tendremos que dedicar toda la energía que se merece. Si nuestro norte primero es la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, tendremos que investigar profundamente esta lengua. El objetivo está claro.

Algunos somos nativos, hemos desarrollado nuestra lengua, nuestro idioma, a partir de los primeros balbuceos. Pero, ¿nos detuvimos alguna vez a pensar en el porqué de cada una de las cosas que decimos, que leemos, que escuchamos? Sí, tuvimos que detenernos un poco en la escuela primaria, otro poco en la secundaria, pero tan sólo nos enseñaban a mejorarla, porque cada cosa ya tenía su nombre, ya *se decía así*. No nos resta la menor duda de nuestra competencia: «He nacido *allí*, y allí se dice *así*. Y punto final.» No va a faltar el terrible momento en que nos encontremos diciendo, con toda honestidad, pero sin el menor apoyo científico: «Una refacción es un arreglo, en todo caso una reforma.» Pero nuestra gran amiga mexicana nos explicará que para ella refacciones son los repuestos y piezas para los automóviles... ¡Menuda sorpresa!

Otros han partido hacia el español como yo partí hacia el portugués: con esfuerzo, dedicación, muchos tropiezos y malentendidos, muchos retos por vencer, algunas cosas quizá nunca conseguidas totalmente. Confieso mi total falta de habilidad para pronunciar correctamente «vô» y «vó», pero me siento muy orgullosa de no saber, ya que no estoy aplicando esfuerzos en la tarea, cuando estoy concentrada en la lectura, si estoy leyendo en portugués o en español. Como enormemente orgullosa me sentí cuando, venciendo escollos de todo tipo, conseguí ser aprobada, entre las mejores calificadas, en el examen por medio del cual concursé para el cargo de Traductora Pública, o Traductora Juramentada, o Jurada, como se conoce generalmente dicha profesión. Vencer desafíos es gratificante, creo que todos estamos de acuerdo en eso.

Propongo un texto, producido por uno de mis asistentes, en los cuales pude encontrar los errores reconociendo el texto en su versión original.

Y a partir analicemos entre todos los errores. Puede ser, inclusive, que se me haya escapado alguno a mí. Espero que no...

Estamos reflexionando sobre la traducción, con lo cual nos situamos en lo que Cristina Carneiro Rodrigues llama de «Los estudios de la traducción como prolongación del pensamiento tradicional sobre la traducción». (2000:159)

Pues bien, el desafío permanente por vencer es continuar enseñando Español Lengua Extranjera a sucesivos grupos de brasileños, o a sucesivos alumnos individuales que nos llegan hoy en día con características diferentes a las de los que encontrábamos, digamos, quince o veinte años atrás. Fue una época romántica, alegre, leve y bastante ingenua, pues muchos – me confieso entre ellos – contábamos solamente con la intuición y la buena voluntad. Hoy los alumnos llegan mucho más exigentes, tanto por estar más informados acerca de la lengua, como por estar más exigidos en sus empleos – por ejemplo, por la presencia más decisiva del Mercosur, de las empresas españolas, etc. –, en fin, porque el «portuñol» ya no soluciona los problemas diarios. También están más exigentes, además de los alumnos, las instituciones, porque el mercado está mucho más competitivo y exige que los profesores sean excelentes. Y que los traductores sean excelentes. Claro que a veces piden todo esto por el menor precio posible... pero si entro en ese terreno me escapo del tema que me he propuesto.

En cuanto a los tipos de traducción, sería tema en realidad de otro curso completo, la idea hoy es reflexionar más que definir. Pero, en fin, sabemos que la traducción puede ser palabra por palabra o interlineal; puede ser literal o servil; traducción filológica; puede ser creadora de la lengua; conocemos la traducción literal o directa, y la traducción oblicua. Todos son recursos a usar en cada momento, para solucionar diferentes situaciones y problemas.

Mucho se habla hoy en día de la traducción como una manipulación, y en verdad es lo que a veces debemos hacer con un texto.

Me preguntaba, y es una pregunta que dirijo a todos, si hace falta que vivamos el idioma de los otros como una barrera que nos separa eternamente, o como una nube por tras de la cual se esconde una visión diferente del hombre y de la vida. La respuesta que coloqué en el resumen fue: «No, claro que no.» En realidad, sería: «No, no es ni debe ser una barrera que nos separe eternamente.» La comunicación lleva a la convivencia posible y amigable, la

comunicación y el entendimiento mutuo nos permiten conocernos, entendernos, perdonarnos, pero... *sí, tras cada lengua se esconde una visión diferente del hombre y de la vida.* Entender esas diferencias también nos ayuda a interpretar actitudes, gestos, hábitos; y a estas diferencias podremos aproximarnos a través del dominio de la lengua del otro. Justamente para romper aquella idea de que la mejor, la única para siempre, es la manera que nos han enseñado desde chicos. Pero cuidado: no renunciaremos a esta manera, porque el lugar en el que nacimos ha puesto su sello en cada uno de nosotros y no podremos borrarlo nunca. Ni debemos olvidarlo, porque en ese esquema nos hemos moldeado. *Somos así,* aunque, eso sí, podemos aprender cuál es el otro cristal, por qué actúan y se manifiestan de tal o cual manera los otros.

Pues bien, en el mundo de la traducción, nos encontramos con varios problemas concretos, a saber: el hispanohablante comienza a introducir «brasileñismos» en su rutina diaria y los incorpora a su lenguaje. Llegado el momento de traducir un texto del portugués al español, varias de las construcciones y muchos de los vocablos le resultan familiares, fáciles de entender, y los conserva tal como están. El resultado es un texto que, con algún esfuerzo y mucha buena voluntad, se puede entender, pero que produce en el lector esa sensación de extrañeza, de ligero malestar: «Entiendo el texto, pero algo raro tiene...»

Como también el brasileño que, poco tiempo después de vivir en algún país donde se habla español, comienza a producir *perlas* como las siguientes: «a seu próprio ritmo e com todas as garantias» (¿no debería ser «no seu próprio ritmo»?); «avalizado por» (¿«avaliado por»?); «seguimento personalizado» (¿«acompanhamento personalizado»?).

Recordemos que:

Los lectores de textos traducidos normalmente esperan que la combinación de estrategias elocutivas sea menos eficaz en la traducción que en el original. Si no lo esperan, al menos se resignarán a que «algo se pierde» en la traducción. Lo que se pierde, normalmente en la misma medida en los textos originales y en las traducciones, es la «combinación ideal» de estrategias elocutivas, el concepto, ciertamente vago, pero no por ello menos eficaz, de que el texto podría haber sido mejor escrito o reescrito. [...] Las lenguas son diferentes, y ningún traductor, por muy preparado que esté, reducirá esas diferencias. (Lefevere, 1997: 125)

Frente a todo lo dicho, los profesores comenzamos a idear textos tramposos para, al mismo tiempo, tanto enseñar al nuevo alumno, como llamar a la reflexión al que se permitió perder su propia lengua, al que hoy cree que la usa correctamente, puesto que la usa como herramienta de trabajo. También preparamos otros textos que no son trampitas, sino ejercicios y más ejercicios, con el fin de poner las cosas en su lugar. Porque recordemos que ni al hablante nativo que *se confundió* ni al estudiante de niveles avanzados les resultará fácil aceptar determinados errores: van a querer la confirmación, algo así como un documento jurado y sacramentado. ¡Entonces sí!

Veamos primero el siguiente ejemplo: a partir de una serie de ejercicios que nos dio en un curso un antiguo profesor del Colégio Miguel de Cervantes – el profesor Juan Bueno,

hoy en día de vuelta a su ciudad natal, maravillosa Salamanca –, ejercicios que nos permitimos modificar y adaptar, les preparamos a los alumnos veinte preguntas de selección múltiple acerca del vocabulario y de determinados aspectos gramaticales (ANEXO 1). Los estudiantes intentaron rellenar los huecos, leyeron sus respuestas y las fuimos corrigiendo juntos.

Los ejercicios de ese tipo son por sí mismos un aprendizaje, porque las situaciones vuelven a aparecer y esta repetición permite que el alumno comience a descubrir, por sí solo, lo que debe poner y lo que no. El profesor Bueno nos facilitó cuarenta series como la anterior. En todas hemos ido introduciendo algunas modificaciones y – lo que es más importante – una actividad de *aprovechamiento y fijación de las situaciones*. Esa fue idea nuestra, para darle un sentido más dinámico a la actividad. (¡Muchas gracias, Juan, no sabes qué bien me vinieron tus clases!)

Una vez que terminamos una serie, les entrego las reglas aplicables (ANEXO 2), que no son de esta manera meras reglas porque sí, y listo. No, pasan a ser la valiosa información del porqué de lo realizado. Así, el aprendiz las recibe con más alegría y hay un motivo para las mismas. Y, finalmente, si algunos de los temas merecen una mayor explicación, también la ampliamos (ANEXO 3). Como vemos, vamos profundizando en los asuntos que se hagan necesarios.

Ahora sí, vamos a los ejercicios más tramposos, ejercicios de traducción como los que muchos profesores han preparado antes que yo. Cada uno pone su imaginación en funcionamiento y lucha contra las interferencias, las divergencias, las transferencias, en definitiva, contra el error, aquel error que no servirá como material de aprendizaje, sino que será para siempre un error, si de textos traducidos estamos hablando, textos que algunas veces son documentos de vital importancia. Preparé dos textos de ese tipo (ANEXO 4) para un curso que di a un comité de secretarías, y aunque no me lo crean, lo tuve que dar en portugués... Me fue bien, pueden quedarse tranquilos.

Como ven, podemos divertirnos, reírnos y sonreírnos... e ir aprendiendo a «domar» nuestro uso de ambas lenguas. Pero recordemos, ya que de traducción y su práctica estamos hablando, algunas propuestas de comprensión de la cuestión:

En su forma más simple, la traducción consiste en sustituir un término determinado de la lengua original por su equivalente en la lengua terminal. Esta operación elemental se aplica las más de las veces a sustantivos que designan objetos concretos, perfectamente definidos, con un único sentido; de ahí el nombre de términos «monosémicos».

Lo anterior sólo es válido en el caso de los términos que se aplican a una misma noción, cualquiera que sea la lengua considerada. La consulta de diccionarios unilingües mostraría que los términos citados se definen de forma sensiblemente equivalente.

Con frecuencia sucede lo contrario: en una lengua dada, un término tiene sentidos diferentes según las circunstancias de su empleo; de ahí el calificativo de «polisémico» que se da a este término.

De este modo, la palabra «traducción» puede designar, según los casos:

- *la operación consistente en traducir;*
- *el resultado de esta operación, en forma de documento;*
- *la rama de las actividades humanas que engloba tales trabajos.*

[...]

Puede suceder, también, que para designar varias nociones diferentes, una lengua sólo disponga de un único término, mientras que en otra a cada una de dichas nociones corresponde un término distinto, lo que plantea un problema de búsqueda de equivalencias [...] (Maillot, 1997: 29-31)

Y aun debemos pensar, todo el tiempo, en los fenómenos de la interferencia pragmática. María Victoria Escandell Vidal lo explica muy bien en un texto suyo así titulado que aparece en *Didáctica del español como lengua extranjera 3*: «Efectivamente, los métodos comunicativos han propugnado vehementemente la necesidad de orientar la enseñanza desde una perspectiva más pragmática y hacia una perspectiva más pragmática.» (1996: 95)

Con este cuestionamiento estamos en el terreno de la descripción de una lengua, y de la explicación de todos sus usos. Nuestras estrategias de usuarios cultos de nuestra lengua nativa y nuestra aspiración a ser usuarios también cultos de la lengua aprendida nos indican la necesidad de meditar bastante. Y de poner en práctica, constantemente, nuestra humildad y nuestra capacidad de tener que aceptar que nuestro error será detectado por el otro. La actual tendencia, digamos, mayoritaria nos impone aun desarrollar con éxito la autonomía del aprendiz. Demás esta preguntar si todos conmigo están de acuerdo: esa es, ni más ni menos, la aspiración mayor de todo profesor de lengua extranjera, sea número dos, sea la que sea: que nuestro alumno salga hablando, razonando, argumentando, viviendo y protestando en la lengua que le transmitimos.

Así como todo traductor desea entrar en las más profundas cavernas del texto que tiene frente a sí, y como tal brindarlo a su lector, no importa si este lector tan sólo desea sus antecedentes escolares redactados en la nueva lengua o si de una partida de nacimiento estamos hablando.

Ya llegamos a la conclusión de que nuestra lengua, la primera, no responde a todas las necesidades de comunicación del mundo contemporáneo. Pero, no podemos olvidarla, ni sacrificarla, y menos confundirla. «El suceso», en español, tiene que seguir siendo aquel hecho que, por ejemplo, aparece comentado en los periódicos. Mientras que «o sucesso», en portugués, puede continuar representando nuestro triunfo, el triunfo de haber conseguido determinar, en nuestra línea de pensamiento, que, cuando hablamos en español, pensamos en español y, cuando lo hacemos en portugués, «pois em português será o nosso pensamento».

Para finalizar, vamos a los anexos que he llamado de 1b y 1b, con los cuales trabajaremos en esta ocasión. Su análisis nos llevará a las conclusiones que entre todos podemos obtener con facilidad.

Anexo1b

Vamos, vamos, encontremos los detalles...

Algunas ciencias místicas muestran como tú eres en la pasión. Si tu deseo es conocerte mejor para seducir, de una vez por todas, el corazón de aquella persona especial, cuenta con la ayuda de algunas ciencias místicas, pues las mismas rebelan cosas importantísimas sobre tu manera de ser y amar. Mediante la Numerología, tú puedes verificar un poco de tu personalidad en el romance. Ya el Horóscopo Chino muestra como actúas antes y durante una conquista amorosa.

Con un talento nato para conquistar, no pierdes una oportunidad para declarar tu amor a alguien que toca tu corazón. En el momento del flirteo eres objetiva y no te quedas dando vueltas, para llegar a tu pretendiente y revelar tus sentimientos.

Tu marca registrada es la sensualidad y desbordas encanto cuando tu blanco es una persona interesante. por tener una personalidad fuerte y envolvente, difícilmente dejas de conquistar a quien deseas.

Cuando estás de novia, gustas de tomar cuenta del compañero y, muchas veces, acabas sofocando con tantos mimos a quien amas.

Sedución... es contigo misma.

La tranquilidad es tu mayor cualidad, por esto, saben bien como lidar con los problemas amorosos y para envolverte con alguien, quieres quedar muy segura del otro.

Anexo 2 b.

Ejemplos para el Minicurso de Prácticas de Traducción.

(Del manual Ven 3, Editora Edelsa:)

¿Te gusta la fruta?

En el puesto de fruta.

(página 24.)

«Pescar marido»

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía aquí presentada se refiere tanto al material citado expresamente como al simplemente consultado:

- ARNAU, María, 1988, «¿Enseñanza ‘de’ o ‘en’ la segunda lengua?». En *Expo Lingua – I Congreso Internacional*, volumen I, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, pp. 23-29.
- GELABERT, María José, Isabel Bueso y Pedro Benítez, 2002, *Producción de materiales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco Libros.
- BRIONES, Ana Isabel, 2001, *Dificultades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado*, Madrid, edición independiente (anabriones@teleline.es).
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria, 1996, «Los fenómenos de la interferencia pragmática». En *Didáctica del español como lengua extranjera* 3, p. 95.
- FREIRE, Jussara, 1992, *A importância do ato de ler*, São Paulo, Cortes.
- HURTADO ALBIR, Amparo (dir.), 1999, *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa.
- IGLESIAS SANTOS, Montserrat (org.), 1999, *Teoría de los polisistemas*, Madrid, Arco Libros.
- LEFEVERE, André, 1997, *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*, Salamanca, Colegio de España.
- NEWMARK, Peter, 1987, *Manual de traducción*, Madrid, Cátedra.
- MAILLOT, Jean, 1997, *La traducción científica y técnica*, Madrid, Gredos.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 2002, *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid, Arco Libros.
- MILTON, John, 1998, *Tradução, teoria e prática*, São Paulo, Martins Fontes.
- OLIVERAS, Àngels, 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- SANTOS GARGALLO, Isabel, 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- SNELL-HORNBY, Mary, 1999, *Estudios de traducción, hacia una perspectiva integradora*, Salamanca, Almar.
- VÁZQUEZ, Graciela, 1999, *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Madrid, Edelsa.

Libro usado como Manual para práctica de textos:
Ven 3, Editora Edelsa. Autores, F. Marín y otros.



¿QUÉ VOY A LLEVAR A CLASE? Y SOBRE TODO... ¿POR QUÉ? CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE MATERIALES

Agustín Garmendia¹

La elección de materiales es una responsabilidad crucial en la labor docente. El enfoque orientado a la acción y los aportes de la investigación proponen materiales centrados en el alumno que transforman el papel del profesor. Examinaremos los criterios de selección y evaluación de materiales para actualizar nuestra labor docente y hacerla así más coherente.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva orientada a la acción. Análisis de materiales. Enseñanza centrada en el alumno.

1. Introducción

Como autor de materiales y como profesional de la elaboración de estos, el análisis de materiales es parte fundamental de mi trabajo. De aquí mi interés por la repercusión que, sobre todo en los manuales, tienen los nuevos enfoques metodológicos, especialmente la perspectiva orientado a la acción.

2. ¿QUÉ ES PARA TI EL MATERIAL DIDÁCTICO?

Actividad 1

1. ¿Con cuál(es) de las siguientes imágenes identificas el material? Elige una o más opciones y justifica tu elección.

- un trampolín
- un supermercado
- un equipo de supervivencia
- una receta de cocina
- un libro sagrado
- una caja de herramientas
- una camisa de fuerza
- un mapa

¹ Autor de materiales y responsable de contenidos de la Editorial Difusión

Nuestro punto de vista es el de nuestro maestro Ernesto Marín Peris, según el cual, los manuales deben concebirse como instrumentos «flexibles y maleables»; como «cajas de herramientas» y no como «moldes»; como «mapas orientadores y sugerentes» y no como «recetas prescriptivas y directivas», de modo que permitan activar los muy diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje :

3. ¿QUÉ FALLA CUANDO UNA ACTIVIDAD FALLA?

El Marco, la investigación en adquisición y el desarrollo del enfoque por tareas han venido a confirmar intuiciones compartidas hace tiempo por los profesores. Todos sabemos cuándo una clase ha funcionado bien, cuándo hemos visto avanzar a nuestros alumnos, cuándo de verdad sentimos que han aprendido algo. Por eso podemos hacer reflexiones como la siguiente.

Actividad 2

2.A. En parejas. Poneos de acuerdo para completar con al menos tres ideas cada uno de estos dos enunciados.

Digo que una actividad me ha ido muy bien cuando...

Digo que una actividad me ha ido mal cuando...

2.B. Ahora, con otra pareja, poned en común vuestras ideas. Debéis poneros de acuerdo y hacer una lista única. Escribid vuestras conclusiones en la cartulina.

Lo que acabamos de observar es una tarea comunicativa con las características de estas. La perspectiva orientada a la acción va a posibilitar que en el aula se den oportunidades de comunicación real como la que hemos reproducido. Algunas características de estas actividades son:

- Estas actividades proponen temas y dinámicas que suscitan el interés personal.
- Toman el aula como contexto, aprovechando el bagaje vivencial de los aprendices.
- Trabajan con textos significativos.
- Integran las destrezas.
- Permiten la focalización en aspectos gramaticales.

4. TODOS DECIMOS LOS MISMO, ¿PERO ESTAMOS TODOS DE ACUERDO?

Existe una serie de conceptos clave en didáctica de las lenguas que no se discuten, o casi. Son criterios con los que se comulga, al menos nominalmente, en todas las introducciones de los materiales publicados en los últimos 10 años. Pero, ¿estos criterios tienen reflejo en los materiales? Vamos a discutir esos criterios, a intentar entenderlos mejor y a analizar cómo se entienden desde una perspectiva orientada a la acción.

5. SE DICE QUE... «HAY QUE PRESENTAR LA LENGUA EN CONTEXTO»

¿Qué es contexto? El Marco lo define de la siguiente manera:

«El contexto se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.»

Los enfoques tradicionales no tenían, como sabemos, este factor en cuenta. La frase ya era suficiente puesto que el objeto del aprendizaje era la gramática de la frase. Pero hoy sabemos que *«Los materiales deben contextualizar la lengua que presentan. Sin saber lo que está ocurriendo, quiénes son los participantes y la distancia social y psicológica en el tiempo y el espacio respecto a los eventos referidos es imposible entender realmente una interacción.»* (J. Crawford)

La cuestión es qué significa realmente entender un texto. ¿Entender todas las palabras o la intención de quien profiere ese enunciado? La preocupación sobre el contexto trajo consigo la idea de la importancia de la autenticidad. Idea que el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes explica de la siguiente manera:

En un principio se interpretó como la fidelidad del lenguaje usado en el aula a los modelos de uso externos a ella; en particular, a la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente o mediante los materiales publicados.

Se planteó así la disyuntiva textos manipulados versus textos auténticos, que en la perspectiva orientada a la acción se resuelve optando por textos equiparables a los auténticos. Por otro lado, la necesidad de contextualización, en el apogeo de los materiales llamados comunicativos, se tradujo en la preponderancia de los microdiálogos como variedad textual preferida: diálogos para presentar unos determinados contenidos, para reflexionar sobre la gramática, para la práctica controlada de aquellos contenidos y para su práctica libre. En este contexto, uno de los cambios más profundos en la visión de lo que es la práctica docente proviene del reconocimiento del papel del aula como contexto, no como lugar de representación de la vida real sino como parte de la vida real.

Con el desarrollo de la disciplina del análisis del discurso, el aula se reconoce como un espacio social, y la clase como un evento comunicativo, junto a otros muchos de diverso tipo. En cuanto tales, espacio y evento se rigen por unas normas de interacción propias, derivadas de las particulares funciones que la lengua ejerce en ellos. Estas funciones ocasionan unos determinados usos lingüísticos y discursivos con características propias que no les restan autenticidad.

Algunas de las características propias del discurso del aula son, por ejemplo, la posibilidad de centrar la atención explícitamente en la forma de expresarse sin desatender

la importancia del mensaje; o la posibilidad de llamar la atención sobre errores cometidos por los interlocutores; o la de esforzarse por elaborar un discurso más complejo con el fin de perfeccionar la práctica de determinados recursos, en aras de la eficacia y rapidez en la transmisión del mensaje.

(CVC Diccionario de términos clave de ELE)

Examinemos la actividad de la página número 7 ¿Es un texto auténtico? Lo esencial es que es un texto equiparable a uno auténtico y, lo que es más importante, el procesamiento de la información y lo que se hace con el texto es también equiparable a los procesos que se hacen con los textos en la vida real (¡pero en el contexto privilegiado que proporciona el aula!). El aula es pues el contexto social del aprendizaje y el aprendiz es el agente, en una variedad de procesamientos, de textos y de dinámicas que van más allá de la Presentación-Práctica controlada-Práctica libre.

6. SE DICE QUE... «LOS MATERIALES TIENEN QUE FOMENTAR LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA»

Profesores de todo el mundo dicen: «Es que mis alumnos no quieren hablar». Pero, la pregunta que nos deberíamos formular son: ¿de qué? ¿por qué? ¿para qué? La interacción es, en efecto, la pieza clave del aprendizaje de lenguas, el Marco común la consagra al adoptar el enfoque orientado a la acción y decir:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua — que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con

temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Marco de referencia europeo)

Vayamos, aunque sea un momento, al terreno de las intuiciones: ¿cuándo nos parece que un alumno ha aprendido a usar *cuando* + SUBJUNTIVO en expresión del futuro? ¿Cuándo se autocorrige en un intercambio comunicativo espontáneo o después de hacer innumerables ejercicios correctamente?

6.1. Dos ejemplos de interacción en el aula

¿Pero qué es realmente la interacción? ¿En qué actividades se dan realmente procesos de comunicación. Estas son dos actividades que proponen una interacción oral en clase de español. ¿En qué se diferencian? ¿Cuál te gusta más?

Actividad 3

3. Pregunta a tu compañero por sus costumbres. Toma nota, porque luego vas a explicarlo al resto de la clase.		
¿A qué hora...?		
¿Cuándo...?¿	Viernes por la tarde	Hora de levantarse (fin de semana)
Qué haces...?	Hora de la comida	Deportes que practica
¿Qué?	Domingos por la tarde	Lugar de la cena (sábados)
¿Dónde...?	Horario de trabajo	Pasar el tiempo libre
¿Con quién...?	Hora de acostarse	Volver a casa
¿Cómo...?		

Algunas preguntas que nos podríamos hacer son: ¿Cómo me siento? ¿Me interesan las respuestas de mi compañero? ¿Y la puesta en común? ¿Cuál crees que es la reacción de mis estudiantes antes este tipo de actividad?

Examinemos la actividad de la página número 8. La lengua producida es semejante pero el proceso y la manera de usar la información es muy diferente, porque en esa tarea se verifica que...

- hay finalidad
- hay un reto intelectual
- hay personalización: el aprendiz hace las preguntas que le interesan
- hay una necesidad de cooperación y de negociación.

En efecto, es una tarea con las características descritas por Rod Ellis:

CARACTERÍSTICAS DE LAS TAREAS (adaptado de Ellis)

1. Una tarea es un plan de trabajo. Una tarea constituye un plan para la actuación del aprendiz.
2. Una tarea está centrada, en primer lugar, en el significado. Las tareas presentan vacíos, sean de información, de opinión o de razonamiento. La tarea no especifica cuál es la lengua exacta que los alumnos deben usar para llevarla a cabo sino que permite que los aprendices escojan la lengua que necesitan para hacer el producto de esta. No obstante, suelen delimitar, por su propia naturaleza, las formas lingüísticas necesarias para su realización.
3. Una tarea implica procesos de uso de la lengua reales. Las actividades requeridas por la tarea pueden ser semejantes a las del mundo real o no, pero los procesos comunicativos para llevarla a cabo han de ser, estos sí, reflejo de los que ocurren en el mundo.
4. Una tarea puede implicar el uso de una o varias destrezas.
5. Una tarea pone en marcha procesos cognitivos. El plan de trabajo que constituye una tarea requiere que el aprendiz seleccione, clasifique, ordene, razone o evalúe información para poder llevar a cabo la tarea.
6. Una tarea tiene un producto comunicativo definido.

7. SE DICE QUE... «EL TRABAJO CON LA GRAMÁTICA NO DEBE PRESCINDIR DEL significado».

Este es uno de los temas más controvertidos, que preocupa más a los profesores y a los alumnos. Aun así, existe un consenso a favor de la contextualización de la gramática.

7.1. EJEMPLOS DE TRABAJO CON LA GRAMÁTICA

Estos son ejemplos de ejercicios centrado en una cuestión formal. ¿Qué problemas o deficiencias presentan? Veámoslo.

Actividad 4

4. Elige la opción adecuada para cada frase.
 - a. Ayer los formántilos _____ muy jorlamente esos porolitos.
zustraron / poroló / tartando
 - b. Jántinos y formundios han _____ las gargullas de «fisbuling».
portido / portirán / portieron
 - c. Me fascondia que gongues tan _____.»
vortiamente / vorlitaré / vorlios

En actividades como la precedente, se prescinde del sentido y se concentra la atención únicamente en la forma. ¿Hemos aprendido algo nuevo?

Actividad 5

5. Sustituye las palabras subrayadas por pronombres átonos.

- Di el regalo a Juan anteayer.
- Pongo las maletas en el armario.
- He prestado el coche a Ignacio.
- He dejado la máquina a Esteban.

En ejercicios como el anterior se prescinde del uso. Al no haber un contexto, no sabemos cuándo, para qué y respondiendo a qué se usa la forma pretendidamente focalizada. No quedan explicadas cuestiones de registro, intención, papel en el discurso, etc. de la forma. El ejercicio puede ser fácilmente realizable por brasileños pero ¿les ayuda a resolver el hecho de que en su lengua materna no usarían pronombres en respuesta a la pregunta «¿Le has dejado la maleta a Arturo?»

Actividad 6

6. Completa según el modelo:

LIBRO Es mi libro. Es el mío. Es mío.

- a. casa _____
- b. escuela _____
- c. coche _____
- d. oficina _____

Este es un ejemplo más de resolución mecánica y de generación de mero conocimiento explícito a nivel proposicional.

Examinemos la actividad de la página número 9 y hagamos en voz alta el apartado A. Juguemos a adivinar dónde vive quien ha hecho la actividad en voz alta.

Las características de esta actividad son las siguientes:

- Hay una actividad previa centrada en el significado.
- Se da oportunidad para que los aprendices elaboren hipótesis.

- Existe un mecanismo para la confirmación de esas hipótesis: en interacción con el profesor (lo que representa un nuevo papel de este) y con otros alumnos.

Volvamos a las intuiciones del docente: ¿qué aprendemos mejor? ¿Lo que descubrimos o lo que nos explican?

8. Se dice que... «los materiales deben ser adaptables y respetar los diferentes estilos de aprendizaje y las diferencias personales»

Examinemos la actividad de la copia número 8. En ella se observan las siguientes características:

- Implicación personal.
- Adaptación a los contextos y necesidades propios: si pido «pelirrojo» e «informático», es porque lo necesito.
- Existencia de una fase silenciosa: la investigación demuestra que las producciones orales preparadas son siempre más ricas, más correctas y más provechosas cuando se deja un tiempo de preparación guiada.

9. se dice que... «los materiales deben desarrollar la autonomía del aprendiz y fomentar el desarrollo de las estrategias

¿Qué son las estrategias? El marco hace una buena definición:

Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación (...) cuando el uso de una estrategia concreta es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan

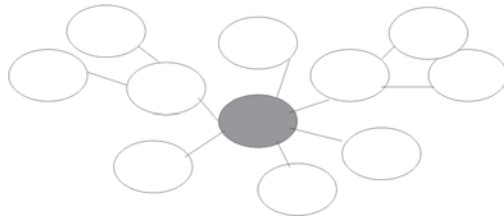
El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación

9.1. Un ejemplo de trabajo estratégico en el aprendizaje del vocabulario

Actividad 7

7. Elige tres palabras de los textos anteriores y reflexiona sobre estas características de cada una de ellas. Puedes trabajar con el diccionario.

- a. ¿Es una palabra... vulgar familiar neutra culta literaria?
- b. ¿Con qué palabras se asocia muy frecuentemente?
- c. ¿Hay alguna palabra que signifique lo contrario?
- d. Tiene un significado parecido a...
- e. ¿Qué tipo de palabra es: un nombre, un adjetivo, un verbo...?
- f. ¿Tiene alguna dificultad gramatical?
- g. ¿Existen palabras derivadas?
- h. Rellena esta red con tu palabra en el centro.



¿Qué reflexión es pertinente hacer con los alumnos tras la realización de esta actividad? El alumno ahora sí conoce bien estas palabras. Aprender una palabra no es solo «traducirla» aproximadamente a la lengua materna. Aprender una palabra es un proceso que nos va aclarando su lugar en el sistema; es decir, todas sus relaciones con las otras palabras e incluso con la cultura del país

10. SE DICE QUE... «LOS ESTUDIANTES DEBEN TENER CONCIENCIA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y QUE SE DEBE ESTIMULAR SU AUTONOMÍA»

¿Por qué? *«Ningún curso puede predecir todas las necesidades lingüísticas de los aprendices y debe, por tanto, intentar prepararlos para hacer frente de manera independiente a la lengua que encontrarán a medida que se hallen en nuevas situaciones.»* (J. Crawford)

Tercera intuición: si un alumno, teóricamente llega al nivel B2 del Marco en aproximadamente 300 horas de clase, ¿creemos que llega a ese nivel únicamente por lo que

pasa en el aula? ¿Es este el único espacio en el que desarrolla sus competencias? Hoy están al alcance de casi todas las múltiples fuentes de input en español. El profesor y el método no son ya las únicas ni las principales fuentes de lengua. Solo los aprendices autónomos serán pues capaces de aprovechar el enorme potencial de la «globalización» lingüística para el desarrollo de su aprendizaje.

11. CONCLUSIÓN: ¿cómo deben ser los nuevos materiales? ¿Qué papel deben adjudicar al alumno y al profesor?

Los materiales son al profesor lo que el bisturí al cirujano. ¿Debemos o no debemos ser exigente con la calidad de nuestras herramientas? Tenemos la obligación, al menos, de ser consecuentes: examinar los materiales que conformarán (o deformarán) nuestra labor docente para saber si responden a lo que necesitamos y a lo que declaramos.

Actividad 8.

8. ¿Los alumnos, los profesores, los materiales o todos ellos? Rellena los huecos.

- _____ deben guiar a los alumnos, ayudarles en el proceso de aprendizaje, dinamizar el aula.
 - _____ deben ser flexibles, adaptarse a los diferentes tipos de alumnos, responder a sus necesidades.
 - _____ deben ser autónomos, deben aprender a aprender, no deben esperar de manera pasiva que el profesor les dé todo.
 - _____ deben crear oportunidades para que los alumnos se comuniquen de manera espontánea en el aula.
 - _____ deben concebir la gramática como una herramienta para comunicar mejor y no como un obstáculo.
 - _____ deben considerar que los alumnos tienen una serie de conocimientos previos del mundo.
 - _____ deben facilitar una visión no estereotipada de la realidad cultural y favorecer el desarrollo de la interculturalidad.
 - _____ deben proponer actividades que no traicionen la manera lógica de usar la lengua: textos para leer de manera inteligente, conversaciones para intercambiar informaciones, etc.
 - _____ deben tener en cuenta que la lengua se usa siempre para comunicar.
 - _____ deben ser los protagonistas del aprendizaje.
- etc., etc.

Por mucho que un profesor se empeñe, el hecho de aprender es personal y ello implica querer hacerlo y activar los propios mecanismos de aprendizaje; nadie aprende por los demás ni siquiera una nueva palabra, se aprende cuando se necesita y cada uno sabe

cuál es ese momento y, si se está preparado para ello, se puede gestionar la mejor forma de hacerlo. Asumir, por tanto, la propia responsabilidad en el hecho de aprender y creer que se es capaz de hacerlo es el primer paso de ese proceso.

(...)Asumir esa responsabilidad implica tomar una postura activa para aprender; no se trata ya de esperar pasivamente a que el profesor o libro propongan las cuestiones, la forma de resolverlas y las respuestas; el aprendiz autónomo se arriesga a hacer propuestas, a indagar, a formar hipótesis, a contrastar los hallazgos, a descubrir el funcionamiento y a evaluar los resultados. Esta postura crea una motivación en espiral, dinamiza los mecanismos de aprendizaje y lleva al aprendiz a apropiarse de la lengua de un modo más eficaz y duradero. (Sonsoles Fernández)

BIBLIOGRAFÍA

- ADAIR-HAUCK, B. & DONATO, R. (1994): «Foreign language explanations within the zone of proximal development», en *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, núm. 3, pp. 533-557.
- BREEN, M. (1997): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 8, núm. 20, pp. 52-73.
- CAMPS, A (et al) (1997): «Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu», en *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, núm. 11, pp. 13-28.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics*, núm. 1, pp. 1-47.
- Crawford, J. (2002): «The role of materials in the language classroom: Finding the balance» en J. Richards & W. Renandya (ed.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge, Cambridge University Press, p 81.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1995): «Interpretation tasks for grammar teaching», en *TESOL Quartely*, vol. 29, pp. 87-106.
- ELLIS, R. (2003): *Task-based Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991): «Teaching grammar», a CELCE-MURCIA, M. (ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. Boston (Mass). Heinle & Heinle.
- LONG, M. & RICHARDSON, P. (1998): «Focus on Form. Theory, research, and practice», a DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (ed.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- LOSCHKY, L. & BLEY-VROMAN (1993): «Grammar and task-based methodology», en GASS, S. & CROOKES, G. (eds.): *Tasks and Language Learning*. Clevedon. Multilingual Matters.
- MCDONOUGH, J. y SHAW, C. (2003): *Materials and Methods in ELT*, Malden, Blackwell Publishing.
- MULTHAUP, U. (1997): «Mental networks procedural knowledge and foreign language teaching», en *Language Awareness*, vol. 6, núm. 2&3, pp. 75-92.
- NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid. Cambridge University Press.

- NUSSBAUM, L. (1996): «La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación», en LOMAS, C. (ed.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona. ICE-Horsori.
- SKIERSO, A. (1999): «Textbook Selection and Evaluation» en CELCE-MURCIA, M, *Teaching English as a Foreign Language*. Boston, Heinle&Heinle, pp. 432-453.
- VAN DIJK, T.A. (1987): «Episodic models in discourse processing», en HOROWITZ, R. & SAMUELS, S.J. (eds.): *Comprehending Oral and Written Language*. New York. Academic Press.
- VAN LIER, L. (1995): «The use of L1 in L2 classes», en *Babylonia*, núm. 2.
- VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass). Harward University Press.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, M. (1999): *Psicología para los profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Colección Cambridge de didácticas de lenguas. Cambridge University Press.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen.



RECURSOS PARA EL AULA: 15 JUEGOS Y LAS CAJAS QUE HABLAN

Rosa Fernández¹

Este minicurso aborda lo lúdico como el recurso por excelencia para el enfoque comunicativo. Consta de dos partes:

I. Análisis teórico-práctico de quince juegos didácticos.

II. Creación de actividades lúdicas a partir de un material específico: *Las cajas que hablan*. Aquí, además de las actividades que diseñen los participantes, se sugieren nueve formas de explotación.

I. Pedagogía lúdica – Justificación

El juego es anterior a la cultura, dice Johan Huizinga (1872-1945). Pero el ser humano no juega por determinación biológica, sino que el juego es una función social llena de sentido que rebasa el instinto inmediato de conservación. Afirma que la cultura humana brota del juego –como juego– y que en él se desarrolla, siendo más revelador lo segundo que lo primero, es decir, el grado en que la cultura misma ofrece un carácter de juego más que la posición que le corresponda al juego entre las demás manifestaciones culturales. El irracional *Homo ludens* –el hombre que juega– sería, para él, el arquetipo definitivo de lo humano.

En las diferentes etapas de nuestra vida todos hemos tenido experiencias lúdicas que verifican cómo se ponen en acción, de manera integrada, un sinnúmero de habilidades físicas, cognitivas y relacionales, sin otra finalidad aparente que el divertimento. Pero no todas las habilidades que intervienen lo hacen desde el plano consciente, sino que el juego estimula lo irracional, libera emociones y sentimientos que nos permiten acceder a la dimensión única y particular, emocionalmente grata cuando no abiertamente alegre, que generan las vivencias lúdicas.

¹ autora de material didáctico Editorial *SGEL* y *CVC* –Centro Virtual Cervantes.

Ya en el siglo XIII Tomás de Aquino (1225-1274), en su *Suma Teológica*, acusó al *fastidium* de ser un grave obstáculo para el aprendizaje, y analizó el efecto de la alegría y del placer en la actividad humana, al que metafóricamente denominó *dilatación*. La dilatación amplía la capacidad de aprender tanto en la dimensión intelectual como en la de la voluntad, y viene a ser lo que hoy llamamos motivación. Y la motivación no es otra cosa que la capacidad que tiene una actividad para captar la atención de los participantes: el juego cautiva y la persona se entrega por entero a él, inhibiéndose a otros estímulos que, en situaciones que le resultaran menos interesantes, provocarían su distracción y la interrupción de la actividad que está realizando.

Para la labor docente, el hecho de que las actividades lúdicas sean altamente motivadoras, capaces de atraer y retener la atención, sumado a su consabido carácter educativo, las convierte en un recurso metodológico privilegiado. Desde una perspectiva estrictamente didáctica, el juego:

1. Atiende a las formas naturales de aprender del niño y, en general, a las del ser humano a lo largo de toda su vida. Su práctica habitual en el aula contribuye a que se cree un entorno adecuado para el aprendizaje y la convivencia que responde a los intereses inmediatos de los alumnos. Este entorno adecuado favorece la receptividad del estudiante y su interés por la materia, condición sine qua non para un aprendizaje efectivo.
2. Promueve el aprendizaje participativo, el famoso *aprender a aprender*. El alumno es agente activo en su proceso de aprendizaje, pues para jugar ha de recurrir a distintas capacidades cognitivas, como la atención, la memoria, la reflexión, la concentración, el ingenio, la agilidad, la creatividad, la imaginación..., la mayoría de las cuales no se demandan, o si acaso mínimamente, cuando la propuesta de aprendizaje implica sólo la escucha y la repetición.
3. Favorece el aprendizaje constructivo y significativo, frente al repetitivo. El juego, además de exigir la práctica de habilidades cognoscitivas diversas, se integra en la experiencia como una vivencia, lo que no ocurre con los ejercicios de clase que no tienen otro objetivo que la sistematización mecánica, y a veces tediosa, de unos resultados previstos. Como sabemos, un aprendizaje significativo consolida los conocimientos, minimizando los efectos de la curva del olvido.
4. Facilita el aprendizaje mutuo y cooperativo, tan importante para los teóricos de la Escuela Nueva. Es uno de los más valiosos recursos de los que disponemos que con demasiada frecuencia obvia y, lo que es peor, en favor de métodos que llevan implícita la exaltación de la individualidad y de la competitividad. El aprendizaje cooperativo y la pedagogía lúdica son dos caras de una misma moneda:
 - a. Los alumnos comparten lo que saben y aúnan sus esfuerzos para alcanzar un objetivo común: como mínimo, la diversión que ofrece el juego. Todos se convierten en transmisores de conocimientos a la vez que en receptores, por lo que el flujo de intercambio de información es mucho más intenso que cuando es una sola persona, el docente, quien la suministra. Por otro lado, esta forma de trabajo favorece que la aprehensión de la realidad se realice de una manera constructiva, a partir de la

negociación de significados, en lugar de consumir sin resistencia crítica una interpretación prefabricada del mundo.

b. Los propios compañeros, de manera espontánea y automática, corregirán y resolverán muchos de los errores y de las dudas, respectivamente, que surjan durante el juego, insertando el momento de la corrección en la propia dinámica de la actividad y sin que ello interfiera en su desarrollo. Estas intervenciones de los compañeros tienen la ventaja de que, en el caso de las dudas, responden a conflictos cognitivos y, en el caso de los errores, los provocan con la corrección, de modo que se accede al conocimiento de un modo mucho más natural que cuando los contenidos se transmiten sin que previamente se haya creado en el receptor la necesidad de adquirirlos. La información que parte de un compañero en una situación de trabajo es recibida en otro nivel que la del adulto: este mejor nivel de comunicación y entendimiento que existe entre iguales es, en sí, la principal ventaja del aprendizaje mutuo, del trabajo en equipo.

Si consideramos que compete a la Escuela, como agente secundario de socialización, el desarrollo integral del alumno y su formación como ciudadano, encontramos en la pedagogía lúdica el eslabón necesario entre los objetivos institucionales y la práctica docente. Y nunca más específicamente que en la clase de idiomas, pues, como dicen los Parámetros Curriculares Nacionales –PCN– brasileños: *«la enseñanza de lenguas ofrece un modo singular para tratar las relaciones entre el lenguaje y el mundo social, ya que es el propio discurso el que construye el mundo social.»*

O lo que es lo mismo: dentro del área didáctica que nos concierne, la enseñanza de E/LE, encontramos aún una ventaja más, particular y valiosísima, en las actividades lúdicas. Por un lado, constituyen prácticamente la única actividad de aula que no sólo simula una situación comunicativa –como es el caso de las nocio-funcionales–, sino que demandan una comunicación real a partir de la creación de un contexto virtual. Y, por otro, vemos que los juegos favorecen como ninguna otra actividad de E/LE las relaciones interpersonales, haciendo del aula un espacio democrático y participativo donde los alumnos, por sí mismos, pueden aprehender y recrear normas de convivencia, a la vez que desarrollar la conciencia de uno mismo, el otro y la comunidad.

Sin embargo, en la realidad educativa actual seguimos aferrados a la práctica de un modelo pedagógico obsoleto que, muchas veces, obliga al docente a ejercer más de instructor militar, digamos, que de lo que realmente corresponde a su oficio. Esta pedagogía, consecuencia de la inercia o de la esclavitud inconsciente a un modelo autoritario de relación,

encuentra de manera redundante en los alumnos una respuesta en forma de repetición mecánica, indiferencia burlesca, incomprensión total o agresividad frontal como forma de resistencia. Hace más de cuarenta años que los trabajos del Centro de sociología europea han demostrado la vanidad de la transmisión del saber a través de los métodos magistrales. (René Barbier, 2000)

Con este modelo, que en el aula de E/LE se traduce en abundancia de exposiciones magistrales, muchos ejercicios estructurales de sistematización y pocas actividades de

carácter oral, es imposible que el alumno aprenda a comunicarse en español sino que, en el mejor de los casos, habrá aprendido a callarse... en español².

Este método es absolutamente incompatible con las expectativas referidas en los proyectos educativos y con la tendencia democrática de las sociedades. Los problemas de disciplina, manifiestos de manera alarmante en el ámbito internacional, han de entenderse, también, como una denuncia de las nuevas generaciones a este modelo, visceralmente inadmisibles para los ciudadanos de sociedades igualitarias. Esta situación nos arrastra a un círculo vicioso, donde no llevamos a cabo propuestas participativas porque tememos que la falta de control directo sobre los alumnos, implícito en la distribución del aula³ y en una propuesta pedagógica de carácter pasivo, genere problemas de disciplina; y, al no promover un método participativo, reforzamos el rechazo del estudiante al sistema educativo, los conflictos en el aula y la mala calidad de los procesos de enseñanza: «*No es cierto que una fuerte disciplina genere un buen ambiente de aprendizaje. Lo cierto es que un buen ambiente de aprendizaje trae consigo la disciplina.*» (Santos Guerra, 1995)

La escasa tradición lúdica de nuestro sistema educativo, quizás el arraigado prejuicio de que, excepto con los más pequeños, el juego es una pérdida de tiempo, justifique la ausencia de una consideración formal de la pedagogía lúdica a nivel ministerial⁴. Esta carencia provoca un efecto en cascada: ni en la formación de docentes, ni en las programaciones de aula de Primaria y Secundaria (*Ensino Fundamental* y *Ensino Médio*, en Brasil), ni en los manuales, ni en la práctica educativa diaria, se contempla la pedagogía lúdica con el rigor necesario para poder afirmar que la manejamos como una auténtica herramienta didáctica. El propio PCN recomienda, con resignación, que, para el caso de las L2, el proceso de enseñanza/aprendizaje se centre en la lectura, es decir, que le demos un enfoque instrumental, lo que es una verdadera lástima dada la proximidad lingüística y, en muchos casos, geográfica, que existe entre el portugués y el español.

Concluyendo, los juegos no se pueden considerar un recurso esporádico, más recreativo que pedagógico, al que se acude con poco rigor y de forma descontextualizada, sino que deben entenderse como la actividad comunicativa por excelencia para la clase de lenguas y como parte imprescindible de un proyecto de educación integral. Como tal, la pedagogía lúdica requiere una implementación organizada y una explícita concreción curricular, tanto en la formación de docentes como en Primaria y en Secundaria, de modo que

² La falta de claridad se hace evidente en las contradicciones entre la opción priorizada y los contenidos y actividades sugeridos. Estas contradicciones aparecen también en lo que se refiere al abordaje escogido. La mayoría de las propuestas se sitúan en el abordaje comunicativo de enseñanzas de lenguas, pero los ejercicios propuestos, en general, explotan puntos o estructuras gramaticales de manera descontextualizada. (PCN, 1998, pág. 24)

³ En las aulas brasileñas, en general, la configuración espacial se puede explicar a través de la metáfora del autobús: Todos los alumnos sentados mirando hacia el profesor que conduce el autobús, por así decirlo. (Cita de Ermila da Silva Pimentel, PCN, 1998, pág. 61)

⁴ El PCN dice, textualmente, la única vez que menciona el término *lúdico*: «[...]comprensión y memorización de letras de música, de ciertas frases hechas (...), de pequeños poemas, trabalenguas y diálogos] También permiten la vinculación con los aspectos lúdicos que la lengua oral posibilita, aumentando la vinculación afectiva con el aprendizaje. Es necesario que quede claro, sin embargo, que esos momentos no significan interacción comunicativa. Tienen la función de aumentar la conciencia lingüística del alumno, además de dar un cuño placentero al aprendizaje.» (PCN, 1998, pág. 22)

ocupe para estas dos últimas etapas una carga horaria equivalente a no menos de una cuarta parte del tiempo total. Esta implementación debe contemplar, además de una programación secuenciada de contenidos, cuestiones referentes a intervención pedagógica y disciplina⁵ que orienten la actuación docente; cuestiones que en su mayoría continúan inscritas en el ámbito del *currículum oculto*⁶.

II. Análisis de juegos

En la segunda parte de este minicurso pretendemos que los participantes dispongan de los recursos necesarios para una explotación efectiva de las actividades lúdicas. Para ello sólo es necesario acudir a nuestra capacidad de análisis, la cual también nos permitirá, en un momento posterior, adaptar juegos y materiales variados a las distintas necesidades que se nos presenten. Este análisis teórico-práctico lo realizaremos trabajando sobre las fichas didácticas correspondientes a quince juegos que aplicaremos a E/LE. Los apartados de estas fichas son:

- **Tipo de actividad:** donde definimos de qué tipo de juego se trata (popular, de mesa, *petits papiers*, de animación...), si es una actividad cooperativa o competitiva, etc.
- **Objetivos didácticos:** describimos estos objetivos y definimos qué tipo/s de destreza/s comunicativa/s se requiere/n para el juego.
- **Objetivos actitudinales:** definimos cuáles son las actitudes y comportamientos que consideramos adecuados para realizar la actividad.
- **Elementos gramaticales:** especificamos los principales elementos lingüísticos implicados.
- **Orientaciones didácticas:** cuenta con una serie de subapartados: nivel, edad, duración de la actividad, tipo de agrupación, recursos, preparación, momento de la clase, intervención del docente/corrección, evaluación, etc.
- **Adaptaciones:** Como adaptación general donde la ratio supere los cuarenta alumnos, tal y como ocurre en muchas de las aulas brasileñas, sugerimos que el docente disponga de los recursos necesarios para llevar a cabo las propuestas lúdicas distribuyendo el aula en pequeños grupos o en parejas que trabajen de manera simultánea, autónoma y responsable. Las adaptaciones didácticas específicas se sugieren en las fichas correspondientes a cada actividad.

Proporcionamos en el próximo apartado una ficha como modelo y referencia orientativa para completar las correspondientes a la demás actividades, que se incorporarán como material del taller. En éstas comentaremos los ítems que consideremos más relevantes y solicitaremos que los participantes completen otros que están en blanco. Trabajaremos en gran grupo.

⁵ Remitimos a los principios de la *Disciplina Positiva*.

⁶ Es el conjunto de mensajes no visibles del sistema educativo que se reproducen de manera automática e inconsciente. En este sentido, incluye los aspectos referidos a disciplina, sexismo, educación en valores, etc. Si los contenidos del currículum oculto entran en conflicto con los del explícito, es probable que venzan los primeros.

Cuando, después del minicurso, el docente elabore individualmente estas fichas para aplicarlas a sus clases, es preferible que lo haga con la máxima objetividad posible, no necesitando añadir ítems que no sean relevantes: por ejemplo, puede omitir el correspondiente a *Preparación* si la actividad no requiere ninguna.

1. Juegos para el primer día

Proponemos cinco juegos para el primer día. Una misma ficha –la que se ofrece como modelo– nos sirve para tres de ellos, pues poseen características didácticas muy similares. Tras analizar ésta, completaremos las correspondientes a los otros dos juegos.

➤ Tierra

- Todos los jugadores se ponen de pie formando un círculo. Uno tiene la pelota y se la lanza a quién quiera, a la vez que dice: «Yo me llamo», y enseguida se sienta en el suelo; el que la recibió hace lo mismo, hasta que no queda nadie de pie en el corro.
- Después, todos se ponen en pie, manteniendo el círculo. El último jugador se pone en el centro con la pelota en la mano y se la lanza a uno de los que se encuentran alrededor de él. Entonces, el grupo deberá decir al unísono: «Te llamas.../Eres...», a la vez que rodea a la persona que tiene la pelota.
- Si el grupo no dice el nombre del miembro que posee la pelota, éste tendrá que castigar al grupo de alguna manera: sentarse en el suelo y levantarse tres veces seguidas, rápido; andar en círculo a cuatro patas, dar tres saltos... y decirle al grupo cuál es su nombre.
- Se vuelve a formar el círculo, este mismo jugador se coloca ahora en el centro y continúa el juego lanzándole la pelota a otro.

➤ ElNudo

- Los participantes hacen un corro cogidos de las manos, con los brazos bien estirados.
- Un jugador pasa por entre los brazos de otros dos, da un giro, pasa por debajo de las piernas de otro... Todo sin soltarse de las manos, por lo que el movimiento de cada uno afecta al corro entero.
- Antes de hacer este movimiento, cada uno debe decir su nombre: «Soy.../Me llamo...».
- Uno tras otro harán lo mismo, hasta que el nudo humano sea tan grande que no se pueda mover nadie más.
- Aún sin soltarse de las manos, deberán rehacer el corro inicial. Para ello, los participantes intervendrán en el orden inverso al que habían seguido: comienza el último jugador, que preguntará:
 - «¿Quién soy?/¿Cómo me llamo?»
- El resto del grupo responde:
 - «Eres.../Te llamas...»
- Cuando los demás jugadores digan su nombre, hará el movimiento inverso al que hizo. Así uno por uno, hasta rehacer el corro inicial.

➤ **La Telaraña**

Los jugadores se sientan en círculo y se elige un voluntario. Éste coge el principio de un ovillo de lana y lanza el resto a otro jugador. Pero, antes de lanzarlo, deberá presentarse: «Soy.../Me llamo...».

Cada jugador dice su nombre y, siempre sujetando el ovillo por el cabo que sobra, le lanza el resto a otro. Uno por uno hacen lo mismo, hasta que todos se han presentado, de forma que al final se forma una gran telaraña. Para deshacerla, los participantes devuelven el ovillo a quien se lo lanzó, soltándolo del todo, y usando una de las estructuras aprendidas para decir quién es el que lo recibe: «Eres.../Te llamas...». El que lo recibe, enrolla el hilo que sobra y se lo envía a quien se lo había lanzado, así hasta llegar a la primera persona, que tiene el inicio del ovillo.

FICHA DIDÁCTICA

Tipo de actividad

- Juegos de animación
- Juegos de presentación
- Actividades cooperativas
- **El Nudo:** juego de contacto

Objetivos didácticos

- Identificarse en español: consolidación de los pronombres y las formas de los verbos implicados
- Interacción comunicativa
- Pronunciación: especial atención a los fonemas nuevos

Objetivos actitudinales

- Conocer a los compañeros
- Romper el hielo y crear un ambiente de confianza en el nuevo grupo
- Promover la autodisciplina y la participación: cumplir las normas necesarias para realizar el juego
- Asociar el aprendizaje de la lengua a la realización divertida a la vez que ordenada de actividades lúdicas

Elementos gramaticales

- Las estructuras *Me llamo/Soy, Tú eres/Te llamas*

Orientaciones didácticas

- **Nivel:** A1 Acceso (Inicial)
- **Edad:** de 5 a 14 años –**La Telaraña:** a cualquier edad
- **Duración:** de 10 a 20 minutos (depende del número de jugadores)
- **Agrupación:** en gran grupo
- **Recursos:** un espacio amplio y despejado **Tierra:** una pelota **La Telaraña:** una madeja de lana

Preparación:

- Antes de jugar, el profesor debe introducir algunos fonemas. Para alumnos brasileños, prestaremos especial atención a los fonemas [•], en las estructuras empleadas, y [r] y [x], que pueden salir en los nombres.
- Si el grupo es muy numeroso puede optar por dividir la clase en equipos menores, de 10 a 15 jugadores. Para ello, sortee 7 alumnos que jugarán a la vista de todos. Después, disuelva a éstos en otros grupos. Estos equipos jugarán simultáneamente.
 - Por ser el primer día, puede explicar las normas del juego en portugués, y dejar que, en caso de que el alumno/a tenga que dictar alguna penalización (**Tierra**) también lo haga en su lengua.
 - **Momento de la clase: La Telaraña:** Al principio de clase. **Tierra/El Nudo:** Al final, como recompensa negociada al principio de la clase.
 - **Intervención del docente/Corrección:** Tiene el papel de conductor y moderador del juego. Sólo interrumpiría para corregir si la expresión no fuera correcta reiteradamente.
 - **Evaluación:** Valoración de la actividad realizada por el docente y el discente en la puesta en práctica.

Adaptaciones:

- Si ya saben algo de español, tanto si se conocen como si no, se les puede pedir que se presenten diciendo, además de su nombre, una cualidad y un defecto que poseen, que deberán ser recordados y dichos por los compañeros en el segundo momento de juego.
- Telaraña:** Al lanzar el ovillo y presentarse, cada jugador debe decir el nombre, por orden, de todos los que ya lo han dicho y sólo después añadir el suyo.

- **El Juego De La Oca**⁷

El objetivo es recorrer el tablero (en el taller se presentará un modelo didáctico) avanzando tantas casillas como indican los dados en cada tirada. Tira un jugador cada vez y gana el que antes llegue al *jardín de la oca*.

Reglas del juego:

- En cada casilla tendrás que responder a lo que se te pregunta, hacer lo que se te pide o hablar del tema que está escrito. Si no lo haces, pierdes un turno.
- Si caes en una casilla con una oca dibujada, di: «De oca a oca y tiro porque me toca», y vuelve a tirar.
- Si caes en la casilla 26 (dos dados dibujados), di: «De dado a dado y tiro porque me ha tocado», avanza hasta la casilla 53 y vuelve a tirar.
- Si caes en la *Posada*, pasarás un turno sin tirar.
- Si caes en el *Pozo*, estarás allí hasta que alguien pase por esa casilla.
- Si caes en el *Laberinto*, retrocede hasta la casilla número 30.
- Si caes en la *Cárcel*, estarás dos veces sin tirar.
- Si caes en la *Calavera*, vuelve a la casilla número 1.

⁷ En: <http://sirauras.iespana.es/sirauras/temas/juegosmesa.htm> encontramos interesante información sobre los posibles orígenes y significados de este juego.

➤ **Rarezas**

En parejas. Cada miembro de la pareja escribe su nombre en una hoja de papel y se la entrega a su compañero/a.

- Cada uno tiene cuatro minutos para escribir en la hoja que ha recibido cuatro preguntas que desee hacer a su compañero. Pero en cada pregunta, una de las palabras usadas –cualquiera– debe empezar por una de las letras que componen el nombre del compañero/a.
- Ejemplo: **ANDREA**

Posibles preguntas:

- ¿Tienes muchos **a**migos?
- ¿Sabes **n**adar?
- ¿Cuantas horas **d**uermes cada día?
- ¿**E**studias todos los días?
- Después de haber escrito las respuestas, la pareja se pone en pie o van juntos al lado de la mesa del profesor, como si fuera ése el escenario, y cada miembro presenta a su compañero ante la clase, comentando la respuesta que le parezca más interesante.

Ejemplo:

-«Ésta es Andrea, ¡y cada día duerme doce horas!»

2. Seis juegos, seis

En este segundo bloque de actividades proponemos seis juegos para abordar contenidos lingüísticos variados en la clase de E/LE. Completaremos las fichas didácticas centrándonos en ítems diferentes de cada una. Destacamos el correspondiente a *Adaptaciones* en cuatro de ellas, que dejamos en blanco para que sean los propios participantes quienes las propongan.

➤ **El Burro**

- Se reparten veintiuna cartas con los números del 0 al 20 a cada jugador. Han de barajarlas.
- Cada jugador sujeta su montón de cartas boca abajo, sin mirarlas.
- Un jugador de cada vez, siguiendo el orden contrario a las agujas del reloj, pone una de sus cartas, boca arriba, en el centro de la mesa. A la vez que deja la carta, el primero dirá: «Cero», el segundo: «Uno», el tercero: «Dos», etc., hasta «Veinte», y se continuará diciendo: «Cero»...
- Ha de imprimirse un ritmo rápido al juego.
- Se juega sin pausa hasta que coincide el número que dice un jugador con el de la carta que deja en la mesa. Cuando esto ocurra, todos deberán tapar con la mano el montón central, diciendo «Burro». El último que se dé cuenta del error y ponga la mano al final de la pila de manos que se ha formado en el centro de la mesa, se llevará todas las cartas del montón.

- Se vuelve a comenzar desde «Cero».
- Gana el jugador que antes se quede sin cartas, y pierde el que se queda con todas.
- Durante el juego, si alguien comete un error de pronunciación o en el orden de la secuencia numérica, el primero que lo detecte le dará una de sus cartas a quién se equivocó.

➤ **El Teléfono Estropeado**

- Sentados en semicírculo, cada uno de los jugadores de los extremos inventa una frase.
- Tras comprobar el profesor, en secreto, que es correcta, estos dos alumnos dicen la frase, al oído, a su compañero de al lado.
- Las dos frases han de circular así, a la vez, diciéndosela uno al otro al oído, hasta llegar al otro extremo del semicírculo.
- Sólo se puede decir la frase una vez, por lo que hay que intentar decirla con claridad, siempre sin que nos oigan los demás.
- Cada uno de los jugadores de los extremos dice la frase que le ha llegado y la comparan con la original. Gana la frase que haya llegado menos distorsionada.
- Se puede jugar varias veces, turnándose los jugadores de los extremos.

➤ **El Juego De-Mente**

El profesor le dice a un voluntario, al oído, un adverbio de modo: *rápidamente*, *repetidamente*, *lánguidamente*, *secretamente*... El resto de los alumnos, en el orden que quieran, darán órdenes a este voluntario: «abre la ventana», «saca punta a este lápiz», «ve hasta la puerta», etc., que él deberá cumplir de acuerdo con el adverbio asignado. El jugador que adivine cuál era este adverbio, será el siguiente que saldrá a cumplir las órdenes.

➤ **Me Pica**

- Los jugadores se ponen en círculo.
- El jugador que empieza dice: «Me pica...», y una parte del cuerpo; pero se rasca otra.
- El siguiente jugador dice: «Me pica...», y la parte del cuerpo que se rascaba el anterior, pero se rasca una diferente. Así hasta que han participado todos.

➤ **Las Relaciones**

- Un alumno del grupo hace un dibujo de algo: un sol, una caracol, una mano...
- Todos los miembros del grupo, incluido el autor del dibujo, tienen 1 minuto para escribir tantas palabras como puedan relacionadas con ese dibujo. P.e., Sol: *redondo*, *amarillo*, *caliente*, *cielo*, *astro*, *día*...
- Pasado el minuto, cada jugador lee sus palabras: el autor del dibujo ganará un punto por cada palabra que esté en su lista que coincida con la de uno de sus compañeros.
- Se hacen tantas rondas como miembros tiene el grupo.

➤ **Frío, Frío... Caliente, Caliente...**

- Un voluntario elige un objeto no muy grande: la regla, la goma, el bolígrafo...
- Piensa en un lugar dentro de la clase en el que esconderlo y lo escribe en un papel: *encima del armario/debajo de la mesa del profesor*, etc.
- Pregunta a sus compañeros: «¿Dónde está... la regla?» (Por ejemplo.)
- Ellos irán proponiendo posibles lugares, y el voluntario sólo podrá responder diciendo: «Frío, frío...», si no está cerca de dónde lo ha escondido; «Caliente, caliente...», si está cerca, y «Te quemas», cuando esté muy cerca.
- Quién lo adivine, *esconderá* otro objeto.

3. Juegos para la comunicación oral

Incluimos en este tercer bloque de actividades cuatro juegos en los que la interacción oral es el principal *objetivo didáctico*, por lo que suprimimos este ítem de las fichas. Podemos orientar varias de estas actividades de forma que además tengamos como objetivo didáctico practicar las formas correspondientes a las segundas personas del verbo, no siempre fáciles de consolidar.

También eliminamos los ítems correspondientes a *Tipo de actividad y Evaluación*, ya que ésta última es idéntica para todos: se evaluará la calidad de la comunicación y la corrección en la expresión. En el taller nos centraremos en los ítems que consideramos más relevantes para la adecuada puesta en práctica de este tipo de actividades, que son los que corresponden a *Objetivos actitudinales e Intervención del docente/ Corrección*, éste último dentro de *Orientaciones pedagógicas*. Queremos enfatizar la necesidad de una actuación docente y discente consciente y pautada para el éxito pedagógico de este tipo actividades.

➤ **La Pregunta Indiscreta**

Asignamos a cada jugador un verbo en infinitivo. A partir de él, y en secreto, cada uno debe escribir una pregunta indiscreta. P.e.: con *Llorar*, «¿Lloras fácilmente?» Con *Gustar*, «¿Qué tipo de chicos/as te gusta». Se meten todos los papeles en una bolsa y cada jugador coge uno al azar. Hay que dar respuestas largas.

➤ **Historias Inductivas**

Es como si se tratara de una investigación policial, sólo que en este caso no hay criminales: el conductor del juego cuenta unos hechos que parecen no tener lógica, pero sí la tienen.

Ejemplo: *Un hombre vive en el 7º piso de un edificio. Cada vez que va a trabajar, toma el ascensor y va directamente hasta el bajo. Pero cuando vuelve, toma el ascensor, va hasta el 5º y sube dos pisos andando. ¿Por qué?*

Los alumnos deben formular preguntas cerradas que el conductor responde con «Sí», «No» o «No importa» (aunque siempre puede dar alguna ayuda más). La principal consigna es centrar las preguntas en los elementos lógicos que intervienen en la historia para reconstruir la escena donde se producen los hechos: el hombre, el piso, el ascensor..., no intentar acertar por qué directamente con respuestas del tipo: «Porque tiene una amante en el quinto», «porque le gusta hacer deporte», etc.

➤ **La Guerra de los Sexos**

- Se divide la clase en dos equipos: en uno los chicos y en otros las chicas. Cada equipo rellenará, poniéndose de acuerdo, el siguiente formulario:

Las chicas:

Las chicas son más _____ que los chicos.
Las chicas son menos _____ que los chicos.
Las chicas son igual de _____ que los chicos.
Las chicas _____ tanto como los chicos.
Las chicas son tan _____ como los chicos.
Las chicas son mejores que los chicos porque _____.
Los chicos son peores que las chicas porque _____.

- Los chicos rellenan otro igual, sólo que donde dice *los chicos* pone *las chicas*, y viceversa.
- A partir de lo que han escrito, se establecerá un debate.

➤ **Ni Sí, Ni No**

- Empieza la pareja A haciéndole preguntas a la B. La B puede responder lo que quiera, pero no puede pronunciar la palabra *Sí*, ni la palabra *No*. Por tanto, la A debe formular las preguntas de manera que inciten a que la B responda con las palabras prohibidas. Un ejemplo de diálogo sería:
 - «¿Vivís con vuestra familia?
 - Con casi toda, pero una parte vive en otra ciudad.
 - ¿Tenéis clase de español los martes y los jueves, verdad?
 - Muy bien, exactamente esos días...
 - Etc. »
- Cada vez que la B diga una palabra prohibida, las parejas se cambian los roles y ahora será la A quien responda a las preguntas.

En la interacción verbal que proponen las tres primeras actividades de este tercer bloque prevalece la intencionalidad comunicativa, es decir, utilizamos el lenguaje para el intercambio auténtico y necesario de datos, ideas y sentimientos. En la última *-Ni sí, ni no...* -, en cambio, no existe esta intención, sino que la construcción del mensaje está determinada por la estructura de la frase. Dicho de otro modo, esta última actividad tiene más interés morfosintáctico que comunicativo, que igual conserva en alto grado.

La tercera actividad, *La guerra de los sexos*, es la única que propone una comunicación auténtica y completa en todos los sentidos, sin más condicionantes para el acto del habla que los que se darían en cualquier debate.

III. Creación de juegos: *Las cajas que hablan*⁷

Para la tercera y última parte de este minicurso necesitamos recurrir a nuestras dotes creativas. *Las cajas que hablan* se propone como un material para trabajar la estructura de la frase mediante actividades lúdicas. Lo conforman varias cajas grandes de cerillas que contienen palabras que aparecen escritas en tarjetas pequeñas –una palabra por tarjeta–. Cada caja está rotulada con el nombre del tipo de palabras que guarda: sustantivos, preposiciones, verbos, artículos, etc.

Se presentará un prototipo en el taller y se propondrá a los participantes que creen actividades a partir de él. Trabajarán en grupos, o en parejas, de manera simultánea y autónoma. La conductora de la actividad estará un tiempo con cada equipo, siguiendo su proceso de trabajo, respondiendo a las posibles dudas que surjan o haciendo, si cabe, alguna sugerencia: con esta propuesta queremos ofrecer una experiencia de aprendizaje activo. Al terminar, haremos una puesta en común donde cada pareja/grupo presentará la actividad que haya ideado, dándole un título.

Por último, se ofrecen nueve sugerencias para la explotación didáctica de este material, todas ellas diseñadas para que se lleven al aula trabajando en pequeños grupos:

- **La frase más larga.** Se vacían todas las cajas con tarjetas y se ponen en montones separados en el centro del grupo. Entre todos los miembros del equipo han de construir una frase lo más larga posible con sentido gramatical. El primer jugador pone una tarjeta cualquiera sobre la mesa. El siguiente elige de entre todos los montones otra palabra que pueda ir detrás de la anterior –que no rompa el sentido gramatical–, y la coloca enseguida, y así sucesivamente, durante varias rondas, hasta que no sepan o no puedan continuar. Gana el grupo que construya la frase más larga y con menos errores. Se puede aprovechar este momento para trabajar un tiempo verbal determinado, definiendo previamente un contexto para la frase. Por ejemplo, para el indefinido, el profesor pide que digan qué hizo *Maite* (o *ellos*, o un supuesto *yo...*) el fin de semana. Otra opción es proporcionarles tarjetas con marcadores temporales (*ayer, antes, el otro día...*) que habrán de aparecer obligatoriamente en la frase.
- **La palabra olvidada.** El profesor pide a cada grupo que, a partir de las tarjetas, construya una frase larga (siguiendo, o no, unas condiciones previas) y que la memorice. La frase ha de estar montada con las tarjetas sobre un folio en blanco. Cuando la tengan, el profesor pasa por cada grupo, retira unas pocas palabras de cada frase (un 25%, como mucho, y nunca dos contiguas) y deja esas tarjetas al lado, en un montón bocabajo. El grupo debe escribir en los huecos correspondientes, en el folio que asoma, cada una de las palabras que faltan. Si no recuerdan una, tienen que ir robando del montón que el profesor había hecho hasta que salga la palabra olvidada. Cada vez que se roba una tarjeta, se gana un punto. Gana el grupo que tiene cero puntos, o menos puntos, al reconstruir la frase.

⁷ Esta propuesta forma parte de una actividad que se publicará íntegra en DidactiRed, del Centro Virtual Cervantes

- **Naipes.** Cada jugador del grupo elige, sin mirar, de cuatro a diez tarjetas de entre todas las cajas (todos eligen el mismo número de tarjetas, que dependerá de la edad de los alumnos y de su dominio del español). Cada uno ve cuáles son las palabras que le han tocado, pero ninguno de sus compañeros puede verlas. Empieza un alumno colocando una tarjeta en la mesa. Su compañero de la izquierda ha de poner a continuación otra con la que se pueda ir formando un enunciado, y así sucesivamente, en el sentido de las agujas del reloj. Si alguien no tiene una palabra que pueda ir detrás de la anterior, dirá: «Paso», y esperará hasta la siguiente ronda. El objetivo es construir enunciados lógicos. En cualquier momento de la partida, cualquier jugador puede poner una tarjeta y decir: «Punto final» (siempre que con la palabra que coloca haya formado una frase con sentido completo), con lo que el siguiente jugador inicia otra frase. Gana quien antes se queda sin tarjetas o, si no se puede continuar la frase, quien se queda con menos tarjetas en la mano.
- **Palabras al viento.** El profesor escribe una frase en la pizarra dejando huecos en el lugar de las palabras que quiere trabajar. Cada grupo busca tarjetas que puedan dar sentido a la frase. Un portavoz de cada equipo da su resultado en voz alta, leyendo la frase entera. Ganan los grupos que hayan ofrecido oraciones con sentido completo.
- **De tres en tres.** Cada grupo coge, sin mirar, tres tarjetas de cada caja y construye con ellas una frase o un pequeño texto: les pueden sobrar tarjetas, pero no pueden coger más que las que les han tocado. Gana el grupo al que le sobren menos tarjetas y su frase/texto sea correcto.
- **La frase loca.** El grupo ha de construir frases locas (*Mis amigos tienen diez brazos con los que desayunan anchoas con chocolate*), que sin embargo han de ser correctas sintácticamente. Un portavoz de cada grupo lee su frase en voz alta, después de que el profesor la haya corregido, y entre toda la clase se elige la más divertida.
- **La frase rota.** Cada grupo construye, en secreto, una frase con un número determinado de palabras (se elige éste previamente). Una vez que la tengan hecha, el profesor debe revisar la frase de cada grupo. Después, cada equipo recoge las tarjetas que forman su frase, las mezcla y se las intercambia con otro. Gana el primer grupo que reconstruya la frase original del otro equipo.
- **Trabalenguas.** Cada grupo selecciona hasta diez tarjetas que contengan palabras con determinada característica fonética (el criterio debe negociarse antes con ellos). Después, a partir de las palabras elegidas, cada grupo debe construir frases o pequeños textos utilizando las que quiera de estas diez y otras como artículos, verbos, pronombres, etc. que ayuden a construir el texto. Una vez creado, el resultado se lee en voz alta. Cada grupo elige un representante. Gana quien mejor pronuncie los fonemas difíciles que contienen esos textos.
- **Poesías.** El profesor entrega a cada grupo cinco tarjetas con verbos en el tiempo o tiempos que quiere trabajar y les pide que escriban un poema a partir de ellas. Luego deben leer el poema en voz alta y elegir un ganador. También se puede hacer esta actividad partiendo de términos pertenecientes a otras categorías gramaticales, o de cinco tarjetas elegidas al azar.

Bibliografía

- ABRAHAM, A., 1974, *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultural.
- ADLER, A., 1975, *El sentido de la vida*, Madrid, Espasa Calpe.
- ALLUÉ, J.M., 1998, *El gran libro de los juegos*, Barcelona, Parramón Ediciones.
- BARBIER, R., 2000, «El hombre por venir», *Mémore du XXIè siècle*, éditions du Rocher.
- DE AQUINO, T., 1953, *Suma teológica*, Madrid, Biblioteca Autores Cristianos.
- FERNÁNDEZ, A., 2000, *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FUENTES, P., y otros, 2000, *Técnicas de trabajo en grupo*, Madrid, Pirámide (Grupo Anaya).
- HUIZINGA, J., 2004, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza.
- LITTLEWOOD, W., 1998, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ, A. y Fernández, R., 2004, *Jugamos. Juegos de siempre para la clase de español*, Madrid, SGEL.
- SANTOS GUERRA, M.A., 1995, *Entre bastidores. El lado oculto de la organización*, Málaga, Aljibe.
- SUBIRATS, M., Brullet, C., 1988, *Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José, 1998, *Los agentes de la innovación en los centros educativos: Profesores, directivos y asesores*, Málaga, Aljibe.
- VIGOTSKY, L. S., 1988, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

En Internet

- Actas del X Seminario de Dificultades Específicas: *El componente lúdico en la clase de E/LE*, 2002, São Paulo
<http://www.sgci.mec.es/br/xsem/port.pdf>
<http://www.sgci.mec.es/br/xsem/tallerconcha.pdf>
<http://www.sgci.mec.es/br/xsem/comunic.pdf>
<http://www.sgci.mec.es/br/xsem/comunicp.pdf>
- «El juego de la oca»
<http://sirauras.iespana.es/sirauras/temas/juegosmesa.htm>
- Fernández, R., 2005, «Las cajas de Pandora», DidactiRed –CVC– (Centro Virtual Cervantes)
<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/> (próxima publicación)
- Juegos para cooperación y la paz
http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/
- MCR (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación)
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira*), 1998, Ministerio de Educación y Deporte de Brasil
<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>.

SUGERENCIAS DE REPRESENTACIONES DEL DISCURSO ORAL AUTÉNTICO EN EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LENGUA ESPAÑOLA COMO LENGUA EXTRANJERA

Diego Germán Huber¹

ABSTRACT: Presentación del tema de la oralidad en manuales de español como L.E. Se analiza la importancia del uso de material auténtico grabado, compuesto de discurso oral deliberadamente conversacional. Se utilizará tal corpus en la elaboración de un material didáctico alternativo, enfatizando las diferencias entre la lengua oral y la escrita, comparándolo con el enfoque tradicional.

PALABRAS CLAVE: metodología, discurso oral, elaboración de material didáctico auditivo

1. Introducción

Nuestros alumnos tienen no sólo el deseo de ser competentes lingüísticamente en las cuatro habilidades en español, aplicando en el aula lo que han aprendido, sino que desean interactuar con nativos y ser capaces de comunicarse adecuadamente en contextos auténticos. Necesitamos por eso, estudiar las formas conversacionales. Dirigiremos las reflexiones hacia ellas.

El objetivo central de este estudio es analizar la representación del discurso oral en una muestra de material didáctico (manual) de español lengua extranjera, hallando alternativas a los enfoques tradicionales de los manuales, caracterizando la adecuación de las formas conversacionales en la enseñanza de lengua extranjera y reflexionando, a partir de las diferencias entre lengua escrita y lengua oral, sobre el enfoque y presentación del tema de

¹ Alumno del Master en Enseñanza de Español para Profesores Brasileños - Universidad Internacional Menéndez Pelayo/ Instituto Cervantes. Profesor asistente de la UVV: Centro Universitário Vila Velha

la oralidad en los manuales de español como LE en general, en este caso específico sobre el manual *Esto Funciona*.

El *corpus* estará compuesto de una selección de material didáctico con grabación en cinta *casette*, que corresponde al ejercicio del manual que trabaja el discurso oral. Analizaremos la importancia del uso de material *auténtico* grabado, en la enseñanza de LE, compuesto de discurso oral deliberadamente conversacional y por ello, formará parte del *corpus* también, una grabación de interacción conversacional sacada de un contexto relativamente informal y espontáneo. En la propuesta de elaboración de un material didáctico alternativo, señalaremos diferencias entre la lengua oral y la escrita que generalmente no les son presentadas en el aula a los estudiantes. Propondremos actividades para trabajar la oralidad. Se observará el contexto físico y psicológico en los actos de los interlocutores y el objetivo y el resultado de las interacciones conversacionales.

Se considerarán, al comparar el enfoque analizado y el sugerido, las posibles ventajas de éste, que estará basado en formas conversacionales, para alcanzar una mayor eficacia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la habilidad de producir y comprender las formas conversacionales.

Trataremos de reconocer cuáles son las diferencias (lingüísticas y enunciativas) referentes a la visión del discurso oral evidentes en los materiales auténticos y en los simulados, observando qué tipo de estructuras utilizan los alumnos y qué diferencias presentan los discursos resultantes.

Al utilizar en los materiales didácticos discurso oral simulado para trabajar la oralidad, se crea y se enseña un discurso descontextualizado y *no auténtico*, que reproduce en verdad las formas del discurso escrito. Se descaracteriza el discurso oral como tal, revistiéndolo de características del escrito. Según el análisis conversacional, la conversación cotidiana es la forma primordial utilizada en la sociedad humana, está en el centro de sus actividades. Si no internaliza las formas coherentes y adecuadas del discurso oral, la actuación de un hablante/oyente en contextos de interacciones conversacionales reales será un discurso incoherente e inadecuado.

A continuación, basados en presupuestos teóricos del análisis del discurso oral, buscaremos en el *corpus* analizado características conversacionales, comparando distintos enfoques. Elegimos a un manual representativo del momento de auge del uso del enfoque comunicativo, de tratamiento distinto al dado por los anteriores a la comprensión auditiva. Según Llobera (1995), después de un intento algo fallido de *Entre nosotros* en 1982, *Para Empezar / Esto Funciona* consolidan definitivamente esa primera generación de materiales comunicativos, por ser libros para la enseñanza de LE basados en la teoría de los actos de habla. Se criticaban en ese momento los criterios de gradación según dificultad y se reforzaba la centralidad del concepto de comunicación como componente básico del *syllabus*.

Para estudiar los procesos de producción y comprensión del discurso en una lengua extranjera hay que investigar profundamente las estrategias del hablante no nativo en las actividades de producción y comprensión del discurso en LE, considerando la diversidad de operaciones cognitivas que tales procesos implican. Para eso se hacen necesarios los principios teóricos de la lingüística aplicada, de la gramática textual y del análisis del discurso. No se pretende en este breve trabajo profundizar lo suficiente como para

contemplar satisfactoriamente el entendimiento de ese proceso cognitivo tan complejo, pero sí se pretende fomentar la toma de conciencia de la necesidad de reflexionar más sobre el tema al trabajar la comprensión oral y la internalización de las formas orales en español como LE.

2. Presentación del cuadro teórico

Para analizar la representación de la oralidad en los materiales didácticos contemporáneos, habría que hacer un estudio retrospectivo de los distintos enfoques metodológicos en la enseñanza de LE, destacando los principios teóricos en que se basan las principales propuestas metodológicas de enseñanza/aprendizaje. Sin citarlos a todos, reconoceremos rasgos, características o técnicas utilizadas por dichos enfoques y presentes aún en algunos manuales actuales.

Se trata de proporcionar una visión panorámica que pueda permitir un análisis y evaluación más precisas del material didáctico aquí estudiado, ver si es coherente con sus fundamentos teóricos y fornecer un apoyo para la formulación de las contraposiciones metodológicas sugeridas.

Según Swaffer, Arens y Morgan (1882)² el concepto de metodología es definido como una «jerarquización de tareas», es decir, lo que caracteriza una concepción metodológica no son las tareas pedagógicas, sino principalmente los criterios de prioridad atribuidos a ellas. De esa forma, más que la naturaleza de las actividades, lo que caracteriza a un método es el momento de su programación y no el modo de ejecutarla. Al describir un enfoque metodológico sería necesario precisar, en primer lugar, la jerarquía de las actividades y por último, la posición de esa actividad en la secuencia de aprendizaje. No son, por lo tanto, las actividades usadas *en sí*, que hacen la diferencia entre las metodologías, sino *cómo* y *cuándo* son usadas. Describir un método implica en la descripción de la *jerarquía* o *valor estructural* dado a las actividades y a la *posición* de tales actividades dentro de la secuencia de aprendizaje. Un *método* supone, entonces, una *jerarquía de prioridades*, establecida por los objetivos de quien planea un programa y/o por el instructor.

De acuerdo a Westphal,³ «*es posible alcanzar satisfactoriamente los objetivos académicos abordando con un enfoque comunicativo un syllabus gramatical e incorporando diversas estrategias humanísticas*» Afirma que se trata de una combinación ecléctica, en la cual se *prestan* del enfoque comunicativo la base teórica y perspectivas filosóficas, utiliza un syllabus gramatical, no uno funcional como sugiere el enfoque comunicativo, y trata el contenido substancial utilizando técnicas humanísticas que son sugeridas por otros enfoques. Esos tres factores, en los que se incluye el manual, además del estilo individual del profesor, es lo que constituye un *método*.

A veces el docente que tiene una formación profesional adecuada deja que el texto didáctico controle su discurso y, en consecuencia, el de los aprendientes. Esa dependencia del profesor, del alumno y del propio proceso educativo con relación a los manuales ha creado polémica recientemente en relación al papel que juegan el profesor, el alumno y el

² Cf. OMAGGIO, A. C. (1986) p.43.

³ Cf. OMAGGIO, A. C. (1986) p.44.

manual en el proceso de aprendizaje de LE. Para nuestra propuesta, es importante la discusión y evaluación de los materiales didácticos pues son referencia por la autoridad que ellos representan y pues a través de ellos se vehiculan principios metodológicos, destacando la cuestión del *input*, o sea, la calidad de las muestras de lengua presentadas para desarrollar específicamente las habilidades orales.

Al analizar el material didáctico, intentaremos esbozar las destrezas señaladas, al igual que la competencia pretendida, con el entendimiento de que la producción didáctica hoy tiende a rescatar, a través del eclecticismo, la experiencia acumulada. Los riesgos de esta postura están en las dificultades de articular una coherencia epistemológica.

3. Discurso oral y discurso escrito

Esta distinción es importante en el cuadro de enseñanza/ aprendizaje de LE porque, al igual que los de *competencia* y *desempeño*, sirven como ejes organizadores de los objetivos.

En la lingüística teórica se representa esa dicotomía, como podemos observar a partir del estructuralismo -donde se encuentran las más importantes bases teóricas de la Fonética- al delimitar su objeto de estudio en la sustancia fónica de la lengua. Sin embargo, al focalizar la descripción de las propiedades formales de la lengua, el estructuralismo estudia su sistematicidad, por la necesidad de caracterizar al *sistema* y no a sus realizaciones o sus variaciones.

La teoría lingüística contemporánea y, más específicamente, los estudios de sociolingüística de base empírica, caracterizan al registro escrito como una actividad lingüística diferente del oral. Desde el punto de vista del usuario, en el registro oral, las palabras surgen en circunstancias distintas a las del escrito y además, los fenómenos extralingüísticos funcionan como apoyo para la comprensión total. Por otro lado, en el ámbito de la lengua escrita, «*se requiere más que la simple reproducción de las palabras en un orden correcto*» (Brown & Yule, 1993: p. 25).

Según las características propias del registro oral, las formas conversacionales están formadas por una serie de cláusulas generalmente coordinadas por partículas que marcan esa función, las formas reducidas son predominantes, al igual que las formas agramaticales con oraciones incompletas, sin sujetos, objetos, artículos u otras partes de la oración. En ese registro se pasa más abruptamente de un tema a otro porque su desarrollo en la conversación es construido cooperativamente y, del mismo modo, las condiciones de negociación del sentido se dan *in loco*

La cuestión del discurso oral y escrito es importante en la discusión metodológica de la enseñanza/ aprendizaje de L.E porque su representación constituye una innovación en el cuadro metodológico, especialmente cuando se discute la programación de destrezas que incorporan los conceptos de comprensión/ producción y oralidad/ escritura. Esta dicotomía crea cuestiones teóricamente relevantes para los temas relativos a la adquisición/ aprendizaje. Aunque sean un mismo sistema lingüístico, tanto bajo el moderno concepto de descripción lingüística (sociolingüística) como en la lingüística aplicada, el tratamiento dispensado a cada subsistema (registro) supone enfoques metodológicos diferenciados.

4. Muestras auténticas de discurso oral y escrito

Aunque no se sepa exactamente cómo, hay un consenso general de que es beneficiosa la inclusión de muestras de lengua auténticas en la enseñanza de L.E. Sin embargo, existen divergencias sobre *qué es* material auténtico, llegándose a cuestionar, como Widdowson, la naturaleza de la autenticidad de materiales usados en clase, pues cuando son retirados de su contexto real de producción, preparados pedagógicamente y llevados para el aula perderían su calidad anterior de acto genuino de comunicación.

Sin duda, a partir de los años 60, el énfasis de las metodologías de enseñanza de LE reposó sobre la oralidad, en la comprensión y producción de la comunicación oral. Esto demuestra la prioridad que el estructuralismo establece para la oralidad en el análisis lingüístico.

Por otro lado, al asomarnos a la cuestión de la oralidad, pese a esa priorización, observamos que aparece de forma marginal. Ninguna de las gramáticas postula, de manera consistente, la distinción entre oralidad y escritura. Sin embargo, esta relación está implícita en la argumentación. La absoluta mayoría de los ejemplos que constituyen el *corpus* corresponde al registro escrito. Las gramáticas hacen uso tanto de textos literarios como de ejemplos creados por el autor para efectos argumentativos que tienen las mismas características formales del discurso escrito: configuran frases bien hechas. A partir del registro escrito generalizan sus conclusiones para toda la lengua.

De esta forma, las informaciones gramaticales orgánicas dominantes que forman la conciencia lingüística de los hablantes y las nociones de corrección en el contexto pedagógico, se encuentran impregnadas de esos modelos formales y, en consecuencia, las informaciones que se encuentran disponibles en el mercado editorial están basadas en esa extensa tradición gramatical.

Las muestras de discurso oral presentes en los materiales didácticos influenciados por la tradición gramatical, a pesar de enfatizar la oralidad, se componían de guiones representados por hablantes nativos. Se esperaba con ello que los aprendientes internalizaran gradualmente las formas orales, a medida que se vieran expuestos a tales grabaciones y al discurso oral del propio profesor. Éste, por tratarse de un discurso cuidadosamente seleccionado (aunque no es leído como guión, se trata de un *input* modificado) en lo que se refiere al vocabulario, velocidad, repeticiones, articulación, no puede, al igual que las grabaciones, ser considerado discurso totalmente auténtico, pues la *escenificación* en sí le resta autenticidad y espontaneidad.

De acuerdo a Geddes and White (1978)⁴, hay dos tipos de discurso auténtico:

1. Discurso auténtico no modificado: representado por las formas conversacionales o escritas que ocurrieron originalmente en un acto *genuino* de comunicación.

2. Discurso auténtico simulado: se refiere a las formas conversacionales o escritas elaboradas con propósitos pedagógicos, pero con características de probable ocurrencia en actos genuinos de comunicación.

⁴ Cf. OMAGGIO, A. C. (1986) p.128.

A los alumnos se les suministraba entonces (y aún se les suministra), discurso auténtico simulado, en la mejor de las hipótesis. La elección de muestras de discurso auténtico simulado se da no sólo en los materiales a partir de los años 60 sino también en materiales contemporáneos. A pesar del énfasis en la comunicación oral, había una preocupación más grande con la producción que con la comprensión oral. La consecuencia de exponer a los alumnos a esa comprensión de formas conversacionales simuladas suele ser la producción de formas conversacionales *simuladas*.

Podemos diferenciar en muestras de discurso oral el grado de formalidad, de espontaneidad, el contexto en sí que obligará o no al hablante a utilizar un discurso oral más próximo al discurso escrito. El discurso de un político, ponente o sacerdote en la iglesia, por ejemplo, a pesar de ser hablado, sigue un guión escrito, generalmente. Planeado por escrito, intenta esmerarse en la corrección gramatical, velocidad, articulación y elección de las palabras. Tiene menos características conversacionales que una charla entre amigos por teléfono, por ejemplo. Nada tiene que ver con el tema de la autenticidad, pues los dos discursos citados son auténticos no modificados, por tratarse de formas conversacionales ocurridas originalmente en un acto genuino de comunicación. Podemos afirmar con relación a los textos orales auténticos, lo mismo que Omaggio dice sobre la importancia del uso de textos escritos auténticos: que la simplificación del texto retira la redundancia natural del texto y cambia su organización retórica. Eso se lleva a cabo con el intuito de «adaptar» o «graduar» un texto para determinado nivel de aprendizaje. Ese procedimiento puede, sin embargo, acabar tornando la comprensión del texto simplificado más difícil que la del original pues la falta de redundancia incide negativamente en la comprensión oral. La gradación podría darse en los ejercicios de comprensión y no en el texto en sí.

De acuerdo con Stephen Krashen (1982)⁵, las personas, al adquirir una lengua (L2), se ven expuestas a un nivel de dificultad equivalente a su nivel actual de competencia lingüística, pero también acaban entrando en contacto, inevitablemente, con algunas estructuras que están más allá de su nivel también. Esas estructuras pueden ser entendidas por los aprendientes a través de «pistas» presentes en el mensaje, sea en el contexto o en los elementos extralingüísticos.

Terrel, en los años 70, basó su metodología en la teoría de Krashen, conocida como Modelo del Monitor o del *Input*. Ese modelo teórico de adquisición de lenguas fue muy discutido y según Omaggio (1986), que cita la versión más reciente de la teoría, el Modelo del Monitor seguía evolucionando hasta ese momento. La versión de 1982 estaba compuesta de cinco hipótesis, de las que la hipótesis del *input* es la que más nos interesa al tratar de comprensión auditiva. Sostiene que solamente se adquieren nuevas estructuras cuando se expone el alumno a un *input comprensible*, es decir, estructuras que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia. O sea, las nuevas estructuras dentro del *input comprensible* serán asimiladas por el uso del conocimiento anterior del mundo, por el contexto y demás pistas extralingüísticas. El alumno primeramente busca el *sentido* en el *input*, para justo después adquirir también las estructuras. El *input* no necesita ser deliberadamente planeado para que la introducción de estructuras sea gradual como se recomienda. La propia hipótesis

⁵ Cf. OMAGGIO, A. C. (1986) p.47.

prevé que, si el alumno se está comunicando con éxito y en cantidad suficiente, el proceso se da automáticamente. El *input* debe ser interesante y relevante para los alumnos. Se cree también que la fluidez oral no se enseña, emerge naturalmente con el tiempo, con suficiente *input* comprensible. Nunca se debe pedir a un alumno que hable hasta que no se sienta preparado y cuando lo hace, lleno de imprecisiones gramaticales, tendrá su corrección a su tiempo, a medida que vaya oyendo y comprendiendo más y más *input*.

De esta hipótesis nos valemos para defender, especialmente entre alumnos brasileños estudiantes de español como LE, el uso de muestras de lengua auténticas sin preocupación de entender todos los detalles sino fomentando la búsqueda de un sentido en el *input*, a través de tareas, estas sí graduadas y correspondientes al nivel del aprendiente. Se puede utilizar el mismo texto con discurso auténtico para niveles inicial y avanzado, cambiando solo las tareas.

El método de Terrel, daba, al igual que el método Respuesta Física Total de Asher, mucho énfasis a la comprensión auditiva, dedicando las primeras actividades a esa comprensión. Para facilitarla, se utilizaban técnicas de la Respuesta Física Total, gestos, ayudas visuales, datos recogidos del *input* de los alumnos presentes y pistas del contexto. Las clases de la fase de comprensión duraban por lo menos de cuatro a cinco horas. Sin la presión de hablar en L2, pues podían contestar en L1, los aprendientes concentraban sus esfuerzos en la comprensión auditiva, que iba tomando la forma del *input comprensible* de Krashen. Cuando se llegaba a un conocimiento de unas 500 palabras de vocabulario, se esperaba que empezaran a surgir las actividades de producción oral en L2. Son respuestas simples, del tipo de las de los niños que están comenzando a hablar. Las primeras producciones de habla son en un discurso con ciertas influencias del escrito y pocas características de las formas conversacionales: pocas contracciones, pausas largas, articulación clara, baja velocidad y volumen alto. Por otro lado, se utiliza una sintaxis simplificada a través del uso de proposiciones simples y redundancias, y también se marca el discurso con gestos y paráfrasis. Se utilizan preguntas simples, respuestas del tipo sí/no. La fluidez más acentuada se incentiva a través de juegos, actividades afectivas y humanísticas.

Omaggio concluye que, si la hipótesis de Krashen es correcta en relación al *input*, se podrían obtener resultados satisfactorios graduando las muestras de material auténtico desde versiones simplificadas para los iniciantes hasta muestras no elaboradas pedagógicamente para los de nivel avanzado. Sugiere la preocupación con las pistas extralingüísticas, al igual que con la elección de tareas relacionadas al material y del *input* adecuado en forma y contenido al nivel de los aprendices. No sugiere el abandono del material pedagógicamente elaborado y sí una mezcla.

Son poco frecuentes los estudios con relación al uso de material auténtico. El propio estudio de las destrezas de comprensión es menor con relación al de las de producción, dado el énfasis cada vez más grande en el habla. Sin embargo se sabe que son importantísimos en la adquisición de LE. Según Krashen (1982)⁶, el *input* internalizado es la primera fuente de adquisición de gramática y vocabulario de la L2. Los aprendientes producirán la lengua naturalmente cuando hayan sido expuestos el tiempo necesario.

⁶ Cf. OMAGGIO, A. C. (1986) p.122.

De acuerdo a Rivers (1981)⁷ las habilidades de lectura y audición deben ser desarrolladas con atención pues estudios demuestran que un adulto pasa de 40 a 50% de su tiempo oyendo y de 11 a 16% de su tiempo leyendo. De esa forma, casi 3/5 de todas las interacciones comunicativas incluyen las destrezas de comprensión. Por ello proponemos el estudio del proceso de comprensión auditiva y de la utilización de materiales auténticos para obtener como resultado formas conversacionales auténticas.

5. Papel de las formas conversacionales según el análisis del discurso oral

El análisis del discurso está comprometido con un enfoque funcional del discurso humano, intentando investigar con qué objetivo este se da. Esas funciones de la lengua pueden ser descritas y agrupadas en dos, clasificadas por Brown y Yule (1993) como funciones descriptiva e interactiva, pero a las que se refieren también otros autores anteriormente como descriptiva/social expresiva; ideacional/interpersonal; referencial/emotiva entre otras.

La función interactiva estudia el uso fáctico de la lengua, la función cotidiana del lenguaje para iniciar y terminar intercambios orales, el uso interpersonal del lenguaje en la conversación humana, que supera en cantidad al uso descriptivo de la lengua en el día a día.. En un estudio de lengua extranjera, es básico que los aprendientes sepan no sólo descodificar mensajes y emitir informaciones enunciadas en su forma correcta, sino también establecer relaciones sociales, pues de otra forma, será de poco uso para el estudiante saber el idioma si no hay alguien con quien practicarlo. De ahí proviene la importancia de que el alumno internalice las formas conversacionales y no sólo las formalmente correctas.

A los sociolingüistas les interesa la estructura de la interacción social que se manifiesta en el discurso y en sus descripciones, investigan las características del contexto social que pueden ser clasificadas sociológicamente. Pretenden encontrar patrones y modelos repetitivos a partir de muestras reales de discurso escrito, las transcripciones de las formas conversacionales. En esto consiste el análisis de la conversación. Aunque en este estudio recurrimos a conceptos y premisas del análisis conversacional, no tenemos ninguna intención de reconocer categorías recurrentes en determinados discursos, ni de dar un enfoque puramente lingüístico al análisis del discurso. Nos restringiremos a ilustrar y confrontar las distintas formas del discurso oral, auténtico o no, a las cuales se ven expuestos los aprendientes de español L2 en los materiales didácticos y analizar sus distintas implicaciones. Hay una preocupación *práctica* en este estudio: concluir qué enfoque metodológico permite una internalización de las formas conversacionales. Confrontaremos la elección de material auténtico o no para alcanzar tal objetivo.

Cuando se trata de material simulado, aunque se usen hablantes nativos que escenifican e intentan conversar libremente sobre determinado tema, el objetivo es utilizar la grabación posteriormente. Preparándola o no, con propósitos pedagógicos se pierde en espontaneidad, en características conversacionales también, a medida que el discurso es, de cierta forma, planeado.

⁷ Cf. OMAGGIO, A. C. (1986) p.122.

Hay muestras más o menos conversacionales, desde el punto de vista de la espontaneidad. El discurso espontáneo presenta menos características del discurso escrito, si conlleva ausencia de presiones o de contexto que exijan un discurso oral más elaborado y planeado.

Según Byrnes⁸, hay cuatro tipos básicos de formas orales, que van de la que se aproxima más al polo de la conversación hasta la más próxima del polo de la escrita. Éstas ilustran bien la diferencia que hace en el habla la espontaneidad o el control de lo que se va a decir:

1. Discurso oral espontáneamente libre, caracterizado por la función interactiva (iniciar y concluir conversaciones, cambio de turno, superposiciones, etc...) al igual que por las restricciones propias en el modo de producción del hablante (lo que resulta en una sintaxis fragmentada, repeticiones y varios tipos de errores en el habla)
2. Discurso oral deliberadamente libre, encontrado en las entrevistas y debates. No es tan espontáneo como el anterior.
3. Presentación oral de un texto escrito, presente en los noticiarios de la televisión, en ponencias y discursos más formales. Aunque no siempre el texto sea hablado exactamente como fue escrito, hay un guión o una secuencia a ser seguida, y generalmente no se construye el significado con la audiencia pues ésta no interrumpe al emisor.
4. Presentación oral de un guión, del tipo que ocurre en una obra de teatro o película.

Muchos materiales de español LE aún traen muestras de oralidad de este tipo.

Aunque varíen en las características conversacionales, los cuatro tipos de textos orales son auténticos, según Geddes y White, una vez que ocurren dentro de actos genuinos de comunicación entre nativos, cumpliendo sus funciones, ya sean de informar, entretener o fácticas.

Para estudiar un discurso 100% conversacional el lingüista tendría que grabar interacciones espontáneas y en el contexto real, sin que los interlocutores siquiera sospechasen que están siendo filmados o grabados, lo que podría influenciar su forma de hablar. Una charla entre señoras en la feria no revela el mismo grado de espontaneidad que una entrevista o debate en la televisión. No quiere decir que el primero sea auténtico y el segundo simulado pero hay una diferencia visible en la espontaneidad, al saberse que se está hablando en vivo y siendo transmitido, que todo lo que se dice está grabándose y que de acuerdo con la situación el hablante se puede comprometer o causar buena o mala impresión a sus oyentes. La misma profesora universitaria que ha participado del debate elegirá otras palabras, otro tono de voz, otra organización de sus ideas al conversar con las vecinas y conocidas en la feria. Se trata del mismo hablante en dos actos genuinos de comunicación, pero necesita tener el discernimiento de saber graduar y adecuar su discurso a cada uno de ellos. ¿En cuál de los dos habrá más probabilidades de encontrar u observar características propias del discurso oral, de la conversación propiamente dicha? En la feria, por supuesto, ocurrirán más errores gramaticales, superposiciones de habla, y repeticiones, debido al relajamiento e informalidad. En la entrevista de la televisión no podemos afirmar que la profesora esté siendo totalmente espontánea. Cada situación va a requerir un grado mayor o menor de espontaneidad sin que eso signifique que se trata de un discurso simulado.

⁸ Cf. OMAGGIO, A. C. (1986) p.124.

Simular es forjar, es inventar un discurso y grabarlo o filmarlo para uso pedagógico con objetivo justamente de simular un acto genuino de comunicación.

La principal característica del hablante nativo al hablar, y que no siempre se logra aprender, es saber cambiar al registro adecuado de acuerdo con su interlocutor, saber graduar sus formas conversacionales, acercándolas más o menos al registro escrito, tener proficiencia comunicativa, que será traducido en su competencia comunicativa satisfactoria.

Al hablar, generalmente «sentimos» a nuestro interlocutor, es algo que trasciende al aspecto lingüístico y va a buscar apoyo en la intuición humana, en la percepción y en los demás aspectos extralingüísticos. A veces, al observar a las personas en su trabajo, si no compartimos su misma realidad laboral, muchas veces no entendemos la construcción y el encadenamiento de la conversación. Las características y peculiaridades de las formas conversacionales varían tanto como varía la individualidad de los seres humanos, no basta con que dos personas hablen la misma lengua para que se entiendan, tiene que haber una serie de factores en común para que el discurso oral pueda ser construido en forma de conversación espontánea y fluida entre las dos partes.

Esto nos lleva a reflexionar sobre qué es la tan ansiada comprensión oral en L2. Según Grellet (1981)⁹, comprender un texto, sea oral o escrito, significa extraer las informaciones requeridas sobre tal texto, de la mejor manera posible. O sea, la calidad de la comprensión dependerá de los propósitos para los cuales el individuo oye. En el caso de ejercicios de comprensión auditiva frecuentemente realizados en clase, los propósitos se esclarecen antes de la audición, generalmente. Al intentar establecer relaciones sociales en el país de habla hispánica, sin embargo, las habilidades requeridas pueden ser bien distintas de las de entender en qué andén de la estación de Atocha el Sr. Gómez debe coger su tren. Los ejercicios deben intentar cubrir, siempre que sea posible, las necesidades reales de los individuos al comunicarse, sea en L1 o en LE.

Comunicarse en L1, sin embargo, no siempre supone entender un mensaje o retirar una información requerida del discurso oral ajeno. A veces, dos enamorados ni siquiera entienden bien lo que el otro dice, pues en ese momento el mensaje puede estar en la mirada o en el toque. A veces, la consistencia de una charla en una sala de espera no importa, lo que vale es pasar el tiempo, decir algo, mantener la charla fluyendo sin cesar...Esta habilidad innata e involuntaria en un hablante nativo, es una de las destrezas más difíciles de internalizar para un estudiante de LE. Llevarlo hasta un nivel que se comunique con fluidez y hasta hacerse pasar por un nativo es posible, pero transferir de su lengua materna a la L2 la habilidad de simplemente hablar por los codos sin decir nada sólo para pasar el tiempo demostrará real internalización de las formas conversacionales y en consecuencia, su competencia comunicativa.

En verdad, la habilidad de conversar o charlar (y para ello se hace absolutamente necesaria la comprensión oral y no sólo la producción oral) sea en L1 o en L2, requiere la internalización de una serie de reglas y habilidades a las que el aprendiente de LE se verá expuesto solamente al oír o participar de interlocuciones conversacionales.

Otro aspecto que se observa en las formas auténticas conversacionales es la velocidad. Cuando un alumno observa por primera vez a dos nativos conversando a una velocidad

¹ Cf. OMAGGIO, A. C. (1986) p.125.

normal, la sensación que tiene es que se le ha engañado, que se trata de otra lengua. Si las grabaciones escuchadas desde el principio fueran seleccionadas de fuentes auténticas, de a poco ya se habría habituado al ritmo y a la velocidad del español. La mejor forma de desarrollar la comprensión de las formas conversacionales es exponerse constantemente y durante el tiempo suficiente a ellas. .

6. Análisis y evaluación del material didáctico

El ejercicio que analizaremos fue seleccionado del Curso Comunicativo de Español para Extranjeros, compuesto de dos niveles: Para Empezar y Esto Funciona. El material dice estar de acuerdo con los principios de la metodología comunicativa, y tiene por meta el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas para alcanzar la competencia comunicativa y la autonomía lingüística, con énfasis más marcado en la oralidad. Posee un enfoque nocional funcional, preocupándose por lo que el alumno va a saber hacer con la lengua, o sea, una mayor preocupación por el proceso que por el producto, la lengua es un instrumento y no un objeto en sí misma. Las unidades se estructuran en torno de los temas/situaciones que son ilustrados al principio de cada unidad. De manera general, el material es coherente con su propuesta, partiendo de las áreas temáticas y situaciones comunicativas relacionadas.

Con relación a la sección *Todo oídos*, objeto principal de este análisis, se trata de ejercicios de comprensión auditiva, donde se expone al alumno a grabaciones en cinta *cassette* de diálogos o de actos de habla relacionados con el tema de la unidad, pero ampliando y expandiéndose el léxico, las funciones y las propias situaciones, que son semejantes pero diversas a las de los diálogos trabajados y leídos anteriormente. La forma de trabajar los ejercicios de esta sección no prevé ningún tipo de lectura del guión, ni antes ni después de la resolución de los ejercicios, y solamente se distingue de un acto auténtico de habla por haber sufrido una elaboración de actividades de interpretación, interacción, solución o respuesta a lo que contiene la cinta. Esas actividades son escritas y el alumno debe comprender lo que se le requiere, como forma de darle pistas sobre el contenido de lo que va a oír y como forma de darle un propósito *pedagógico* a la audición, que de otra forma sería *suelta o inconexa*.

Sea cual sea la variedad del ejercicio el aprendiente tendrá que poner atención y habilidad para saber hacer uso de la selectividad, conocimiento anterior, formulación de hipótesis, inferencias, y de las demás estrategias utilizadas en el proceso de comprensión auditiva, para extraer con éxito la información requerida. En caso afirmativo se podrá confirmar si hubo una comprensión eficiente del texto oral, si la información, el mensaje, fue captado y eficientemente interpretado. Es a este tipo de situaciones, entre otras, a las que el hablante aprendiente se verá expuesto al entrar en contacto con hablantes nativos o al observarlos en sus interlocuciones. Por ello, este tipo de ejercicio es tan importante en la adquisición y práctica de las formas conversacionales, contribuye para darle un matiz de autenticidad al estudio de la lengua dentro de la unidad, alternándose, sin superponerse, a materiales orales no auténticos con ejercicios elaborados, textos escritos, esquemas gramaticales.

Por motivo de espacio, dejaremos la transcripción completa para el trabajo en el mini curso, y en el cuerpo del trabajo aludiremos apenas a las partes comentadas. El ejercicio seleccionado para análisis se encuentra en ESTO FUNCIONA A - LIBRO DEL PROFESOR

(transcripción - pág. 22,23), ejercicio *Todo Oídos*. Un hombre tímido consulta a Magdalena Francés (consejera) a través de una carta enviada a su programa y leída por la radio, donde la contesta y le da consejos.

El alumno en su libro tiene las correspondientes preguntas que debe contestar: ¿Cómo es?, ¿Cuál es su problema?, ¿Qué le aconseja Magdalena Francés? y ¿Qué le aconsejarías tú?

Se sugiere que después de la comprensión auditiva, se haga un pequeño ejercicio de producción escrita: cada alumno escribe una carta similar y se la entrega a su compañero, que deberá contestarle con los consejos apropiados. Es interesante que en un ejercicio supuestamente destinado a la comprensión de las formas orales sea ofrecida una muestra de lengua escrita leída. El aprendiente pierde la oportunidad de entrar en contacto con las formas conversacionales.

Si existe ese tipo de grabación en programas auténticos no sería imposible encontrarlas y seleccionar una para utilizar. Los profesores pueden hacer llegar a los oídos de sus alumnos selecciones de materiales radiofónicos y de televisión sin correr el riesgo de estar fuera de la ley. Incluso pidiendo permiso para su uso. En el caso de esta muestra de lengua oral, en vez de *crear* el *corpus* para el ejercicio de comprensión y producción oral para practicar las estructuras de dar y pedir consejos, describir y comparar personalidades, justificar el pedido de consejo, se podría haber elaborado un ejercicio basado en una grabación auténtica, como la propuesta en.

El cuidado excesivo en la articulación por parte de los actores nativos que leen las cartas, la velocidad controlada y la selección y gradación cuidadosa del vocabulario y estructuras son los motivos que alejan la muestra de lengua del auténtico discurso oral.

Se podría sugerir una ampliación oral y no una escrita, consultando oralmente con cada alumno qué le sugeriría él mismo al tímido y si está de acuerdo o no con los consejos de Magdalena Francés, iniciando un debate en clase sobre ese tema, involucrando más a los alumnos.

7. Alternativa metodológica

TRASCRIPTIÓN

1. Luciana: Habla Luciana escucho=
2. Joven: =Eh::Quería eh::Tengo un p- un pequeño problemita.
3. L: Lo escucho señor,
4. J: Eh::es mi - es mi gran:: me siento:: solo. Yo - yo soy un joven y::: me -yo
5. que sé - me siento solo.Eh:::Porque soy m - muy tímido - la timidez me::: me
6. está me está matando,
7. L: Qué edad tiene usted.
8. J: Veintiún años.
9. L: Veintiún años - ¿y con quién vive?
10. J: Y vivo con mis padres=
11. L: =Con sus padres,
12. J: Soy hijo único.
13. L: Sí,
14. J: Y ellos me - me cuidan mucho y:::y::: y la timidez que tengo es - es hacia la

15. *muchacha* no sé - porque:: me da yo que sé decirles algo que - que tengo
16. miedo de - de que me contesten - yo que sé - con cualquier grosería o-
17. L: ¿Siempre fue así joven?
18. J: ((con desánimo)) Sí - siempre fui así - sí,
19. L: ¿Y usted tiene amigos?
20. J: Tengo - tengo pocos amigos pero tengo buenos amigos,
21. L: Pocos pero buenos - ¿Y amigas?=
22. J: Pocos pero -
23. J: =Amigas no
24. L: Amigas no o sea siempre tuvo problemas con - con el otro sexo - en ese
25. sentido - este -
26. J: Claro - porque la timidez - porque no - no me - no me animo,
27. L: Ahora - ¿a usted le parece que es una cosa que exceda lo normal?
28. J: No yo - yo que sé - cuando empiezo una conversación = ahí sí me :: lo que
29. me cuesta es entablar una conversación=
30. L: =¿Usted qué hace - trabaja o estudia?=
31. J: =No - estudio estudio.
32. L: Estudia - Y con las compañeras de estudio - no se da un diálogo <franco>
33. No - no hay - compañerismo
34. J: no no no porque yo estoy viviendo como es - la facultad es
35. un mundo - es un mundo -aparte- y entonces hay poco compañerismo hay-
36. L: ¿Y en - en la - en los estudios anteriores?
37. J: Sí:: nos hicimos -pero era - solo - compañeros - no éramos - amigos -¿vio? -
38. Porque cada uno es - yo que sé - estaba para la suya y ()
39. L: Bueno - lo que yo entiendo - joven - que habría que delimitar es si su
40. problema es patológico - o es un simple plo- problema de timidez que usted
41. solo es capaz de - de superar, ¿verdad? - Es decir si -si se tratara de algo de
42. más importancia - yo entiendo que sería - saludable que usted hiciera una
43. consulta con un médico, ¿verdad?-Este:: - ahora si se tratara nada más que
44. una - de una actitud suya - de pronto un poco renuente a buscar - sobre todo
45. amistades femeninas- entiendo que ahí usted tendría que poner - gran fuerza
46. de voluntad de:: de su parte - de pronto con sus ami:::gos >es decir<
47. tratar de hacer primero un núcleo de -de amigas
48. J: Claro claro, =
49. L: = Y lo demás - es posible que surja solo.
50. J: Claro - eh::: yo mandé también - cartas para - el programa de ustedes
51. L: Sí - eso era la - la otra posibilidad que yo le iba a sugerir=
52. J: =Y::: y ::: no - no - todavía no - no sé - no - no la leyeron
53. porque yo
54. L: ¿Cuando nos escribió usted?
55. J: Y hace como::: tres semanas atrás
56. L: Ah no no! Porque estamos leyendo más- con más
57. de dos meses de atraso
58. J: Pah::: por eso=

59. L: =*Así que seguramente se va a leer >y estoy segura< que va a tener*
60. *respuestas*
61. J: *Ojalá - ojalá*
62. L: *Pero paralelamente a eso yo entiendo que usted debe - ver con mucha*
63. *atención - si le parece que usted solo va a ser capaz de sup- superar esto*
64. *¿verdad? Y si no - ver el - la posibilidad de consultar con un especialista.*

El diálogo fue retirado de una consulta radiofónica de un programa de la emisora CX-20 de Montevideo, llamada «En confidencia», emitido en enero de 2001. La psicóloga se llama Luciana y aconseja a sus oyentes por teléfono, en vivo. En este caso se oye una consulta telefónica entre ella y un joven anónimo, dos personas que nunca se habían hablado. Se trata de una situación real de interacción comunicativa y están presentes casi todas las características de las formas conversacionales: repeticiones, frases largas coordinadas por «y» y por marcadores del discurso o «muletillas» como «este...», (línea 43), poco cuidado en las formas gramaticales, preferencia por formas más simples, palabras entrecortadas, autocorrecciones, falsos inicios, interrupciones, momentos de vacilación o pausas, problemas resultantes de la toma de turno como la superposición de hablas, evidencias de la falta de planeamiento del discurso que va fluyendo y construyéndose en conjunto con el otro interlocutor. Estas características pueden dificultarle la comprensión auditiva a un aprendiente de LE al escuchar a los hablantes nativos que se le dirigen esperando alguna respuesta o reacción de su parte, cuando el aprendiente se encuentre en una situación comunicativa real semejante a la indicada por el texto. Esto puede causarles un bloqueo en su primer contacto con materiales orales auténticos y es un problema que el profesor debe controlar planteándole al grupo que, de forma diferente a la de algunos ejercicios elaborados a partir de muestras de lengua pedagógicamente elaboradas, en las muestras auténticas no se espera de los alumnos una comprensión global del texto, que es innecesaria y que sería casi imposible. Se puede recordar una vez más la definición de Grallet, que comprender es extraer del texto satisfactoriamente la información requerida.

Los alumnos no tendrán acceso a la transcripción del diálogo ni antes ni después del ejercicio de comprensión auditiva. El objetivo no es la lectura ni la repetición oral ni leída de las formas conversacionales en este momento. Se trata de una actividad que tiene por objeto las destrezas receptivas, no las productivas. No se trabaja en el plano de las palabras, ni de las frases, ni solamente en el nivel de la información, se trabaja en el nivel del discurso, donde se hace necesaria la inferencia del alumno.

Observándose los cambios que ya se sugirieron anteriormente en el ejercicio propuesto por el manual, se puede mantener la estructura original propuesta. Nuestra sugerencia mayor está en la selección del texto auténtico y en las estrategias que el profesor debe usar para resaltar todas las características conversacionales que se hallan en el texto, que se van adquiriendo de forma pasiva primero, pero que se pueden señalar en un último momento e incluso elaborar ciertas reglas o sistematizar junto a los aprendientes esas características de la oralidad.

En la etapa anterior a la audición se puede explicar a los alumnos el contexto en el que ocurre la consulta, decirles que es un programa en vivo y que las mismas ansiedades que ellos pueden tener al hablar en público o con un nativo las puede tener el tímido al hablar por

teléfono con una psicóloga. Se debe intentar que el aprendiente viva la situación con la mayor empatía posible. Como actividad de predicción se les puede preguntar que tipo de consejos creen que recibirá el chico para que después lo confirmen con la audición. En una primera audición, de manera más general y utilizando esas técnicas humanísticas, se intenta que el alumno oiga sin preocuparse tanto por la forma sino que esté más atento a los sentimientos y a los aspectos sociolingüísticos. Se trata de una audición más general en la que pueden manifestarse voluntariamente, al terminarla, e intentar reconstruir qué es lo que le pasa al chico. En una segunda audición se les puede permitir tomar notas para contestar oralmente a las preguntas propuestas (las mismas del manual). Se pueden acrecentar otras más específicas, que en la segunda audición requerirán una audición más selectiva: los datos personales del joven (edad, profesión, características de su personalidad). Lo esencial es que puedan condensar con sus propias palabras qué es lo que le ocurre al chico y por qué busca ayuda junto a Luciana. Reconstruyen en grupos lo que le pasa y entonces sí se puede pasar a la tercera audición, en la que confirmarán todas sus predicciones y se hará un trabajo de respuesta o reacción. Como trabajo de ampliación sugerimos que el grupo, ya que se trata de una unidad en la que se enseñan los tipos de personalidad y carácter, intente reconstruir la posible personalidad del chico, formulando hipótesis basadas en las informaciones del texto. Se pueden discutir los sentimientos que ellos han tenido al escuchar la entrevista y ponerse en el lugar del chico, qué tipo de reacciones han tenido, qué esperanzas tienen ahora, etc. Se puede hacer, como se sugirió en el manual, pero de forma oral, una lista de otros consejos posibles que se le darían al joven.. En el último momento del ejercicio se puede optar por sistematizar o concienciar a los alumnos de las características de la oralidad que han aprendido.

Con el mecanismo de adquisición de la lengua, descrito por Chomsky, el hablante en su lengua materna va internalizándola con un mínimo de dominio las reglas y estructuras de esa lengua y a partir de ahí produce creativamente su propio discurso, formas nuevas e infinitas combinaciones adecuadas a las situaciones que se le presentan. Se vale del contexto y de las pistas extralingüísticas para ir deduciendo lo que no conoce. Los ejercicios de material oral auténtico pueden ser el momento de parar y reflexionar sobre esos mecanismos, de la misma forma que se para en clase para escuchar la sistematización de una irregularidad verbal.

Se puede seleccionar, fragmentar e incluso graduar el material auténtico, utilizándolo en el momento más adecuado del aprendizaje. Ser capaz de oír y entender a los nativos en situaciones auténticas, a una velocidad normal y con todas las interferencias propias de las formas conversacionales, contestando a los ejercicios de comprensión propuestos, les causará la sensación (que es real) de que realmente están *aprendiendo* (adquiriendo) la L2.

En la propuesta no se trabajaron sólo las estructuras de la unidad. El alumno hace un uso contextualizado del discurso oral auténtico cuando actúa satisfactoriamente en situaciones de propósitos comunicativos. El alumno que escucha la consulta a Luciana, oye un discurso de dificultad intermedia con un léxico de acuerdo al de su unidad, cierta redundancia en la repetición de ideas y del problema analizado, en una forma menos organizada que la escrita y que la oral simulada en relación a la estructura del discurso, con las incoherencias típicas de las formas conversacionales. Se requiere una comprensión general y de puntos específicos, pero también la inferencia, la atención a las actitudes, a la personalidad, al tono de voz, al tono de la propia charla en sí, el aspecto emocional de la

situación, en fin, se le requiere al alumno una sensibilidad especial para que realmente entienda lo que pasa y pueda pronunciarse enseguida, no sólo relatando lo que oyó sino también opinando sobre el problema, las soluciones, el registro que usan los interlocutores, la postura que adoptan y finalmente expresar sus ideas como persona, sugerencias con un propósito auténticamente comunicativo que le va a permitir al profesor observar si está ocurriendo o no la internalización de las formas conversacionales pues se trata de un trabajo de audición y expresión con autenticidad.

Otra posibilidad es trabajar los turnos de habla al teléfono, frente a frente con el interlocutor y reflexionar sobre la habilidad de hacerlo hasta en L1. Hay en este diálogo pocos casos de superposición de hablas y de pausas, lo que demuestra la capacidad de los hablantes de definir bien los turnos. Para los aprendientes eso es algo difícil de reconocer y de practicar, especialmente al teléfono, dónde cualquier pausa puede bloquearlo y dificultar la conversación. Puede observar el cambio de turnos en esta conversación, casi siempre después de pausas o de la conclusión de la idea expresada, al igual que en su lengua. Estas destrezas inconscientes en su lengua puedan auxiliarlo en L2. De manera diferente a la de la escenificación de un guión, en un discurso espontáneo el discurso se construye en conjunto y no con la misma organización, incluso en relación a la toma de turnos. Para minimizar las pausas, organizar las ideas y ganar tiempo se utilizan *eh...* (1.2,4,5, 50), *y...* (1.4, 14, 52), *este...*(25,43), *no sé...* (15, 52), *yo que sé* (1.4,5,15,16,38), *como es...*(34), verdaderas «muletillas» que auxilian en la construcción del discurso oral, difícilmente enseñadas en el discurso oral simulado. Se puede resaltar que el chico las usa más debido a su edad, nervios y a la propia situación. La psicóloga, por su parte, organiza más formalmente su discurso, asemejándolo más al escrito, por tener también una escolaridad superior, más seguridad y madurez. Utiliza los marcadores: (1.24), *bueno* (1.39), *¿verdad?* (1.41, 43, 62), *es decir* (1. 41,46). Ofrece alternativas distintas a las de la unidad para aconsejar y comentar la personalidad del chico, en las líneas 39, 42, 45 y 61 utiliza el verbo *entender* en ese sentido. Concluimos que la estructura del ejercicio original se puede mantener, con los cambios sugeridos, pues se trata de una idea creativa que crea una situación comunicativa y real. Creemos, sin embargo, haber justificado los beneficios que traería buscar una alternativa con muestras de las formas conversacionales.

8. Conclusión

1. Muchos materiales didácticos ofrecidos hoy día no representan satisfactoriamente la realidad del discurso oral ni integran las innovaciones surgidas en esa área, utilizando muestras de formas conversacionales simuladas, lo que imposibilita el acceso a las formas espontáneas y reales del discurso. La oralidad se trabaja, en la mayor parte de los casos, a través de un texto escrito previamente elaborado (guión) presentado oralmente en las grabaciones. Se privilegian las formas escritas del discurso y se acentúan las diferencias en la naturaleza dicotómica entre discurso oral y escrito, en vez de visualizar al discurso como un *continuum*.
2. Hay equivocaciones en cuanto a la conceptualización de los niveles de oralidad *versus* escrita, en algunos materiales de español LE. Hay estructuras léxicas, formas

conversacionales, como los marcadores conversacionales, por ejemplo, que son propias del discurso oral auténtico y no se presentan a los alumnos en los materiales simulados.

3. Los profesores deben trabajar las características de cada polo del *continuum*, las cuales podrán, al ser internalizadas por el aprendiente, posibilitarle la selección del discurso más adecuado al contexto al que vaya a someterse. El aprendiente que ha adquirido formas *conversacionales* basadas en muestras de lenguaje descontextualizadas, se sentirá incapaz de interactuar adecuadamente en un contexto de interacciones conversacionales. Utilizará opciones inadecuadas de léxico, reproduciendo estructuras y elementos del discurso escrito.

9. Bibliografía

- BROWN, G. y G. YULE (1993) *Análisis del discurso*. Trad. Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Visor Libros.
- CHAFE, W. (1982) «Integration and involvement in speaking, writing and oral literature». In: TANNEN, D. (ed.) *Spoken and written language*. Norwood, N. J. Ablex.
- COULTHARD, M. (1985) *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- GOODWIN, C. & J. HERITAGE (1990) «Conversation análisis» *Annual Review of Anthropology*, 19: 283-307.
- HATCH, E. (1988.) *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. J. (1981) «Discourse Analysis and Second Language Teaching». In: *Language and Education: Theory and Practice*. Washington D.C.: CAL.
- LEFFA, Wilson J. (1988) «Metodología do ensino de línguas». In: *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC.
- LLOBERA, M. et al (1995) «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras». *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa
- OMAGGIO, A. C. (1986). *Teaching language in context: Proficiency-Oriented Instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- RICHARDS, J.C., y T.S. RODGERS (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (1 ed.) Trad. José M. Castrillo. Vers. española Álvaro García y Joseph M. Mas. Madrid: Cambridge University Press.
- SACKS, H., E. A. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON (1974) *A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation*. *Language*, 50 (4): 696-785.
- STUBBS, M. (1983). *The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell.

UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA LA CLASE DE E/LE SEGÚN EL ENFOQUE COMUNICATIVO: UNA PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL TEMA «LOS DERECHOS DEL NIÑO»

Egisvanda Isys de Almeida Sandes de Lima¹

Abstract: This paper briefly discusses some important Foreign Language Teaching theories and methodologies. Based on the Communicative Approach and focusing on theme «Children's Rights», it will also present some teaching suggestions for Spanish as a Foreign Language classes.

Key Words:

Communicative Approach
Children's Rights
Spanish as a Foreign Language classes (SFL)

1. Introducción

Basados en la teoría acerca del enfoque comunicativo y de su aplicación en la clase de español como lengua extranjera, proponemos algunas clases a partir del tema «los derechos del niño» trabajados en diferentes textos: el texto jurídico, la historieta de Quino, el texto de Georgia Wilson y Bororo de una muestra de arte organizada por siquiátras y artistas plásticos en Chile, en 1999, para ilustrar los principales trastornos mentales y dolores del alma

¹ Doctoranda en la Universidade de São Paulo – Profesora en la Universidade Presbiteriana Mackenzie y en los Cursos de Extensión de la FFLCH/USP

contemporáneos, el texto de un cartel de Mc Donald's que presenta los derechos del niño según su propia perspectiva, sus deseos y necesidades y, por fin, dos textos de revistas. Mostraremos que, a través de estos textos, podemos trabajar las cuatro habilidades que deben ser desarrolladas en la clase de E/LE.

Debemos aclarar que este trabajo proviene de observaciones hechas a partir de prácticas desarrolladas por nosotros en el Curso de Conversación en Español, en la Facultad de Letras de la Universidad de São Paulo, en el cual objetivamos desarrollar la conversación de alumnos que ya tienen un conocimiento previo de la lengua española, a partir de las propuestas del método comunicativo y del trabajo con la fonética y fonología de la lengua.

2. Cuadro Teórico

Podemos ver, a través de los estudios acerca de los métodos y enfoques² (Melero Abadía: 2000) para la enseñanza de lenguas extranjeras, que cada método está asociado al contexto en el cual se inserta. El método «gramática y traducción», por ejemplo, uno de los más antiguos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, surgió durante el Renacimiento a causa del interés por las culturas griega y latina y se desarrolló en el siglo XIX para la enseñanza de francés e inglés como lengua extranjera. Éste consiste en enseñar la lengua extranjera a través de la lengua materna. Se parte de la memorización de un listado de palabras y del conocimiento de reglas gramaticales necesarias para que se pueda juntar estas palabras en frases. Para tanto, los ejercicios de traducción y versión son los más utilizados. En este método no se llevan en consideración las cuestiones fonéticas, pues el énfasis está en la lectura y traducción.

Junto con algunas teorías sobre la enseñanza de lengua, y con el Movimiento de Reforma a fines del siglo XIX, se desarrolla el «método directo» que conlleva características del «método gramática y traducción» y, por otra parte, es el precursor del «método audiolingual».

El «método directo» tiene como principio que la lengua extranjera se aprende por ella misma y el énfasis está en el lenguaje oral. Hay el uso de diálogos situacionales y pequeños trechos de lectura como excusa para los ejercicios orales y, además, la gramática y los aspectos culturales son enseñados de forma inductiva.

Por primera vez hay una integración de las cuatro habilidades, para las cuales se establece una secuencia en el aprendizaje: escuchar, hablar, leer y escribir, que es la misma

² La autora dice que suele haber una confusión entre los términos «enfoque» y «método» y que algunos estudiosos de metodología y didáctica solo hablan de «método». Sin embargo, agrega, a diferencia de lo que se solía decir antes, o sea que se concebía el «método» como un todo cerrado, una serie de prescripciones de lo que se debía hacer en clase y, si fuese un buen método, debería adecuarse a cualquier alumno en cualquier contexto, en las últimas décadas se ha producido un cambio de perspectiva en la didáctica de lenguas extranjeras que, entre otras cosas, discute acerca de «cómo aprendemos» frente al «cómo enseñamos». De esta forma, el «método» está relacionado con un «enfoque» determinado por teorías subyacentes. Así que, cuando nos refiramos al «método», estamos llevando en consideración la forma de trabajo en la clase de LE y, cuando hablamos de «enfoque», no referimos directamente a las discusiones teóricas en las que se basa un determinado «método».

de la lengua materna. Es un método que tuvo mucho prestigio a principios del siglo XX en Francia, Alemania e Inglaterra por su oficialización en las escuelas públicas. Una escuela que es su más fiel representante desde los años de 1880 es la escuela Berlitz².

Los Estados Unidos, que no habían apoyado al método directo, en 1892, con una comisión de doce autoridades educacionales, conocida como «Comisión de los doce», llegaron a la conclusión que en las escuelas secundaria norteamericanas, lo importante era aprender las culturas y literaturas de los hablantes de la segunda lengua y no desarrollar el habla que era vista como un objetivo secundario. Para ello, actualizaron el método gramática y traducción y decidieron combinarlo con el método directo y, de esta forma, podrían alcanzar el objetivo del aprendizaje de lengua extranjera que debería ser práctico. Así, el «método audiolingual» fue un método que se expandió por las escuelas secundarias norteamericanas en las primeras décadas del siglo XX y se mantuvo bastante fuerte hasta la Segunda Guerra Mundial.

Además, durante la Segunda Guerra Mundial, los norteamericanos se vieron delante de la necesidad de que se tuvieran hablantes fluidos en diversas lenguas para la formación de un buen ejército y no los habían encontrado. Necesitaban, por lo tanto, un método a través del cual los soldados pudieran aprender rápidamente por lo menos lo que era básico para que se comunicaran en algunas lenguas. En este contexto se desarrolla el «método audiolingual». De igual forma, en Francia surgía el «método audiovisual». Sus principios son: la lengua es habla y no, escrita, para eso se restablece el énfasis en el lenguaje oral; la lengua es un conjunto de hábitos y por eso el conductivismo de Skinner fue la base teórica del método, es decir, la lengua es como un hábito que se adquiere a través de estímulo y respuesta. Así, el error debería ser evitado y los aciertos, reforzados por el profesor, además, las estructuras básicas deberían ser repetidas hasta la automatización, de ahí se tiene la repetición.

Se empieza a comparar las lenguas para establecer lo que era semejante y lo que era distinto para que se pudiera determinar dónde estarían y evitarlos. Surge el Análisis Contrastivo, que tuvo su principal representante R. Lado.

Este fue un método que tuvo mucho éxito hasta la década de los 60, cuando Chomsky, en 1959, con la publicación de su reseña crítica *Review of «Verbal Behavior» by B. F. Skinner*, presentaba los problemas de las teorías conductistas y una nueva teoría para la adquisición del lenguaje. A partir de ahí, las metodologías para la enseñanza de lenguas empiezan a cambiar, pues las ideas de Chomsky llaman la atención de muchos estudiosos para el «cómo» se aprende una lengua extranjera y no sólo como se hacía hasta entonces, es decir, «de qué manera» la lengua extranjera debería ser enseñada. Surge el período de transición entre las metodologías.

En los años 70, a partir de los europeos, surge una nueva forma de ver la lengua que fue apoyada por los lingüistas de la escuela chomskiana. Ahora la lengua pasa a ser analizada no sólo como un conjunto de frases y un listado de palabras, sino como un conjunto de eventos comunicativos: es el «enfoque comunicativo».

¹ El creador de la escuela Berlitz fue Maximilian Berlitz (1852-1921) y esta escuela tiene muchas sucursales en las principales capitales de Brasil.

Según el diccionario, ser «comunicativo» es demostrar habilidad para comunicarse y ser sociable, o sea que ya no se trabaja solamente con temas aislados, sino con una serie contenidos nociofuncionales. Estos abarcan los estudios de las nociones como categorías semántico-gramaticales de tiempo, espacio, cantidad, casos, etc., y de funciones comunicativas, lo que significa saber usar la lengua en un contexto específico.

Todos los métodos citados en este trabajo siguen siendo utilizados hasta hoy en las escuelas e institutos de idiomas, pero lo que se escucha mucho actualmente es que «se es comunicativo». Lo que pasa es que se suele «decirse comunicativo», pero metodológicamente no se actúa según propone el método.

Usar el método comunicativo significa no solamente trabajar, en la enseñanza de una lengua extranjera, situaciones nociofuncionales, olvidándose por ejemplo de la gramática. El método comunicativo está mucho más allá de los aspectos simplemente prácticos y conlleva algunos principios básicos, como ilustraremos adelante.

Almeida Filho (1987:36) dice que actualmente se nota una fuerte tendencia para la valoración de la enseñanza y el aprendizaje comunicativos de contenidos funcionales y para el desarrollo de una competencia comunicativa, además de solamente la competencia lingüística, pero, añade, que para eso, primero debemos saber qué significa «ser comunicativo». El mismo autor comenta que en un primer sentido, ser comunicativo significa preocuparse más del propio alumno mientras sujeto y agente en el proceso de formación a través de la lengua extranjera. Agrega, aún, que esto significa que debemos poner más énfasis en lo que le da al alumno la posibilidad de reconocerse en las prácticas de lo que le hace sentido en la vida y de lo que le hará diferencia en su futuro como persona.

Así siendo, el profesor debe fijarse no solamente en las formas de enseñar, sino también y, principalmente, en cómo hacer del aprendizaje un proceso que lleva al alumno a la adquisición, interiorización, de la lengua extranjera. En este proceso, según comenta Almeida Filho, serán valorados factores afectivos como motivación y actitudes y se debe partir del conflicto como forma de aprender los usos del discurso humano.

El autor establece, a partir de esta afirmación, algunos aspectos más específicos de lo que representa ser comunicativo en la enseñanza de lengua extranjera. Son ellos:

- a) el significado y la importancia de los mensajes en los textos, diálogos y ejercicios trabajados en la clase de LE deben hacer con que el alumno los reconozca como experiencia válida para su formación humana y su crecimiento intelectual;
- b) una tolerancia explicitada del apoyo de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la LE, incluyendo los «errores» que ahora pasan a ser vistos como señales de crecimiento de la capacidad de uso de la lengua;
- c) la aceptación de ejercicios tradicionales para la adquisición inconsciente de subsistemas lingüísticos como pronombres, verbos, etc., pues éstos son la base del uso comunicativo de la lengua;
- d) la representación de tema y conflictos del universo del alumno a través del problematismo y de presentación de diálogos;
- e) la atención debida a las variables afectivas como ansiedad, inhibición, empatía con las culturas de los pueblos que usan la lengua meta y con los debidos tiempos de aprender;

- f) la evaluación de rendimiento y desarrollo de las funciones comunicativas y elementos del discurso dentro de eventos de habla/escrita que el alumno vea como forma de describir su desempeño comunicativo y no simplemente como números.

Basándonos en las ideas propuestas por Almeida Filho y como forma de estudiar los aspectos de lo que representa ser comunicativo en la enseñanza de lenguas, partimos de un tema que actualmente ha sido bastante comentado, que son *Los derechos del niño*. Este es un tema que forma parte del conocimiento de mundo de los alumnos así como incita la discusión por su problemática. Mostraremos, enseguida, como el profesor puede trabajarlo en la clase de español como lengua extranjera, basándose en los principios del enfoque comunicativo.

3. Propuesta de trabajo y Análisis

La primera tarea que el profesor tiene delante del tema es situar a los alumnos en el contexto histórico de la cuestión. Según la UNICEF, la Convención de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 30 de noviembre de 1990, contempla el decálogo de los Derechos fundamentales de los niños y niñas. Estos derechos fundamentales son:

1. Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, credo o nacionalidad.
2. Derecho a una protección especial para su desarrollo físico, mental y social.
3. Derecho a un nombre y a una nacionalidad.
4. Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuadas para el menor y la madre.
5. Derecho a una educación y cuidados especiales para el niño y la niña física o mentalmente disminuidos.
6. Derecho a comprensión y amor por parte de los padres, de las madres y de la sociedad.
7. Derecho a recibir educación gratuita y a disfrutar de los juegos.
8. Derecho a ser el primero o la primera en recibir ayuda en casos de desastre.
9. Derecho a la protección contra el abandono y la explotación en el trabajo.
10. Derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.

A partir de la declaración de estos derechos, fue establecido que todo día 20 de noviembre se conmemora el Día Universal de la Infancia, con el fin de que sean los propios niños y niñas los que tomen conciencia, desde edades tempranas, de sus derechos, internacionalmente reconocidos.

La Convención es el instrumento de derechos humanos que más ratificaciones ha recibido en toda la historia, ya que prácticamente todos los países del mundo han aprobado sus disposiciones. Esta amplia aceptación sirve para incrementar el protagonismo de los niños y las niñas en la tarea de lograr el respeto universal de los derechos humanos. Al ratificar el instrumento, los gobiernos nacionales se han comprometido a proteger y asegurar los derechos de la infancia y han aceptado su responsabilidad ante la comunidad mundial por el cumplimiento de este compromiso.

Basada en diversos sistemas jurídicos y tradiciones culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño está compuesta de una serie de normas y obligaciones aceptadas por todos que no son negociables. Estipula los derechos humanos básicos que deben disfrutar los niños en todas partes, sin discriminación alguna: el derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno; a la protección contra las influencias peligrosas, contra el maltrato y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Todos los derechos descritos en la Convención se ajustan a la dignidad humana y al desarrollo armonioso de todos los niños y las niñas. La Convención protege los derechos de la niñez al estipular pautas en materia de atención de la salud, la educación y la prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales. Estas pautas son puntos de referencia que sirven para medir el progreso. Los Estados Partes de la Convención están obligados a establecer y poner en práctica todas las medidas y políticas de conformidad con el interés superior del niño y de la niña.

Para delimitar un poco más las propuestas, vamos a trabajar con los artículos 6º, 7º y 9º de la ley, que abarcan las cuestiones relacionadas al amor y a la familia, a la educación del niño y a los juegos y a la protección contra el abandono y la explotación en el trabajo.

La sociología siempre ha defendido que la familia es la base de la sociedad. Desde este punto de vista, podemos pensar que a partir de una buena organización familiar, el niño tendrá subsidios para una buena educación y para un buen desempeño en la sociedad como ciudadano. De la familia parte el sentido de comprensión, buena conducta, desarrollo psicológico y personal, es decir, toda la educación del niño parte de este punto. Sin embargo, actualmente hemos visto, sea por la tele sea por las calles, muestras de que esta base de la sociedad está derruyéndose a cada día que pasa. De ahí notamos los grandes problemas en las escuelas, en los comportamientos de los chicos con los padres, etc., pues, el niño, que tiene derecho al amor y al cariño de los padres, ya nace en un ambiente de incomprensión y, muchas veces, falta de respeto. Lo que resulta en conductas distorsionadas en el futuro de su vida.

La educación, por lo tanto, que muchas veces es una tarea que está atribuida a la escuela, es un derecho que el niño tiene a partir de casa y, después, esta debe ser extendida a las instituciones para que el niño pueda desarrollarse culturalmente y, para que de esta forma tenga condiciones de igualdad de oportunidades. Tal educación, por lo tanto, no puede ocurrir de la misma forma que le ocurre al adulto: el niño tiene que ser incentivado y motivado a buscar sentido en los juegos y recreaciones, para que la educación no le sea un peso sino una medida, o sea, una de las formas que el niño tenga para desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

En cuanto a no ser abandonado, tratado cruelmente, explotado y, aún, en cuanto al hecho de que el niño no puede trabajar antes de una edad mínima, de tal forma que esto le perjudique en su desarrollo físico, mental o moral, son temas que encontramos ejemplos en toda esquina de la sociedad y para los cuales nunca se ha encontrado solución.

Como pudimos notar, lo que está expresado en los artículos 6º, 7º y 9º son cuestiones bastante actuales y que le trae al alumno mensajes válidos para su formación humana, lo que es una de las primeras exigencias del método comunicativo.

A partir de estas cuestiones presentadas en estos tres artículos de los derechos del niño, el profesor podrá trabajar las cuatro habilidades en lengua española. Debe empezar, en este caso, por la lectura de cada artículo en su versión formal (ANEXO A). A partir de la lectura, el profesor debe levantar ejemplos, del conocimiento de mundo del alumno, que estén en contra de lo que se propone en cada artículo.

En esta primera etapa de trabajo entran las cuestiones de descripción y construcción de pequeños relatos, además del estudio de vocabulario específico, o sea, es una actividad que está destinada a alumnos en nivel intermedio que ya traen un conocimiento del presente de indicativo y de los pasados en lengua española.

De esta manera, el profesor presenta el tema en forma de problema y, para instigar comentarios acerca del mismo, puede mostrar las tiras del personaje de Quino, Mafalda, que provocan algunas discusiones (ANEXO B). A partir de ellas, el profesor puede pedir que, en parejas, los alumnos elaboren una conversación acerca del tema en la cual usen las formas de expresión de opinión como *a mí me parece que, creo que, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo*, etc.

Después de elaborada la conversación, los alumnos pueden presentársela al grupo. El profesor debe prestar la atención en los aspectos lingüísticos y, en caso de «errores», estos deben ser discutidos en frases más cerradas para que los alumnos adquieran inconscientemente los subsistemas lingüísticos según propone el método comunicativo.

Trabajadas las tiras de Mafalda, el profesor puede mostrarles a los alumnos los textos y los dibujos de la muestra organizada en Chile que traducen, tanto a través de la pintura como del texto, en primera persona (la perspectiva de un niño), los derechos presentados en la Convención sobre los derechos del niño del 20 de noviembre de 1989 (ANEXO C). Es interesante que el profesor lea, junto con los alumnos, el texto en la pintura, y que comente acerca de las marcas del contexto de mundo de un niño explicitadas no sólo a través de los colores, sino también a través del discurso. Un discurso que, incluso, critica las actitudes de los adultos.

De esta actividad, el profesor puede pedirles a los alumnos, que elaboren, en grupo, algunos «Derechos de los estudiantes, profesores, adolescentes, adultos, mayores, perros, gatos etc.» y, después de comentados y analizados, los alumnos pueden hacer cuadros con dibujos que expresen lo que está en el texto, solo con imágenes sacadas de revistas, de libros, de la Internet, de propagandas, de historietas o de periódicos. Por fin, para que sean trabajadas las descripciones y las narrativas, el profesor puede pedirle a cada alumno que elija uno de los cuadros y cuente lo que se expresa en los dibujos en él pintados.

Enseguida el profesor puede trabajar el texto del cartel de Mc Donald's (ANEXO D) que presenta también los derechos elaborados por el propio niño, pero lo que para él realmente es importante y que los adultos, muchas veces, no lo comprenden. A través de esta etapa, el profesor puede discutir las cuestiones más afectivas de cada alumno y trabajar estructuras más avanzadas como el subjuntivo. El profesor puede, por ejemplo, proponerles que si pudieran volver a la niñez, qué cambiarían o qué les pedirían a sus padres, etc. Además, el profesor puede pedir que los alumnos elaboren consejos a los padres que se ven delante de situaciones «complejas» que envuelven los niños.

Al final, a partir de la lectura y discusión de uno o dos textos que presentan la discusión sobre la violación de los derechos de los niños (ANEXO E) y, llevando en consideración

todo lo discutido durante las clases, y tras trabajar los organizadores del discurso y algunos operadores argumentativos de causa, consecuencia, etc., el profesor puede pedirles a los alumnos que escriban un texto argumentativo en el cual deben discutir una de las cuestiones presentadas. Para tanto, el profesor también debe trabajar la estructura del texto argumentativo para que los alumnos sepan cómo deben construir el texto con un lenguaje y las estructuras adecuadas.

4. Conclusión

Esta propuesta de trabajo exige un proceso y, por lo tanto, la evaluación no se resume en la nota del texto final, sino en el desarrollo que el alumno presenta desde las primeras etapas de trabajo hacia la construcción de la argumentación. Así como el profesor debe respetar los debidos tiempos de cada alumno pues, esto sí, significa evaluar un proceso, que es lo que propone el método comunicativo.

Se verifica que cualquier tema puede ser trabajado a partir de este método que exige del profesor una creatividad y tiempo para que pueda organizar las actividades y verificar el aprendizaje de los alumnos. De igual forma, el alumno puede opinar y ayudar a elaborar formas de trabajar un determinado tema, pues como sujeto del proceso, él siempre tiene algo que decir, que preguntar, que opinar o que cuestionar. Principalmente porque en el método comunicativo el profesor es el mediador del proceso y el alumno, el sujeto del aprendizaje.

Exige, todavía, que el profesor, antes de la producción y elaboración de una actividad, lleve en consideración las necesidades, los intereses, las fantasías y las proyecciones de los alumnos.

Además de eso, el profesor debe saber «encajar» un poco de cada método en el proceso de adquisición/aprendizaje de los alumnos, aunque opte por el método comunicativo, siempre que el proceso se lo pida. Esto significa que no se debe solamente criticar los demás métodos, pues en determinadas situaciones de enseñanza, debemos buscar aportes en el método directo, en el método tradicional, etc.

Finalmente, evaluar un proceso no es tan simple como dar una nota a partir de actividades escritas durante un curso, pero es un esfuerzo necesario en el curso de lengua extranjera.

A través de este trabajo, dejamos una propuesta y un mensaje a los profesores de español como lengua extranjera o de cualquier lengua en general y esperamos que les sirva como aporte a sus trabajos diarios.

5. Bibliografía

- ALMEIDA FILHO, J. C. Paes de (1987). «O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira» In *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, nº 08, enero/julio.
- ALMEIDA FILHO, J. C. Paes de (1990). «El Abordaje Comunicativo en la enseñanza de lenguas: ¿promesa o renovación en la década de 80?» In *Pensamiento, Lengua, Acción*. Chile, Universidad de Santiago.
- ALMEIDA FILHO, J. C. Paes de (1997). «A abordagem orientadora da ação do professor» In *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, Pontes.

- BORORO & WILSON, Georgia (1999). *Los Derechos del Niño: texto, pinturas e ilustraciones*. Chile, Ministerio de Educación: División de Cultura.
- CASTAÑOS, Z. F. (1989). «Diez contradicciones del Enfoque Comunicativo» In *Estudios de Lingüística Aplicada*. México, UNAM, número especial, n° 09, julio.
- CHAGAS, V. (1979). *Didáctica Especial de Línguas Modernas*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 3ª edición.
- DECAMP, D. (1974). «A Lingüística e o ensino de Línguas Estrangeiras» In HILL, A. (1974). *Aspectos da Lingüística Moderna*. São Paulo, Cutrix/Edusp.
- LEFFA, V. J. (1988). «Metodologia do ensino de línguas» In BOHN, I. & VANDRESEN, P. (1988). *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis, UFSC.
- MELERO ABADÍA, Pilar (2000). *Métodos y Enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- SANDES DE LIMA, Egisvanda I. A. (2004). *Presença do infinitivo flexionado do português no espanhol: um estudo das orações adverbiais produzidas por estudantes brasileiros aprendizes do espanhol como língua estrangeira*. São Paulo: tesis de maestría presentada a la FFLCH/USP bajo orientación de la Prof. Dra María Zulma Moriondo Kulikowski.
- SANDES DE LIMA, Egisvanda I. A. (2004). «Algunos puntos importantes para el estudio de la adquisición/aprendizaje de E/LE por hablantes de portugués» In *Hispanismo 2002 – Anais do II Congresso Brasileiro de Hispanistas*. São Paulo: vol I, Ed. Humanitas.

Páginas consultadas en Internet

Acerca de las historietas de Quino y de los Derechos del Niño:

<http://www.margen.org/ninos/>

Acerca de los Derechos del Niño y del Día Universal de la Infancia:

<http://www.larioja.org/web/centrales/serviciosociales/infancia/diainfanciauniversal.htm>

Acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la UNICEF:

<http://www.unicef.org/spanish/crc/crc.htm>

Acerca de la violación de los Derechos del Niño:

<http://www.hrw.org/spanish/informes/1999/promesas.html>

ANEXO A

LOS DERECHOS DEL NIÑO – LEY APROBADA POR LA ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS EL 20 DE NOVIEMBRE DE 1959

Artículo 6º

El niño, para el pleno desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión.

Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia.

Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

Artículo 7º

«El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho».

Artículo 9º

«El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.

No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral».

ANEXO B

UN APORTE PARA EL TRABAJO CON LOS DERECHOS DEL NIÑO A PARTIR DE TIRAS CON DIBUJOS E HISTORIETAS DE JOAQUÍN LAVADO «QUINO»

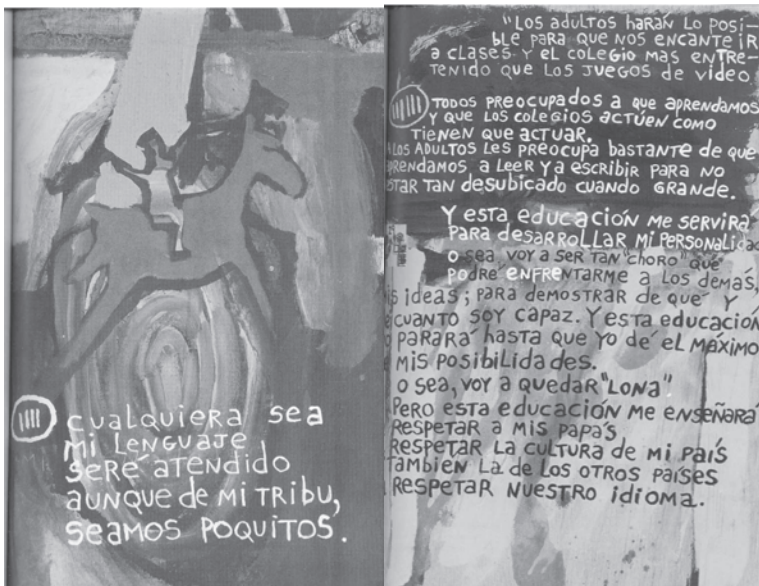
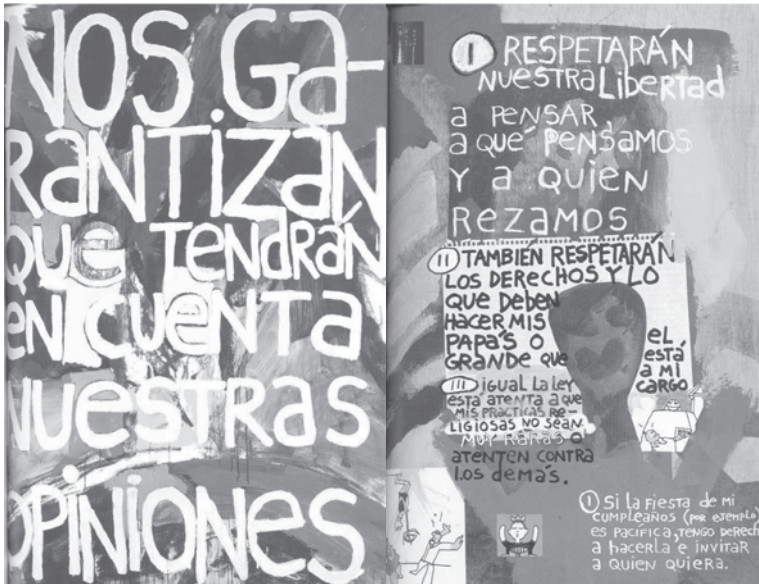
Artículo 6º

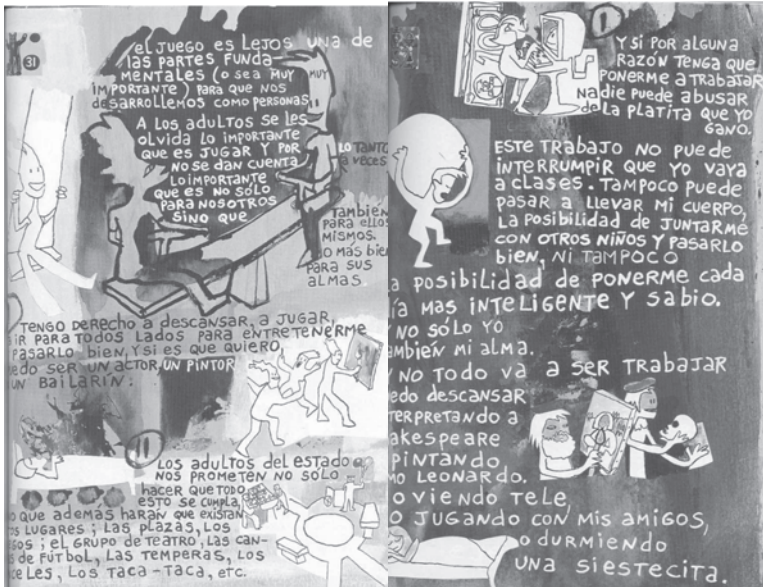


Artículo 7º



ANEXO D





ANEXO D

GRANDES DERECHOS PARA PEQUEÑOS NIÑOS



Todo niño tiene derecho a tener un lugar acogedor y tranquilo para dormir, un lugar para comer en la mesa y otro para bañarse y hacer pipí.



Es deber de todo adulto explicar a los niños de las cosas tristes que no tienen explicación.

Todo niño tiene derecho a ir a la escuela, para que un día pueda leer historias a sus padres cuando sean viejitos.



Está prohibido a todo adulto contestar a cualquier pregunta de un niño con un "porque sí", "porque no" o "preguntaselo a su madre".

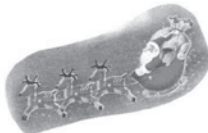


Todo niño tiene derecho a hacer de cuenta que es un superhéroe, que viaja en platilla volante.



Es deber de todo adulto saber que ningún niño se olvida de una promesa hecha por un adulto.

Todo niño tiene derecho a crecer en papá Noel, en el establo de la guarda o tiene derecho a dudar de él.



Todo niño tiene derecho a ser muy feliz.



ANEXO E

Textos argumentativos de revistas

Texto 1

Promesas rotas: evaluación de los derechos del niño con motivo del décimo aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño

De <http://www.hrw.org/spanish/informes/1999/promesas.html>

Todos los países reconocidos en el mundo, a excepción de Estados Unidos y el colapsado estado de Somalia, han ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño, garantizando el mantenimiento de la protección de los niños. Hoy día, la Convención se destaca como el tratado vigente más ratificado. Adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, las promesas de este histórico documento incluyen los derechos del niño a la vida; a no ser discriminado; a ser protegido en los conflictos armados; a ser protegido de torturas, castigos o tratamientos inhumanos o degradantes; a no ser privados arbitrariamente de la libertad; a un tratamiento especial en el sistema de justicia; y los derechos a la educación, atención sanitaria y adecuado nivel de vida, así como a la falta de explotación económica y otros abusos.

Sin embargo, para un sinnúmero de niños en todo el mundo, estas promesas han sido rotas. Los conflictos armados que hacen estragos en todas partes han producido terribles abusos a los derechos del niño. Cientos de miles de niños han sido forzados a servir como soldados. Millones se han convertido en refugiados, desplazados de sus hogares y, a menudo, separados de sus familias; con un futuro y seguridad inciertos.

Los niños que viven fuera de las zonas de guerra pueden ser también objeto de violencia habitual. Los niños de la calle de todos los continentes sufren hostigamientos y abuso físico por parte de la policía. Incluso las escuelas, que tienen el propósito de promover el desarrollo sano de los niños, pueden ser lugar de abuso contra los niños. En algunos países, el uso del castigo físico por parte de los maestros ha causado lesiones e incluso la muerte. En otros, los alumnos homosexuales o lesbianas sufren acoso y violencia por parte de sus compañeros, mientras las autoridades escolares se abstienen de intervenir.

Millones de niños no tienen acceso a la educación, trabajan largas horas en condiciones peligrosas, o languidecen en orfanatos o centros de detención, donde soportan condiciones inhumanas y ataques diarios contra su dignidad, vulnerándose así los derechos que les garantiza la convención.

La década transcurrida desde la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño ha estado marcada por algunos avances significativos en beneficio de los niños. Muchos países se han basado en la convención para revisar su legislación nacional y mejorar la protección de los niños, o han designado representantes o procuradores especiales para la infancia. Mientras el Comité sobre los Derechos del Niño, el organismo que custodia el cumplimiento de la convención por los Estados Partes, evaluaba los informes de los países bajo dicha convención, ha desarrollado nuevos estándares de protección y ha presionado a los gobiernos para que realicen reformas específicas.

Un informe de las Naciones Unidas de 1996 sobre el impacto de los conflictos armados sobre los niños despertó la preocupación internacional sobre las difíciles condiciones de los niños en la guerra, impulsando una serie de iniciativas para terminar con el uso de los niños como soldados, y otros abusos propios de los tiempos de guerra. El número de niños muertos cada año por minas antipersonales ha disminuido con los primeros esfuerzos masivos para terminar con el uso de esta arma y la adopción del Tratado sobre la Prohibición de las Minas de 1997. La adopción del estatuto de la Corte Penal Internacional alienta la esperanza de terminar con la impunidad de aquellos que reclutan niños menores de 15 años en conflictos armados y tienen como objetivo de sus ataques las escuelas.

Sin embargo, las siguientes páginas ilustran en que preocupante medida la comunidad internacional ha fallado a los niños. Los temas seleccionados en el presente documento no son exhaustivos, pero son una muestra de los asuntos en los que se han concentrado las investigaciones y las campañas de Human Rights Watch durante el último lustro.

El décimo aniversario de la Convención Sobre los Derechos del Niño supone un importante punto de referencia. Los derechos del niño se reconocen ahora más que nunca. Pero también plantea el reto de que los gobiernos y la sociedad civil adopten medidas más enérgicas para aplicar sus disposiciones, fortalecer las protecciones y cumplir las promesas hechas a los niños del mundo.

Texto 2

CRÍTICA

EDITORIAL

EL NIÑO, UN BIEN ESCASO Y PRECIOSO

Nuestra sociedad occidental se está haciendo vieja. Según los informes sociológicos, el estilo de vida, las condiciones económicas, las dificultades para ofrecer un futuro prometedor son algunas de las razones que limitan el número de hijos. No pretendemos entrar en un análisis de las causas que disminuyen la natalidad pero sí caer en la cuenta de que el niño es un bien escaso, un presente cargado de futuro que merece cuidado y atención.



Un presente cargado de futuro que merece cuidado y atención

Sin embargo, hoy por hoy, la infancia atraviesa una polémica del todo ajena a su propia debilidad. Niños y niñas son protagonistas de duras experiencias por parte de un mundo adulto que les convierte en objetos: malos tratos, abusos, venta, explotación, pobreza. Sin detenernos en cifras concretas sobre estas realidades, de las que se ocupa ampliamente el Cuaderno de este mes, reivindicamos desde aquí la urgente necesidad de poner en marcha serias medidas de protección. El niño tiene derecho a ser amparado por la sociedad: padres, educadores, asociaciones, medios de comunicación. Las denuncias, las quejas y llamadas de socorro a instituciones de protección de menores y al defensor del pueblo por parte de los propios afectados, aumentan cada día. Es preciso dar a conocer la normativa que ampara al menor así como cubrir las lagunas legales que impiden una mayor defensa.

El problema va más allá de cualquier frontera convirtiéndose en una cuestión internacional. Ya el Parlamento Europeo ha decidido poner en marcha una red contra los malos tratos infantiles, consistente en coordinar información y promover acciones en favor de la protección del menor frente a todo tipo de abusos. No se puede negar que en España se han dado pasos en el reconocimiento de los derechos del niño. Se han renovado ciertos mecanismos de protección como la equiparación del padre y la madre para ejercer la patria potestad o la modificación del Código Civil en materia de tutela en caso de desamparo. Pero lo importante, además de cubrir nuevos supuestos, es conseguir que se cumpla en todos los casos la normativa existente.

La Constitución Española establece en su artículo 20 un límite a la libertad de expresión que consiste en "la protección de la juventud y la infancia", sin embargo, la programación televisiva sigue ofreciendo a los menores grandes dosis de violencia; sin olvidar la amenaza que supone, a estos efectos, la mala utilización de nuevas tecnologías como "internet", cuyos resultados han salido ya a la luz pública.

Está pendiente una modificación del nuevo Código Penal que tipifique determinados delitos referidos a la corrupción de menores, y a la difusión, venta y exhibición de material pornográfico en el que aparezcan menores o incapaces, cuestión que está a trámite en el Parlamento por reciente iniciativa del Partido Popular.

Los poderes públicos deberán tomar en serio la protección y el amparo de la infancia, pero es toda la sociedad la que está obligada a proporcionar una mejor calidad de vida a sus niños. No se nos oculta que existe un buen número de niños felices y bien atendidos, pero habrá que preguntarse por los que no tienen esa suerte, y por el entorno que estamos ofreciendo a su desarrollo. En ellos va el futuro. El mundo adulto de mañana será lo que hayamos dejado ser a los niños y las niñas de hoy. ■

Y FUERON FELICES Y COMIERON PERDICES: EN LA CLASE DE E/LE CON LOS CUENTOS DE HADAS

Joan Maresma Durán, Licenciado¹
Luciana Maria Almeida de Freitas, *Mestra*²
Talita de Assis Barreto, *Mestra*³

RESUMEN: Este taller se basa en la concepción dialógica del lenguaje (Bakhtin, 2003) y propone la utilización de los cuentos de hadas en las clases de E/LE. Las actividades dicen respecto a las características de este género, a la estructura narrativa y a sus principales elementos lingüísticos.

PALABRAS-CLAVE: Géneros del discurso. Cuentos de hadas. Enseñanza de E/LE.

1. Introducción

Este taller se sitúa en el ámbito de una concepción dialógica del lenguaje (Bakhtin, 2003) y tiene como objetivo proponer la utilización del género del discurso cuento de hadas en las clases de español lengua extranjera (E/LE).

En Brasil, en los últimos años, mucho se ha investigado sobre la enseñanza de lenguas por medio de los géneros del discurso, especialmente después de la inclusión de esta concepción en los Parámetros Curriculares Nacionais (PCN). El fundamento teórico para ello se encuentra en la concepción dialógica del lenguaje (Bakhtin, 2003), según la cual cada

¹ (Instituto Cervantes de Río de Janeiro)

² (UERJ, UniverCidade)

³ (UERJ, PUC-RJ, UGF)

esfera de la actividad humana crea «tipos relativamente estables de enunciados»⁴: los géneros del discurso (Bakhtin, 2003, 261-262).

Por lo tanto, el objetivo de este taller es, por un lado, acercar las investigaciones desarrolladas en las universidades brasileñas a los profesores que actúan en la enseñanza básica y en cursos libres de español. Por otro, proponer actividades sobre un género, los cuentos de hadas, y su tipo textual, la narrativa. Además de estar muy presente en nuestra vida cotidiana, la narrativa es una la tipología textual que tiene mayor avance respecto al análisis de su estructura.

Las actividades propuestas dicen respecto no sólo a la construcción composicional, estilo y expresividad del género cuentos de hadas, sino también a la estructura de la narrativa. Además, hay que recordar que entre los elementos de su estilo está el uso de los tiempos verbales del pasado. También serán presentadas desde prácticas más controladas hasta otras más libres, bien como actividades de carácter lúdico, acorde con el género en cuestión.

A continuación, serán presentados cuatro apartados: el primero con algunas cuestiones sobre el enunciado concreto y los géneros del discurso; el segundo con la discusión sobre el uso del género cuento de hadas en la clase de E/LE; el tercero con algunos ejemplos de las actividades propuestas en este taller; el cuarto y último con las consideraciones finales.

2. El enunciado concreto y los géneros del discurso

Bakhtin fue uno de los primeros estudiosos a repensar el objeto de estudios lingüísticos y, en lugar de considerar la lengua como un fenómeno abstracto, tal y como fue concebida por Saussure (1993), centra sus estudios en el enunciado concreto como la «*real unidad de comunicación discursiva*» (Bakhtin, 2003, 274).

El enunciado concreto del círculo de Bakhtin (2003) es una unidad que posee tres peculiaridades constitutivas: la alternancia de los sujetos del discurso, la conclusibilidad y la relación con el propio autor y con los demás participantes de la comunicación discursiva.

La primera peculiaridad constitutiva del enunciado es la alternancia de los sujetos del discurso (Bakhtin, 2003, p.279-280). Como todos los enunciados poseen una entereza, ellos son, por un lado, respuestas a enunciados anteriores y, por otro, suponen una respuesta de otros sujetos, aunque silenciosa, o sea, una comprensión responsiva. Por ello, la alternancia de los sujetos no se refiere solamente a una situación de diálogo cotidiano inmediato, pues una novela presupone una comprensión responsiva de sus lectores.

La segunda peculiaridad del enunciado es su conclusibilidad que, como subraya Bakhtin (2003, 280-282), se relaciona intrínsecamente con la alternancia de los sujetos del discurso, pues solamente un enunciado completo posibilita una respuesta. La conclusibilidad del enunciado es determinada por tres elementos: el agotamiento semántico-objetual de su tema, la intención discursiva del sujeto y sus formas estables de género. El primer elemento, el tratamiento exhaustivo del tema del enunciado, no dice respecto a un agotamiento del objeto, sino de lo que es definido por el autor como el objetivo de su enunciado. La intención discursiva, segundo elemento de la conclusibilidad del enunciado, es el querer-decir del

¹ Traducciones nuestras desde la versión en portugués.

sujeto, su proyecto de discurso, la verbalización de su idea por medio del todo del enunciado, de su volumen y de sus fronteras. El último elemento, la elección de las formas típicas composicionales y del género del acabamiento, es determinado, entre otros, por el campo de la comunicación discursiva, por las consideraciones temáticas, por la situación de comunicación y por sus participantes.

La tercera peculiaridad del enunciado es su relación con el propio autor y con los demás participantes de la comunicación discursiva. Por lo tanto, el enunciado es, por un lado, la «*expresión de la posición del hablante individual en una situación concreta de comunicación discursiva*» (Bakhtin, 2003, 289); por otro, está dirigido a alguien, y de esto depende su construcción composicional y su estilo.

Todas estas peculiaridades del enunciado concreto son constitutivas e indisolubles. También están relacionadas a una característica fundamental del enunciado bakhtiniano: el dialogismo.

El dialogismo, en la perspectiva del círculo de Bakhtin, supone que todos los enunciados están intrínsecamente relacionados a otros: «*cada enunciado es una eslabón en la cadena completamente organizada de otros enunciados*» (Bakhtin, 2003, 272). Así, no existe discurso que no tenga marcas de otros discursos. Estos eslabones unen un enunciado no sólo a los que le son anteriores en una determinada interacción, sino también a los subsecuentes. Además, los enunciados mantienen una relación dialógica y son atravesados por todos los discursos que temporalmente lo preceden. Por lo tanto, aunque parezca un monólogo, el enunciado es dialógico, pues interactúa tanto con todos los demás discursos ya enunciados como con los venideros.

Aunque considere que el locutor tiene una intención discursiva, un querer-decir, Bakhtin (2003, 288) afirma que el sentido de un enunciado solamente posee sentido pleno «*en condiciones concretas de comunicación discursiva*», o sea, se construye en la enunciación. Luego, no existe un sentido en sí mismo, sino en relación a los sentidos ajenos, dialógicamente:

El sentido es potencialmente infinito, pero puede actualizarse solamente en contacto con otro sentido (de otro), aunque sea con una pregunta del discurso interior del sujeto de la comprensión. Debe siempre entrar en contacto con otro sentido para revelar los nuevos sentidos de su perennidad (como la palabra revela sus significados solamente en el contexto). Un sentido actual no pertenece a un (sólo) sentido, pero tan sólo a dos sentidos que se han encontrado y se han conectado (Bakhtin, 2003, 382).

Si el enunciado solamente adquiere sentido en la enunciación, es fundamental para su análisis saber quiénes son los participantes de la interacción. Esto quiere decir que ningún enunciado está listo y existe fuera de la comunicación entre el *emisor* y el *receptor*. De hecho, los papeles tradicionales de sujeto activo y pasivo en la transmisión de un mensaje no existen para Bakhtin, pues la enunciación es siempre dialógica y supone la participación activa de todos los que forman parte del acto comunicativo. Para manifestar la idea de que

ambos desempeñan papeles activos en la interacción, el Análisis del Discurso de línea enunciativa prefiere utilizar los términos *enunciador* y *co-enunciador* (Charadeau y Maingueneau, 2004, 155).

Cabe añadir que no siempre el destinatario (co-enunciador) de un enunciado coincide con el sujeto empírico que lo contesta. Según Bakhtin (2003, 301-302), cuando hay dicha coincidencia, lo que ocurre es que una persona desempeña dos papeles. Para diferenciar estos dos planos, Maingueneau (2000, 23) utiliza los términos co-enunciador modelo (o ideal) y co-enunciador efectivo (o empírico).

La dirección del enunciado es esencial porque, al construirlo, el enunciador anticipa la respuesta del destinatario (co-enunciador modelo) y considera su conocimiento y visión tanto del mundo como del tema en cuestión. Este aspecto determina las elecciones del enunciador al construir su enunciado, incluso el género del discurso utilizado.

El enunciado es dialógico y no existe fuera de un contexto, de una actividad humana, de una situación social. Si toda esfera de actividad humana está relacionada a la utilización de la lengua, cada una elabora «*tipos relativamente estables de enunciados*» (Bakhtin, 2003, 261-262), que son los géneros del discurso.

Bakhtin (2003, 284-285) menciona que muchas veces algunas personas dominan muy bien una lengua, pero no son capaces de comunicarse en determinados campos, puesto que no dominan las formas de sus géneros del discurso. Esto ocurre porque, para comunicarse en las distintas esferas de las actividades humanas, hay que dominarse el repertorio de sus géneros. El autor subraya también que los empleamos más libremente cuanto mejor los dominamos.

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras, es fundamental esta relación que hace Bakhtin entre la competencia lingüística y la genérica, pues en esto se basan las teorías acerca de la enseñanza por medio de los géneros del discurso.

En la perspectiva bakhtiniana, las condiciones específicas y las finalidades de cada campo de las actividades humanas se reflejan en sus géneros a partir de tres elementos: el contenido temático, el estilo del lenguaje y, principalmente, la construcción composicional (Bakhtin, 2003, 261).

Así, cada función y cada condición de comunicación discursiva generan determinado género del discurso:

Una determinada función (científica, técnica, publicitaria, oficial, cotidiana) y determinadas condiciones de comunicación discursiva, específicas de cada campo, generan determinados géneros, esto es, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos y composicionales relativamente estables (Bakhtin, 2003, 266).

Estos tres elementos constitutivos de los géneros, estilo, tema y construcción composicional, están intrínsecamente relacionados entre sí:

El estilo es indisociable de determinadas unidades temáticas y – lo que es de especial importancia – de determinadas unidades composicionales: de determinados tipos de

construcción del conjunto, de tipos de acabamiento, de tipos de relación del hablante con otros participantes de la comunicación discursiva – con los oyentes, los lectores, los compañeros, el discurso del otro, etc. (Bakhtin, 2003, 266).

El contenido temático es el sentido del enunciado completo, el estilo se relaciona con la «*selección de los recursos lexicales, fraseológicos y gramaticales de la lengua*» utilizados en la composición del género y la construcción composicional se refiere a la estructuración de sus elementos, a su acabamiento y a la relación dialógica entre los interlocutores.

Bakhtin (2003, 263-264) clasifica los géneros en primarios y secundarios. Los primarios son los constituidos por la comunicación espontánea, aquella que no es formulada con antelación, sea oral, sea escrita. Son géneros primarios los diálogos de lo cotidiano, las cartas y la mayoría de los correos electrónicos intercambiados rutinariamente. Los géneros secundarios son aquellos que requieren una formulación y un acabamiento más complejo, desarrollado y organizado. Son, entre otros, las investigaciones científicas, los folletos, las novelas, los cuentos, incluso los de hadas, nuestro objeto en este taller.

3. El género cuentos de hadas

Los cuentos de hadas son fundamentales en nuestro proceso de madurez porque mantienen aspectos positivos de la vida con sus historias llenas de alegrías y tristezas. Es una forma de estimular la imaginación que nutre a los niños (y también a los adultos). Al enfocar los cuentos, se habla de temas esenciales de la vida y de la muerte, de deseos, prohibiciones, sentimientos violentos y contradicciones.

En la clase de E/LE, el cuento puede participar como elemento motivador por presentar al alumno recuerdos de toda su vida, puesto que las historias son universales. Es un género conocido por los estudiantes y que les permite un embarque inmediato hacia un más allá imaginario, otro tiempo, una aventura simbólica en compañía de una tropa de personajes que, aunque salen de la ficción, parecen familiares. Caminan juntos el placer de tratar temas de su niñez y el objetivo de aprender la estructura del género.

Los tiempos del pasado y la expresión escrita, por ejemplo, suelen ser vistos por los alumnos como grandes problemas. Sin embargo, si trabajados a partir de un género del discurso que está en la realidad del estudiante y cuya función es divertir, resulta grato y eficaz, pues el enfoque les posibilita encontrar en las narraciones el eco de su mundo interior y de sus sueños. Sin duda que con esto no inventamos nada nuevo; nos referimos al *prodesse et delectare* (enseñar deleitando) de Horacio.

Además del placer que suponen, otra ventaja del uso de los cuentos de hadas en clase es que se trata de un género estable, pues tanto su construcción composicional como su estilo y tema son muy homogéneos.

Los cuentos de hadas son enunciados de origen desconocida, recopilados en siglos pasados por escritores como los hermanos Grimm, Perrault y Andersen, que los pasaron de la tradición oral a la escrita. Es importante observar que este paso de lo oral a lo escrito no es solamente un cambio en el medio de transmisión del mensaje, sino un cambio en el conjunto de un género del discurso (Maingueneau, 2002, 71-72).

Su co-enunciador modelo es un niño, pero todos sabemos que empíricamente los adultos también los leemos, aunque sea como un co-enunciador intermediario, un «traductor» que los lee o simplemente los recuerda para recontarlos a los pequeños. Por lo tanto, los cuentos de hadas son enunciados sencillos, pues suponen que los niños tengan suficiente competencia lingüística, genérica y enciclopédica para construir sus sentidos.

La construcción composicional de los cuentos de hadas se acerca mucho a la estructura secuencial narrativa. Según Brandão (2003), los elementos de las narrativas son los siguientes:

- (a) la presencia de por lo menos un actor, individual o colectivo, que garantice la unidad de la acción;
- (b) el paso de un estado a otro en virtud de una serie de acontecimientos encadenados;
- (c) el transcurso del tiempo;
- (d) la construcción de una intriga;
- (e) la existencia de una causalidad narrativa;
- (f) un final en forma de apreciación de todo lo ocurrido.

La construcción composicional de los cuentos de hadas tiene todos estos elementos, con algunas características específicas:

- (a) la presencia de por lo menos dos protagonistas, que suelen ser de diferentes sexos (Caperucita y el lobo; la Cenicienta y el Príncipe; la Bella y la Bestia);
- (b) el paso de un estado a otro en virtud de una serie de acontecimientos encadenados (la Bella Durmiente se hiere con una rueda; la manzana de Blancanieves);
- (c) el transcurso del tiempo (la hormiga que trabaja a lo largo del año para prepararse para el invierno);
- (d) la construcción de una intriga (con quién se va a casar el Príncipe de la Cenicienta; la bruja que quiere engordar a Hansel y Gretel);
- (e) la existencia de una causalidad narrativa (el beso que convierte la rana en príncipe; la construcción de la casa de ladrillo y la imposibilidad de su destrucción);
- (f) un final en forma de moraleja (hay que decir siempre la verdad, como le pasa a Pedro y el lobo; no se debe soñar y dejar de pensar en el presente, como la Lechera).

En cuanto a los procedimientos lingüísticos más empleados en los cuentos, también se nota una coincidencia con lo característico de las narrativas que, según Álvarez (2000), son los siguientes:

- (a) predominio de verbos sobre otros tipos de palabras;
- (b) utilización de los tiempos verbales de pasado, especialmente del pretérito indefinido e imperfecto;
- (c) preferencia sintáctica por la predicación.

Otros elementos que podríamos mencionar son la presencia de diálogos y la narración en tercera persona, con el narrador omnisciente.

Todos estos elementos pueden – y, a nuestro juicio, deben – ser tratados en la clase de español lengua extranjera. Las actividades con los cuentos de hadas, además de ser una

forma de trabajar específicamente el género en cuestión, es también un excelente medio para introducir la tipología textual narrativa, los tiempos verbales del pasado y las características personales físicas y morales, entre otros asuntos.

Por medio de los cuentos de hadas se puede, además, trabajar de forma interesante el concepto de dialogismo. Encontramos muchísimos textos que claramente dialogan con este género: sátiras, historietas, cuentos y novelas. En este taller veremos ejemplos de actividades con estos enunciados intertextuales.

3. Actividades sobre cuentos de hadas

En algunos manuales encontramos actividades sobre los cuentos de hadas. En *Prisma Continúa* (Equipo Prisma, 2003, 79) aparece la Caperucita Roja con el lobo disfrazado de abuela. Esta actividad es presentada como excusa «para intensificar la cualidad de un nombre: qué + nombre + tan/más + adjetivo».

En *Conexión* (Garrido Esteban et al., 2001, 79), encontramos actividades con los cuentos para practicar los pasados y los verbos de cambio, pero también vemos elementos de la estructura del género, como los personajes y el léxico.

En *Nuevo Ele – Intermedio* (Borobio y Palencia, 2002, 69-71), tenemos el *Cuento de la Lechera*, en una actividad en la que el alumno primero lee el texto y después ordena los dibujos. Su objetivo es que el estudiante reflexione sobre las oraciones subordinadas temporales introducidas por las partículas *cuando*, *en cuanto* y *hasta que* seguidas de presente de subjuntivo. Posteriormente, hay una actividad en la que se debe completar un diálogo con huecos, después escuchar otro diálogo y ordenar unas ilustraciones. Como tarea final, deben escribir sobre los planes de sus compañeros para cuando acabe el curso.

Un manual, *Abanico* (Chamorro Guerrero et al, 1995, 31-44), presenta toda una unidad dedicada a los tiempos del pasado llamada *Érase una vez*. En ella, vemos el uso de los tiempos del pasado, algunas perífrasis verbales, marcadores temporales y cuentos. Sobresale la última actividad de la unidad, en la que el poema *Margarita Debayle*, del nicaragüense Rubén Darío, debe ser ordenado por los estudiantes.

En el taller, también vamos a proponer un análisis crítico de las actividades presentes en estos manuales.

Veremos ahora, a modo de ejemplo, la planificación de tres actividades sobre el género cuentos de hadas.

Actividad 1:

Clasificación

Contenido: construcción composicional de los cuentos de hadas y estructura narrativa; dialogismo

Nivel: elemental

Destinatarios: estudiantes de cursos libres

Destreza que predomina: comprensión lectora y expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase: individual o pequeños grupos, gran grupo

Preparación

Material necesario: Tarjetas y fotocopias.

Duración de la actividad en clase: 50 minutos

Objetivo

Acercar a los alumnos las características de los cuentos de hadas y hacerles producir oralmente un texto de acuerdo con las características del género.

Descripción

Para iniciar la actividad, el profesor debe organizar la clase en parejas o pequeños grupos y entregarles una tabla con los elementos de la estructura composicional de un cuento de hadas, en este caso la historia de *Caperucita Roja* fragmentada en diversas tarjetas. El profesor les explica que deben ordenar el cuento y poner cada fragmento en el lugar correcto de la tabla. Luego, en el gran grupo, se hace una puesta en común. Como los cuentos son conocidos por todos, las respuestas posiblemente serán iguales. Durante la puesta en común, el profesor advierte a los estudiantes de que aquella es la estructura no sólo de *Caperucita Roja*, sino del género en cuestión.

El profesor reparte entre los alumnos las 11 viñetas de una historia de Quino sobre la Caperucita Roja (de acuerdo con el número de alumnos en clase, la actividad puede ser individual, en parejas o en pequeños grupos). Primeramente, cada estudiante o grupo debe describir su viñeta para el gran grupo; luego, todos juntos deben negociar qué orden dar a la historia. El profesor pega las tarjetas en la pizarra o utiliza el retroproyector y pide a los alumnos que cuenten la historia de forma encadenada: cada uno debe contar la parte de la viñeta que le ha tocado, de forma que el texto oral tenga cohesión y coherencia.

Actividad 2:

Clasificación

Contenido: características del género cuento de hadas

Nivel: intermedio

Destinatarios: estudiantes de la enseñanza básica o de cursos libres

Destreza que predomina: comprensión lectora y expresión escrita

Tipo de agrupamiento en clase: grupos y gran grupo

Preparación

Material necesario: fotocopias

Duración de la actividad en clase: 50 minutos

Objetivo

Acercar a los alumnos las características de los cuentos de hadas y hacerles producir un texto escrito de acuerdo con las características del género.

Descripción

Para iniciar la actividad, el profesor escribe en la pizarra las fórmulas lingüísticas presentes en los cuentos de hadas (*érase una vez, había una vez, fueron felices y comieron perdices, colorín colorado este cuento se ha acabado*, etc) y pregunta a los estudiantes si las conocen.

Seguidamente, debe repartir una fotocopia con imágenes de personajes de cuentos de hadas y sus nombres en español para que los relacionen.

Con la clase organizada en grupos, el profesor les pide que cojan un folio en blanco. Luego les dice que hagan lo siguiente:

- escriban el nombre de un personaje de cuentos de hadas, doblen el papel para ocultarlo y lo pasen al grupo de su derecha;
- escriban el nombre de un lugar, doblen el papel para ocultarlo y lo pasen al grupo de su derecha;
- escriban una época, sea día, mes, año o periodo histórico, doblen el papel para ocultarla y lo pasen al grupo de su derecha;
- escriban el nombre de otro personaje de cuentos de hadas, doblen el papel para ocultarlo y lo pasen al grupo de su derecha;
- escriban un acontecimiento, o sea, qué pasó, doblen el papel para ocultarlo y lo pasen al grupo de su derecha;
- escriban la solución para un problema, doblen el papel para ocultarla y lo pasen al grupo de su derecha;
- escriban una moraleja, doblen el papel para ocultarla y lo pasen al grupo de su derecha.

Cada grupo debe, entonces, abrir el papel, pues allí hay el guión de un cuento surrealista que deben escribir y, después, leer para todo el grupo.

Como actividad complementaria, el profesor puede intercambiar los textos para que los estudiantes encuentren algunos errores en los escritos de sus compañeros. Finalmente, los estudiantes deben reescribir sus cuentos y el profesor los puede colgar en el aula.

Actividad 3:

Clasificación

Contenido: características del género cuento de hadas

Nivel: avanzado/superior

Destinatarios: estudiantes de enseñanza media o de cursos libres

Destreza que predomina: comprensión lectora y expresión escrita

Tipo de agrupamiento en clase: individual y parejas

Preparación

Material necesario: fotocopias

Duración de la actividad en clase: 50 minutos

Objetivo

Escribir un cuento de hadas «políticamente correcto».

Descripción

Para iniciar la actividad, el profesor reparte unas fotocopias con un cuento de hadas «políticamente correcto». Se trata de sorprender a los estudiantes con una versión distinta e irónica.

Seguidamente, el profesor les pide que escriban en un papelito el nombre de su cuento preferido. Cuando todos lo hayan hecho, deben levantarse y buscar a otro alumno que haya elegido el mismo cuento. Cada pareja formada debe, entonces, como tarea final, escribir una versión «políticamente correcta» de su cuento preferido. Posteriormente, cada pareja lee su versión y, al final, todos votan por la mejor.

Como actividad complementaria, el profesor puede organizar un debate sobre el tema de lo «políticamente correcto e incorrecto», dando siempre un tiempo para que los alumnos puedan reflexionar y preparar sus argumentos.

4. Conclusión

Al proponer una discusión y una serie de actividades sobre el género cuentos de hadas, hemos intentado llevar a la clase de E/LE algunas cuestiones propias de la concepción dialógica del lenguaje, especialmente los conceptos de enunciado concreto y de géneros del discurso.

Por ser una narrativa muy típica, los cuentos pueden ser un excelente medio para introducir y profundizar los elementos de esta tipología textual, que es muy importante en nuestra vida cotidiana.

Por último, el hecho de tratarse de un género que se relaciona con los temas esenciales de la vida, con la construcción del imaginario durante la niñez, con historias universales, el cuento de hadas permite que la clase de E/LE sea un lugar de aprendizaje eficaz y agradable.

5. Bibliografía

- ÁLVAREZ, M., 1994, *Tipos de escrito I: narración y descripción*, Madrid, Arco.
- BAKTHIN, M., 2003, *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- _____, 1995, *Marxismo e filosofia da linguagem*, 7 ed, São Paulo, Hucitec.
- BOROBIO, V.; Palencia, R., 2002, *Nuevo Ele – Intermedio*, Madrid, SM.
- BRANDÃO, H.N.(org.), 2003, *Gêneros do discurso na escola*, São Paulo, Cortez.
- CHAMORRO GUERRERO, M.D. et al. *Abanico*, 1995, Barcelona, Difusión.
- CHARAUDEAU, P.; Maingueneau, D., 2004, *Dicionário de Análise do discurso*, São Paulo, Contexto.

- DAHER, D.C.; Sant'anna, V.L.A., 2002, «Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales», *Revista Hispanista*, <http://www.hispanista.com.br/>.
- DIONÍSIO, A.P.; Machado, A.R.; Bezerra, M.A. (org.), 2003, *Gêneros textuais na escola*, Rio de Janeiro, Lucerna
- EQUIPO PRISMA, 2003, *Prisma Continúa*, Madrid, Edinumen.
- GARRIDO ESTEBAN, G. et al., 2001, *Conexión – curso de español para profesionales brasileños*, Madrid, Cambridge University Press.
- MAINGUENEAU, D., 2000, *Termos-chave de Análise do Discurso*, Belo Horizonte, UFMG.
- _____, 2002, *Análise de textos de comunicação*, São Paulo, Cortez.
- SAUSSURE, F, 1993, *Curso de Lingüística Geral*, São Paulo, Cultrix.



COMUNICACIONES



¿ACORTAMIENTO: NEOLOGISMO, APÓCOPE O HIPOCORÍSTICO? DEL COTIDIANO HACIA EL AULA

Renato Pazos Vazquez¹
Silvia Cárcamo de Arcuri²

1. Primeras Consideraciones

Empiezo este trabajo proponiéndoles una cuestión. Qué le dirías a su alumno si él hablara...

- (i) «*Profe, ¡mi boli no funciona!*»
- (ii) «*Voy al cine para ver la nueva peli de Almodóvar en metro*»
- (iii) «*La poli persigue a los drogatas, que van en bici*»

¿Lo corregiría, diciéndole que estas palabras en cursiva no pertenecen a la lengua española? o ¿le diría que éstas son ejemplos de acortamientos de la lengua?

Pretendemos presentar en nuestro trabajo algunas consideraciones preliminares sobre el fenómeno denominado acortamiento. Sin duda no es éste uno de los fenómenos más estudiados de la lengua española, por lo que creemos que todavía hay mucho para investigar al respecto. En el contexto de un Congreso de profesores de Español en Brasil, me gustaría defender el interés de este asunto, ya que el mencionado fenómeno no deja de asombrar a nuestros alumnos y los enfrenta a un campo particularmente «inestable» de la lengua que están aprendiendo. Sería interesante que ellos supieran que ese fenómeno pertenece a una área problemática en el campo de la morfología española.

¹ UFRJ (alumno)

² UFRJ (profesor)

El acortamiento es un proceso de formación que consiste en un corte de una palabra base.

profe > profesor	metro > metropolitano
boli > bolígrafo	pele > película
poli > policía	drogata > drogadicto
bici > bicicleta	cine > cinematógrafo

En el Capítulo «Morfología y Fonología. Fenómenos morfofonológicos», incluido en la Gramática Descriptiva de la Lengua Española – Tomo 3, (1999) dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, el procedimiento es denominado «truncamiento», correspondiendo al inglés «*clipping*». Carmen Pensado, responsable por el Capítulo, dice que en el Español, el truncamiento consiste en «dejar la palabra base reducida a una estructura bisílaba y paroxítona correspondiente a sus dos primeras sílabas: *colegio/cole, policía/poli*» Este es el caso más frecuente a juzgar por nuestro corpus inicial. La especialista aclara que cuando la segunda sílaba termina en consonante se vacila entre la conservación y la pérdida, como lo ilustra con los casos de *Facultad/Facu* y *Saturnino/Satur*. Agrega que «Estas vacilación afecta a las consonantes que son finales posibles en palabras patrimoniales: -l, -r, -n (*Asunción / Asu(n)*), con la excepción de -s, que siempre se conserva: *Sebas*». A continuación Carmen Pensado se refiere a la formación de hipocórrísticos: «suelen caer todo tipo de finales, siendo sustituidos por un sufijo. Así, -ar: *Pilar/Pili, -ía: María/Maruja, Lucía/Lucy, en Carmen / Carmina*.» La descripción de Pensado termina con la observación de que lo mismo ocurre para la adición de los sufijos -ata (*bocata*), -aca (*sudaca*), -ota (*drogota*). Que la Gramática dedique estos comentarios al fenómeno puede ser interpretado como signo de la importancia creciente que éste adquirió en el uso oral y escrito en la actualidad.

El asunto también es tratado en el Capítulo «Otros procesos morfológicos: acortamientos, formación de siglas y acrónimos», a cargo de Manuel Casado Velarde. Después de una completa exposición de los rasgos formales, Casado Velarde señala que en los acortamientos tradicionales tiene un predominio absoluto el modelo bisílaba. Menciona la investigación de 1937 de Biaggi y Sánchez Escribano que sólo registra tres excepciones: *combina, conversa y estupen*.

Como era de esperar, Casado Velarde alude al lenguaje de los jóvenes, estudiantes y marginales como particularmente rico en acortamientos. Su conclusión es que siguen predominando los acortamientos bisílabos, pero se practican otros.

Insistimos en que la descripción del fenómeno de acortamiento en la *Gramática Descriptiva...* es bastante novedosa si pensamos que en el *Cuestionario para el uso coordinado de la norma lingüística culta* (1972), no encontramos una preocupación por el asunto, aunque no deje de incluir, por ejemplo, el fenómeno de la apócope.

Nos interesa el enfoque dado por la morfopragmática y también por la teoría de la Optimalidad (McCarthy & Prince, 1995), basada en la correspondencia que sería el punto en que la fonología se encuentra con la morfología.

En nuestra investigación nos proponemos establecer los padrones de uso y de reglas en este tipo de proceso de formación de palabras.

Creemos que la investigación, insistimos, tiene un valor en el campo de la sala de clase de Español como Lengua Extranjera, por lo que nos proponemos en el futuro la elaboración de ejercicios de aplicación de los resultados de nuestra investigación. Tenemos conciencia de que ello nos deriva hacia un trabajo mucho más práctico, pero igualmente importante.

El corpus se constituyó a través de la observación en hablas espontáneas de españoles, en *chats*, músicas, publicidades y prensa en general. Todos los datos pertenecen a las áreas geolectales: Castilla, Andalucía y Canarias (Francisco Moreno, 2000)

Este trabajo se dividirá en los siguientes apartados. Empezará describiendo los problemas que existen en intentar conceptualizar el fenómeno. Luego, el acortamiento propiamente dicho, seguidos de su uso y forma; y por fin, las consideraciones finales junto al corpus del trabajo.

2. La problemática del Acortamiento

Como el acortamiento no es un proceso de formación de palabras previsible por las reglas gramaticales, son pocos los autores que se arriesgan a estudiar este fenómeno tan común en la actualidad de la lengua española.

La problemática existe porque se encuentran diversas formas de explicar este proceso. Algunos autores proponen éste junto al Hipocorístico, sin embargo está claro que los hipocorísticos están restringidos a los nombres propios, o sea, es el acortamiento de los antropónimos, tan frecuente en la lengua.

Otro punto que diferencian los dos es que, según la Teoría de Optimalidad – OT (optimality theory) el hablante debe borrar menos segmentos en el acortamiento, mientras en el hipocorístico se borra lo máximo que se puede, para reducir lo máximo los antropónimos.

María > Mari
Natalia > Nati
Antonio > Toni

Jorgelina > Jorja
Cristina > Cris
Pilar > Pili

También es posible que se encuentre una mezcla entre el proceso del siglaje. Pero, la diferencia está clara según la OT. Los acortamientos copian de la base los segmentos, pero éste nunca será menos que una sílaba, mientras el otro proceso solo copia el primero segmento o primer material fónico de la base. El siglaje siempre ocurre en unidades más grandes que la palabra – sea un sintagma o expresión.

11-M (referencia al atentado en Madrid, 11/03/04) > deletrea la sigla

B.B.C (televisión – bebecé) > deletrea la sigla

ONU y SIDA (el hablante llega a perder la conciencia de lo que realmente significa la sigla)

Otra forma que se encuentra de explicar este proceso, es nombrarlo como Apócope. Al contrario del Acortamiento y del Hipocorístico, la apócope es prescrita por las gramáticas más básicas de la lengua y se trata de una regla ya conocida y aceptada por todos, pues sólo ocurre en casos prestablecidos y se caracteriza por la pérdida de la última vocal o sílaba de la palabra base en un contexto específico.

buen > bueno
gran > grande
malo > mal

primer > primero
cualquier > cualquiera
tercer > tercero

3. Acortamiento

Antes de cualquier análisis, nos parece interesante transcribir lo que propone el DRAE *online* (Diccionario de la Real Academia Española – www.rae.es - 2001)

3. m. ling. Reducción de la parte final o inicial de una palabra para crear otra nueva; p. ej., cine, bici, bus y fago por cinematógrafo, bicicleta, autobús y bacteriófago, respectivamente.

El acortamiento sería, según el enfoque morfológico, el corte que ocurre en determinados grupos de palabras (sustantivos y adjetivos), que se caracteriza por la pérdida de segmentos vocálicos y consonánticos – silábicos – de una palabra base. Bajo el enfoque pragmático, este fenómeno puede presentarse de forma afectiva, prejuiciosa, peyorativo etc.

Según el DRAE, su explicación sólo se limita al ámbito de la morfología, pues hace referencia al proceso de formación de estos acortamientos. Lo más común en estos cortes es que el ocurra en la parte final de la palabra (apócope), pero también existen cortes en el principio de la palabra (aféresis), aunque sean poco comunes en la lengua española, basado en nuestro *corpus*.

bus > autobús
internet > net

muchacha > chacha
fago > bacteriófago

De acuerdo con el DRAE, existe la sugerencia de la creación de una nueva palabra. Debemos saber que saber que el derivante de esta nueva palabra - ¿neologismo? - nunca pertenecerá a una clase gramatical diferente a su base.

La parte pragmática está completamente olvidada en la definición del lexema en el DRAE. Sin embargo, se sabe que este análisis es fundamental para que comprendamos el uso de los acortamientos. Veamos los ejemplos:

a(i) Mi *profe* es simpático
a(ii) Mi profesor es simpático

b(i) Aquel es un *sudaca*
b(ii) Aquel es un sadamericano

c(i) ¿Vamos al cine?
c(ii) ¿Vamos al cinematógrafo?

En el ejemplo «a» no es lo mismo decir *profe* que *profesor*, ya que cuando decimos *profe* está implícita toda una carga semántica de afectividad, cariño, admiración etc. Mientras

en el ejemplo «b», cuando el hablante opta por el lexema *sudaca*, ya le atribuye una carga semántica completamente contraria al primer ejemplo, pues en ese se caracteriza por ser peyorativo, despectivo etc.

En el tercer ejemplo ya no se puede decir que se asemeja ni al primero ni al segundo, pues se trata que el vocablo que ya pertenece a la gramática internalizada de las personas en general. Todavía no está comprobado a través de tests², pero seguramente a nadie se le ocurriría decir esta oración «c(ii)».

Algunos acortamientos ya están lexicalizados, o sea, ya aparecen como un registro del diccionario. En una consulta al DRAE versión 1992, ya estaban recogidas palabras como *foto*, *kilo*, *polio*, *zoo*, *cine*, *moto*, *mili*, *bici*, *taxi* etc. Les resultará fácil a los hablantes asociar³, por ejemplo:

cine >> cinematógrafo	metro >> metropolitano
radio >> radiodifusión	taxi >> taxímetro

Estos acortamientos ya no tienen ningún tipo de carga semántica, que lo diferencie de la palabra base, pues ya están totalmente lexicalizados.

4. Uso

Según la observación del *corpus*, se puede afirmar que los acortamientos surgen en determinados contextos sociolingüísticos, que suelen ser en lenguaje escolar, conversaciones entre amigos, entre otras situaciones. De modo general, en contextos en que el hablante no está preocupado por la técnica de su discurso, sino por hablar y establecer comunicación. Sin embargo, no se puede decir que los acortamientos son exclusivos del habla de carácter popular, ya que, como ya hemos visto en el apartado 3, muchas de estas palabras cortadas ya figuran en el habla de cualquier persona, independientemente de la clase social⁴.

Los acortamientos tienen en la expresividad uno de los factores más importantes relacionados con su producción, pues como ya habíamos dicho, el proceso no presenta cambios en su función gramatical. Así, lo que predomina es su función discursiva o expresiva.

Aunque se sepa que el acortamiento tiene un carácter popular, ya se percibe que otras palabras están en proceso de lexicalización, como se constata en la publicidad:

BIC, ¡el nuevo boli para usted! – El País

Esta forma sirve para aclarar que no sólo están presentes en contextos informales los acortamientos, ya que en esta publicidad, el uso de «usted» demuestra que ya existe una tendencia a añadirlo a la forma culta de la lengua.

² Hace poco tiempo que hemos empezado la investigación de este tema, por eso todavía no he hecho la fase de los tests.

³ Ésta sería otra cuestión para los tests de la investigación

⁴ Aunque sepamos que, por ejemplo, la policía no va a decir en el juzgado «los culpables son los drogatas», pues existe toda una formalidad en ciertos contextos, que inhiben los acortamientos.

Otro argumento es que todos los que tenemos una relación con la lengua, y hasta los que no la tienen, sabemos que la lengua tiene vida y por eso cambia. Se puede hacer una comparación entre la lengua y las aguas de un río, pues los dos siempre están en movimiento, o sea, en proceso de formación, y sin duda, los acortamientos es uno de los fenómenos orales (y quizás escritos, ya está apareciendo) del español moderno.

5. Forma

Este es un apartado que aún necesita ser más investigado, pero con poco tiempo de investigación ya se puede decir algo relacionado a la forma.

El corte no puede afectar a tantos segmentos, pues si eso ocurre se pierde la información morfológica de la palabra base y así el hablante no consigue rastrear a través del derivante la palabra que la originó. Ésta debe sustuirla sin perjuicio en la semántica.

Utilizando los términos de la OT, no se puede admitir homonimia, esto es, la forma acortada no puede coincidir con una palabra que ya exista en la lengua. La palabra base suele ser superior a 3 sílabas y su corte más frecuente es el bisílabo, preservando, generalmente, la división silábica de la base. En los ejemplos, siempre preservan la clase gramatical y el género, aunque la terminación de la forma acortada no sea característica del género.

En general los acortamientos más usuales están marcados gráficamente por la vocales [i] o [e]. El acento se mueve y busca una posición casi siempre llana en la palabra acortada.

Lo más común es que el corte ocurra en la parte final de la palabra base, preservando la información morfológica, lo que posibilita al hablante recuperar el significado de la palabra. Así, coincidiendo el alineamiento de la cabeza de la palabra base con la forma truncada/acortada.

6. Consideraciones Finales

Observamos que los avances del fenómeno son muy corrientes en la lengua española actual. Lo que se sabe es que cuando una forma acortada llega a la lengua estándar, se pierde todo su carácter jergal, familiar, connotaciones (expresiva, lúdica, afectiva etc) pasando a ser más neutra, característica de la palabra base. Esa es un área de la morfología que es típica de nuestro tiempo, pues es el nacimiento de una nueva forma de nombrar las cosas, trayendo consecuencias gramaticales y léxicas a los estudios morfológicos.

Aún faltan hacer muchos estudios sobre este tema, sistematizar las formas más claras, sus usos y formación, así como delimitar mejor el trabajo. Esta sería una tentativa de llevar al español un estudio de casi dos años con el acortamiento en portugués, para futuramente hacer un análisis contrastivo.

7. El *corpus* del trabajo

Proponemos dos tipos de divisiones para el *corpus* que obtenemos. La primera basada en la pragmática luego, la segunda, basada en la Teoría de la Optimalidad.

7.1 El corpus según la pragmática

Se presentan tres grupos de palabras. El primero serían los acortamientos cuya palabra base (origen) los hablantes ya no reconocen. En el segundo grupo estarían las palabras que ya aparecen como entrada en el DRAE, es decir, lexicalizadas pero, todavía los hablantes oscilan entre la forma plena y la forma acortada. Las palabras del tercer grupo son aquellas que aún están es curso. A seguir el cuadro:

1º grupo

cine > cinematógrafo
metro > metropolitano
mili > milicia

zoo > zoológico
taxi > taxímetro
radio > radiodifusión

2º grupo

anfeta > anfetamina
auto > automóvil
bici > bicicleta
bocata > bocadillo
boli > bolígrafo
cátedro > catedrático
chupe > chupete
coca > cocaína
cole > colegio
depre > deprimido
drogata > drogadicto
foto > fotografía
kilo > kilogramo
masoca > masoquista

micro > micrófono
moto > motocicleta
otorrino > otorrinolaringólogo
paraca > paracaidista
peque > pequeño
poli > policía
polio > poliomieltis
porno > pornografía / pornográfico
progre > progresista
seño > señorita
sudaca > sudamericano
súper > supermercado
tele > televisión
tocata > tocadiscos

3º grupo

ampli > amplificador
analfa > analfabeto
anarco > anarquista
bibe > biberón
Bono > Bonoloto
capi > capitán
compi > compañero
crono > cronómetro
cumple > cumpleaños
Dépor > Deportivo
diputa > diputación
dire > director
disco > discoteca
ecolo > ecologista

mates > matemáticas
morfa > morfina
mani / manifa > manifestación
peli > película
pelu > peluquería
peluca > peluquín
pisci > piscina
porfa > por favor
prefe > preferido
presi > presidente
Primi > Primitiva
profe > profesor
progre > progresista
propi > propra

educa > educación	prosti > prostituta
estupa > estupefacientes	prote > protección
fácul > facultad	publi > publicidad
fanfa > fanfarrón	repe > repetido
finde > fin de semana	retro > retrógrado
forasta > forastero	ridi > ridículo
frigo > frigorífico	sacris > sacristán
gili > gilipollas	uni > universidad
insti > instituto	vice > vicepresidente

7.2- El *corpus* según la Teoría de la Optimalidad

La propuesta en esta división es separar los grupos relacionados con la forma. Puesto que es a partir de esta teoría será hecho, posteriormente, un análisis acerca de la formación de estos acortamientos. De forma general los acortamientos son bisilábicos y tienen el acento en la penúltima sílaba (grave o llana).

El primer grupo, relaciona los acortamientos que preservan la vocal que ya existe en la palabra base, o sea, no se añade ningún segmento que no esté relacionado con el radical de la palabra de origen.

ampli > amplificador	chupe > chupete
analfa > analfabeto	coca > cocaína
anfeta > anfetamina	cole > colegio
auto > automóvil	crono > cronómetro
bibe > biberón	cumple > cumpleaños
bici > bicicleta	depre > deprimido
boli > bolígrafo	diputa > diputación
Bono > Bonoloto	dire > director
capi > capitán	disco > discoteca
cine > cinematógrafo	educa > educación
fanfa > fanfarón	Primi > Primitiva
frigo > frigorífico	profe > profesor
gili > gilipollas	progre > progresista
insti > instituto	propi > propia
mili > milicia	prosti > prostituta
paraca > paracaidista	prote > protección
peli > película	publi > publicidad
pelu > peluquería	repe > repetido
peque > pequeño	retro > retrógrado
pisci > piscina	ridi > ridículo
poli > policía	seño > señorita
prefe > preferido	uni > universidad
presi > presidente	

Un segundo grupo sería el que preserva los radicales fijos o prefijos. Éstos contienen toda la información morfológica y por eso se corta en esta posición.

ecolo > ecologista	porno > pornográfico / pornografía
foto > fotografía	radio > radiodifusión
kilo > kilogramo	súper > supermercado
metro > metropolitano	taxi > taxímetro
micro > micrófono	tele > televisión
moto > motocicleta	vice > vicepresidente
otorrino > otorrinolaringólogo	zoo > zoológico
polio > poliomielitis	

Otro grupo sería el que añade una vocal que no está preestablecida en el radical de la palabra base.

anarco > anarquista	forasta > forastero
cátedro > catedrático	masoca > masoquista
compi > compañero	morfa > morfina
estupa > estupefacientes	peluca > peluquín

También existe un otro grupo que, después del corte, añade un sufijo que aporta un valor semántico al acortamiento.

bocata > bocadillo	sudaca > sudamericano
drogata > drogadicto	tocata > tocadiscos

Aún restan dos grupos. Uno sería el que termina en consonante en posición de coda silábica «Dépor > Deportivo, fácil > facultad, mates > matemáticas, sacris > sacristán) y otro que acorta una expresión «finde > fin de semana, porfa > por favor»)

8. Bibliografía

- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. 2000. «Áreas geolectales del español» *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arcos Libros.
- CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO COORDINADO DE LA NORMA LINGÜÍSTICA CULTA II- MORFOSINTAXIS, P.I.L.E.I, 1972.
- GRAMÁTICA DESCRIPTIVA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vol. 3. Dirección de Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Real Academia Española (RAE), 1999.
- SANTOS, J. B. *Morfopragmática das formações truncadas no português do Brasil*, 2002. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Faculdade de Letras, UFRJ. Rio de Janeiro.
- ARAÚJO, G. *Processos morfológicos marginais no português brasileiro: truncamento e reduplicação*. In: Colóquio «acento em português». Campinas: UNICAMP, 1999, 17 p. mimeo.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA, versión *on-line*.

- BENUA, L. Identify effects in morphological truncation. In: BECKMAN, J. (ed.). *Papers in Optimality Theory*, v.18, n.1, p. 77-136, 1995.
- GONÇALVES, C. A. Processos morfológicos não-concatenativos: tipologia e funcionalidade. *ALFA - Revista de Lingüística*. Araraquara, 42 (1), 9-43, 2004.
- VAZQUEZ, R. P. *Fla x Flu no Maraca: Uma versão otimalista no truncamento do português do Brasil*, 2004. VIII CNLF, anais, caderno 14. (<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno14-08.html>)
- McCARTHY, J.; PRINCE, A. The emergence of unmarked. *Proceedings of NELS*, 24 (1), p. 333-79, 1995.
- PRINCE, A. & SMOLENSKY, P. *Optimality Theory: constraint interaction in Generative Grammar*. New Brunswick: University of Rutgers, 1993.



AFFECTIVIDAD Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS: ACERCANDO LA FRUICIÓN Y EL SABER

Natália Maria de Abreu Leitão¹

RESUMEN: Este artículo ofrece una reflexión sobre la importancia de la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje de idiomas, en especial, el español. El objetivo es estimular una postura afectiva por parte de alumnos y profesores en las clases de idiomas, y con esto, tornar el aprendizaje más eficaz.

PALABRAS-CLAVES: Aprendizaje; Afectividad; Idiomas.

Abstract: This paper presents a reflexion about the importance of the affect in language learning, in special, the spanish. The goal is to stimulate a emotional attitude of the teachers and students in the language class, and with this, to make the learning more effective.

Keywords: Learning; affection; language.

1. Introducción

Este artículo tiene como finalidad ofrecer una reflexión teórico-práctica sobre la importancia y necesidad de los aspectos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, en especial, el español. Para ello, se realizará una descripción histórica referente a la consideración metodológica de los factores afectivos como relevantes para la educación, desde el comienzo del siglo XX. A continuación, se comentará sobre las contribuciones para la enseñanza de la lengua extranjera y el método de enseñanza de idiomas de Georgi Lozanov (1926-), la Sugestopedia, que ocupó una posición prominente en los años sesenta y que

1 Graduanda en Letras - Español – Universidad Estadual de Ceará

considera la dimensión afectiva como parte esencial en el aprendizaje de idiomas. Para finalizar, se procederá al relato de la experiencia vivida en el aula como resultado de la aplicación del uso práctico de la afectividad en la perspectiva de Georgi Lozanov.

2. Descripción histórica del método sugestopédico

La relevancia de los factores afectivos en la educación podía ser considerada, de forma implícita, ya en la primera mitad del siglo XX, en los trabajos de Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952) y Vygotsky (1896-1934), *contemporáneo ruso de Piaget*. Aunque de manera tímida, ya se hablaba sobre la relación entre afectividad y la enseñanza con destaque para Vygotsky que construyó su teoría con base en el desarrollo del individuo como resultado de un proceso socio-histórico, con énfasis en la función del lenguaje y del aprendizaje en el desarrollo. Las concepciones de Vygotsky sobre el proceso de formación de conceptos remiten a las relaciones entre lenguaje y pensamiento cuyo origen está en la *motivación, interés, necesidad, impulso, afecto y emoción*. Se percibe, entonces, en sus estudios, una consideración previa de los aspectos afectivos e, incluso, emocionales, como influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de las concepciones de este período, que se tituló como movimiento de la *Escuela Nueva*, se encuentra el educador suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que consideraba que los sentimientos tenían el poder de despertar el proceso de aprendizaje autónomo en el niño ¹. Este teórico fue quien incorporó el afecto a la pedagogía. El pensador suizo solía comparar el trabajo del profesor al del jardinero, que debía disponer las mejores condiciones externas para que las plantas (los alumnos) alcanzaran su desarrollo natural. De este modo, el aprendizaje sería, en gran parte, dirigido por el propio alumno, con base en la experiencia práctica y en la vivencia intelectual, sensorial y emocional del conocimiento. Estos planteamientos fueron las primeras ideas de educación que unían el afecto y el hecho de aprender.

Aunque estas ideas hayan surgido en el final del siglo XIX, solamente en la década de los años sesenta, los aspectos afectivos ganaron importancia con el desarrollo de la *psicología humanística*, que considera el aprendizaje en la totalidad de las diversas facetas que integran a una persona, como un todo que incluye tanto la dimensión intelectual y cognoscitiva como la dimensión afectiva. El Humanismo, en realidad, provocó una transformación en la educación al considerar la capacidad de aprendizaje en función del estado emocional, condicionado por la experiencia vital y las creencias del individuo.

Entre los estudiosos de este período, se destacan Abraham Maslow (1968) y Carl Rogers (1969). Maslow distinguió entre dos categorías de necesidades, de carencia y de ser. Las cuatro primeras necesidades, que son de carencia (*fisiológicas básicas, seguridad, intimidad personal y autoestima*), habitualmente se presentan en la base de un esquema en forma piramidal y están directamente relacionadas con el equilibrio psicológico o biológico de la persona. Maslow consideraba que si no fueran satisfechas dichas necesidades de carencias, resultaría difícil que una persona alcanzara satisfacer las demás necesidades que se encuentran en la parte superior de la referida pirámide (*necesidades cognoscitivas, estéticas y de autorealización*). Esto sugiere que es necesario establecer un ambiente seguro en el cual los alumnos se sientan acogidos y puedan construir su autoestima al recibir el respeto de los demás.

El rogerianismo en la educación se presenta, a su vez, como un movimiento complejo que implica en un aprendizaje más significativo, con aceptación y comprensión de los sentimientos del alumno por el profesor quien debe crear una atmósfera en las clases que posibilite la realización natural de la tendencia de los alumnos para afirmarse, o sea, confiar en su propio crecimiento. Rogers propone *la sensibilización, la afectividad y la motivación* como factores importantes en la construcción del conocimiento.

Entre las aplicaciones más notables de la psicología humanística se encuentra el movimiento de confluencia educativa cuyos teóricos, como George Isaac Brown (1971) y Gloria Castillo (1973), destacaban la necesidad de unir los aspectos cognitivos y afectivos con el objetivo de educar a la persona de manera global así como bien definió Sánchez (1997, p. 216),

La finalidad de una metodología humanística se cifrará en desarrollar la potencialidad del alumno en su conjunto, con el fin de que éste llegue a ser autónomo y desarrolle sus capacidades intelectuales y necesidades emotivas. En definitiva, la educación humanística debe apuntar hacia la formación de una persona para la vida...

Muchos autores, representantes de la enseñanza humanística de lenguas, en las décadas de setenta y ochenta, buscaron formas de mejorar la enseñanza de idiomas incorporando aspectos de la dimensión afectiva del alumno. Entre estos autores, se destaca Georgi Lozanov, creador de la Sugestopedia que se refiere a un método en el cual los principios humanísticos están fuertemente presentes y cuyo el objetivo mayor es lograr un estado de *armonía* entre los componentes que integran el ser humano como el racional, el físico, el analítico y el emocional y así, poder alcanzar un aprendizaje de idioma de manera realmente eficaz.

3. La Sugestopedia de Lozanov: fundamentación teórica y contribuciones a la enseñanza de idiomas.

La afectividad en la clase de idiomas puede ser considerada el componente más importante para que el aprendizaje sea realmente eficaz, y el factor afectivo es lo que une los contenidos de la enseñanza, los materiales que se emplean y los medios con que se cuentan. Sin embargo, hay que resaltar que no se debe particularizar los aspectos afectivos o los cognitivos, sino utilizarlos en conjunto como lo defiende Arnold y Brown (2000, p. 19)

Hay que señalar que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los aspectos afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

Entre los principales avances que buscan reconocer, y no sólo particularizar la importancia de la afectividad en la adquisición de un idioma, se puede destacar la Sugestopedia de Lozanov como un método que considera la dimensión afectiva como esencial en el aprendizaje de idiomas y cuyos principios fueron considerados, en parte, en la experiencia vivida, como etapa de este trabajo, en clases de español.

Lozanov cree que existen cinco canales inconscientes a través de los cuales los factores sugestivos ejercen su influencia en todo acto racional y lógico: *el componente emocional; las percepciones periféricas; los detalles, códigos y elementos automatizados; la asociación, la simbolización y la codificación; un ambiente sugestivo previo*. Estas vías penetran en el campo mental y de manera especial a través de los mecanismos intuitivos y emotivos, facilitando de este modo, la rápida y automática memorización de gran cantidad de material.

La Sugestopedia se basa en pocos principios, pero éstos son considerados muy importantes: la sugestión, la búsqueda por la activación de todo el cerebro, la integración consciente-paraconsciente y la creación de un ambiente de alegría y ausencia de tensión. En cuanto a la *Teoría de la sugestión*, Lozanov la define como un factor comunicativo constante, que puede crear las condiciones para activar las capacidades de reserva funcional de la personalidad. A través de un buen uso de la sugestión por el profesor en la clase sugestopédica, se activan las «reservas de la mente», mejorando la memoria y el aprendizaje (Romero e González, 2002).

De acuerdo con el investigador búlgaro, los medios a través de los cuales ocurren la sugestión en el proceso educativo son: *la autoridad del profesor, la infantilización, el plano Dual, la entonación, el ritmo y el concierto pasivo*. La autoridad del profesor viene dada por su prestigio al dominar los contenidos de la asignatura, así como por su pericia para transmitirlos. El autor afirma que la percepción de los estudiantes sobre su profesor debe ser la de una persona justa que facilite el aprendizaje, en lugar de dificultarlo. La infantilización, a su vez, consiste en aprender con una actitud abierta, semejante a la forma espontánea con la que el niño enfrenta los nuevos conceptos.

El plano Dual se refiere a lo *que* el profesor dice y *cómo* lo dice: tono de voz, gestos, postura y contacto visual, principalmente. Por último está el concierto pasivo que debe causar en los estudiantes un efecto similar al de una persona que asiste a un concierto de su música favorita. El profesor debe permanecer muy activo a fin de lograr una concentración simultánea en sus estudiantes. La actitud y el tono de voz del profesor durante la lectura del concierto generan en el estudiante el estado ideal para superar las barreras antisugestivas y activar las reservas de la mente. En realidad, los seis referidos medios de sugestión no deben ser aplicados de forma aislada como ocurre en otros sistemas de enseñanza-aprendizaje, pues su éxito está en la integración de todos estos medios de manera armónica.

Además del principio de la sugestión, la Sugestopedia se basa en la activación de todo el cerebro a través de actividades como la música, la relajación, las imágenes, el psicodrama y la sugestión. El principio de la integración del consciente-paraconsciente, a su vez, consiste en la idea de que nuestra mente consciente y paraconsciente siempre actúan como una unidad. Para finalizar, hay el principio de la creación de un ambiente de alegría y sin de tensión, como factor imprescindible para un aprendizaje efectivo y protección de la autoestima del aprendiz. Para alcanzar este tipo de ambiente, el sistema sugestopédico utiliza diversos tipos de músicas, juegos didácticos, técnicas de relajación y la aplicación global del contenido. Centrándose de forma combinada en la autonomía y en la influencia del ambiente, Lozanov se direccionó con naturalidad a una solución definitiva para extraer el genio interior: la autoexpresión creativa y artística estimulada por el incentivo estético.

Los principios sugestopédicos deben constituir siempre la base sobre la que se debe delinear las diversas técnicas para que sean aplicadas de forma conjunta. En este sentido, Lozanov defiende que el profesor debe integrar tres herramientas fundamentales: *psicológicas, didácticas y artísticas* con el objetivo de que el estudiante supere las barreras antisugestivas que dificultan el aprendizaje. Lo referente a los aspectos psicológicos, el profesor organiza los contenidos de manera psicoterapéutica, psicofísica y emocional. Las herramientas didácticas, a su vez, permiten que el profesor desarrolle diversas formas de presentar el mismo material, lo que permite a cada alumno aprender de la manera que le resulte más eficiente.

En el tercer tipo de herramienta, la artística, el profesor debe utilizar recursos artísticos que guarden alguna relación con el material didáctico, diversos tipos de música, así como dramatizaciones e historias que impulsen las emociones de los estudiantes. Con esto se activa su hemisferio cerebral derecho que es responsable por combinar las partes y crear un todo, además de tratar de cierto tipo de pensamiento conceptual, en el que se incluyen ideas como el amor, la lealtad y la belleza.

4. Experiencia con el uso práctico de la afectividad.

Con la perspectiva de verificar si el uso práctico de la afectividad influye en el proceso de aprendizaje de la lengua española, la autora de este artículo aplicó parte de los principios sugestopédicos en su clase para alumnos del quinto semestre de español L/E que son compañeros en el mismo grupo en Núcleo de Lenguas en el horario de Martes y Jueves a las cinco menos cuarto. La experiencia ha sido practicada durante veinticuatro horas clase en los meses de Marzo y Abril de 2005. En la referida experiencia, la autoexpresión creativa y artística de los alumnos ha sido estimulada a través de la mitología griega, de la música clásica y de la Literatura.

Todas las actividades fueron desarrolladas sin que los alumnos estuvieran conscientes de que formaban parte de una pesquisa sobre el uso teórico/práctico de la afectividad. En realidad, el modelo de clase, según el método sugestopédico, no fue considerado en la íntegra una vez que la propuesta de Lozanov incluye metodologías bastante peculiares en las que los alumnos son informados con claridad sobre los objetivos del método, haciéndose hincapié en la necesidad de crearse una situación mental adecuada para favorecer el aprendizaje.

La lectura ocurre en un ambiente relajado, con los alumnos con los ojos cerrados mientras se oye música clásica al fondo para crear un ambiente de paz y tranquilidad. Además del texto adecuado, Lozanov resalta que el aula debe ser la más acogedora posible con pintura clara en las paredes y en el techo, y es conveniente usar el regulador de luz cuando se quiere calmar a los alumnos y ayudarlos a relajarse. Se recomienda también la presencia de flores y plantas en el aula y la exposición de frases que eleven la autoestima y sugieran bien estar. El profesor, a su vez, siempre tiene el control de la situación y reconoce y acepta esta responsabilidad. Además de esto, el docente debe transmitir autenticidad y credibilidad a través de actitudes amables y positivas.

Considerándose la realidad física-estructural del curso de idiomas en que fue aplicada esta pesquisa y la inviabilidad de algunas propuestas como la de que el curso basado en el método sugestopédico deba ser intensivo con cuatro horas diarias y con duración de

treinta días siguiendo materiales que se estructuran en diez unidades, se aplicó apenas parte de las propuestas del método sugestopédico como el trabajo con arte a través de mitología griega, música clásica y Literatura. En la mitología griega, por ejemplo, hay una gran implicación emocional: el corazón del espectador se retuerce con una serie de hechos catastróficos, pero, que en virtud de la poesía, de la música y de los sentimientos elevados, al final, se siente purificado.

Este proceso en que hay una descarga de las emociones negativas se identifica como *catarsis* y es el momento en que el complejo emocional se reintegra y se armoniza. La música clásica, a la vez, por su alto contenido emocional, permite codificar las recordaciones con emoción, estimular la necesidad de comunicación e integrar el complejo emocional. En esta perspectiva, se utilizó la estética de maneras diferentes para crear un estado ideal de aprendizaje: el cerebro se integra y se armoniza, liberado de bloqueos emocionales por medio de descargas apropiadas.

Las actividades desarrolladas a lo largo de los dos meses en que se experimentó el uso práctico de la afectividad estuvieron ancladas, entre otros aspectos, en el trabajo con la tragedia griega de Prometeo, un titán que fue castigado por Zeus por el hecho de haber «robado» el fuego y lo ofrecido a la humanidad. El fuego representaba el conocimiento e indica, para la Mitología, el inicio de la civilización. A causa de este robo, Prometeo fue condenado a vivir eternamente atado a una roca y tener sus entrañas devoradas por los buitres, las cuales se reconstituían a cada día. Lo que significaría un sufrimiento eterno. La humanidad también fue penalizada a través de la caja de Pandora que, al ser abierta, esparció por toda la tierra los males del mundo.

Antes de la exposición de la sufrida figura del titán Prometeo, la profesora propuso un trabajo con Literatura a través de la lectura y discusión del libro *El Señor Presidente* de Miguel Ángel Asturias (1995) en que hay un personaje, *Miguel Ccara de ángel*, que puede ser asociado a la figura de Prometeo. En este momento, nada ha sido mencionado con los alumnos referente a esta posible asociación y se les dio un plazo para leer la obra y hacer una reflexión sobre las cuestiones presentes en el referido libro. Durante este plazo, han sido dedicados algunos momentos para que el grupo discutiera sobre la realidad política de América Latina expuesta en el libro y expusieran su opinión sobre los personajes y la referida obra. Pasado este período, se procedió al trabajo con el mito Prometeo en que la profesora expuso toda la tragedia de este titán a través del uso de transparencias y con música clásica al fondo. Recordamos que en la aplicación del método sugestopédico las actividades deben estar integradas y no aisladas.

En seguida, el grupo ha sido cuestionado con relación a las impresiones causadas por las imágenes exhibidas y por la tragedia en sí, además de ser estimulados a exponer sus opiniones y sentimientos con relación a lo que les fue mostrado. Asimismo fueron indagados si asociaban la figura de Prometeo a alguien. Paralelo a este trabajo específico con Literatura, arte y estética, se intentó desarrollar un clima de alegría y relajación en el aula del referido grupo, resaltando la importancia de la ausencia del miedo y de la sensación de ridículo cuando se expone al grupo practicando la oralidad en español.

El referido momento en que se realizó el trabajo con el mito Prometeo se percibió cuánto había sido válida la realización de la experiencia. En los primeros momentos en que el titán

Prometeo estaba siendo presentado al grupo, se podía percibir la mirada curiosa y sorprendida de los alumnos como si estuviesen inmersos en el mundo de hallazgos. El momento siguiente fue todavía más encantador, pues los alumnos pudieron exponer sus opiniones e interpretaciones sobre la tragedia presentada. Uno de los alumnos asoció la figura de Prometeo a aquellas personas que luchan para ofrecer cultura y educación a los que viven en las chabolas y, que por ello, sufren persecuciones por parte de los que detienen el poder. Asimismo asoció Prometeo a la figura del profesor, que aunque proporciona la educación al producir conocimiento, es «castigado», muchas veces, a través de los pésimos sueldos y poco reconocimiento. Otro alumno asoció el mito Prometeo a la figura del guerrillero Che Guevara que fue punido, con la muerte, por ayudar a los oprimidos por la dictadura. Un tercer alumno imaginó a Prometeo como aquellas personas que luchaban para dar voz al pueblo en los regímenes militares y que, por ello, fueron asesinados cruelmente, a modo de ejemplo.

Para finalizar, se comentó con los alumnos que este trabajo con Mitología tenía la intención de estimular un proceso de catarsis en los alumnos, creando un ambiente relajado, y así potenciar el aprendizaje de la lengua española. En seguida, se realizó un sondeo, por escrito, relativo a sus opiniones sobre el contacto con la Literatura, con la Mitología y la música clásica. De alguna manera, dicho contenido y la forma como se trabajó influyeron en el interés de los alumnos en las clases subsiguientes. Se puede decir que fue un corto período de observación y que no refleja las completas consecuencias del referido trabajo. Sin embargo, se percibe que algo ha cambiado en la actitud de los alumnos desde la perspectiva de potenciar el aprendizaje.

5. Conclusión

Aunque los principios y técnicas sugestopédicas no hayan sido considerados en la íntegra, una gran parte de su esencia orientó el trabajo que se desarrolló a lo largo del semestre y que conforma esta reflexión. En realidad, no había la pretensión y tampoco todas las condiciones de seguirse todo el método sugestopédico, pero eran necesarios fundamentos que nortearan el referido estudio a través del cual se buscaba experimentar el uso práctico de la afectividad y sus consecuencias en el proceso de aprendizaje de la lengua española. Entre los teóricos que daban destaque a los aspectos afectivos en el proceso de aprendizaje de idiomas, Georgi Lozanov, fue el que más llamó la atención de la autora de este artículo, pues trata la afectividad en una perspectiva práctica y particulariza la eficacia del aprendizaje de idiomas bajo el lema «aprendiendo con el corazón».

En el referido trabajo desarrollado en aula, se destaca el retorno positivo que los alumnos demostraron al exponer sus reflexiones y opiniones sobre la lectura del libro *El Señor Presidente* y sobre la tragedia de Prometeo, haciendo inclusive asociaciones contemporáneas, entre personas que reaccionan en contra la dictadura y a favor de los oprimidos (así como el personaje *Miguel Cara de ángel* del referido libro) y la figura del titán Prometeo. Estas conclusiones, sin embargo, fueron hechas sin que la profesora mencionase cualquier hecho referente a eso y siendo que las actividades con el libro y el mito Prometeo fueron realizadas en momentos diferentes.

Se percibe que la manera como se propone la lectura y el estudio de una obra literaria

pueden ser bastante motivadores y suscitar, incluso, posturas más reflexivas relativas a temas como la dictadura, y emociones frente a determinadas situaciones de extremo sufrimiento como padecieron el titán Prometeo y los personajes del libro *El Señor Presidente* los cuales fueron víctimas de la persecución de los dictadores. Estas emociones funcionan como una descarga de los sentimientos negativos, caracterizada como catarsis, y permiten que el proceso de aprendizaje sea más significativo una vez que sobrentende la creación de un estado de relajación y, por lo tanto, ideal, para el aprendizaje.

La afectividad, en serio, corresponde a mucho más de lo que los significados de la palabra afecto puedan suscitar. Algunas personas asocian, simplemente, la afectividad al acercamiento entre profesor y alumno en un clima de amistad. Cuando, en la práctica, los aspectos afectivos están en un nivel más amplio y significativo para el aprendizaje, pues se refieren a las emociones de los aprendices y de los educadores. La palabra emoción implica movimiento y motivación y su papel en la supervivencia consiste en proporcionar una alteración que influye en las acciones futuras y desencadena las reacciones bioquímicas apropiadas: un ejemplo de esto es el miedo que comanda una preparación psicológica para que enfrentemos o que huyamos. Las emociones negativas generalmente producen reacciones defensivas, que comprenden la pasividad o la agresividad. Ya las emociones positivas tienen el efecto contrario abriendo la mente para el aprendizaje.

En esta perspectiva, que se puede considerar como emotiva, los sentimientos y sensaciones del aprendiz son llevados en cuenta en el proceso de aprendizaje de idiomas. Por ello, la apasionada defensa de Lozanov por la creación de un ambiente alegre y relajado en el aula con el intento de proporcionar emociones positivas y así, potenciar el aprendizaje. El tipo de aprendizaje que surge del pensamiento de Lozanov representa un ejercicio fascinante de mudanza del paradigma, y el estudio basado en su trabajo demuestra no sólo que hay un mayor aprendizaje como una mejora en la salud emocional general.

Hay que reconocer que el uso práctico de la afectividad en la perspectiva de Lozanov no es fácil de aplicarse en la íntegra como ya fue justificado arriba. Sin embargo, el objeto de este artículo no era ser fiel a los principios sugestopédicos, sino experimentar cómo y cuánto los aspectos afectivos, en las clases de español, actúan en el aprendizaje de esta lengua. La autora de este artículo, sin embargo, se deparó con un problema que era cómo medir el grado de afectividad y aprendizaje de los estudiantes. Pasados algunos momentos de indecisión referente a esta cuestión, se llegó al consenso de que no era necesario medir, y ni tampoco habría cómo medir cosas consideradas tan subjetivas, sino experimentar y proporcionar esta oportunidad ya que nuestro sistema de enseñanza de lengua todavía se presenta bastante conservador pues considera como relevantes apenas los factores cognitivos.

En general, se puede considerar que ésta ha sido una experiencia positiva y motivadora de mudanzas en los modelos de enseñanza de lenguas, una vez que rompe el paradigma tradicional de enseñanza de idiomas el cual, como ya se sabe, poco considera los factores afectivos, tratando apenas del cognitivo, hecho que, sin embargo, no sobrentende la eficacia del aprendizaje. En realidad, es posible realizar un trabajo bastante significativo que busque un aprendizaje más eficaz a través de un método que considera al aprendiz de una lengua extranjera como un todo, que posee razón y sentimientos los cuales influyen de manera considerable en el proceso de adquisición de un idioma.

6. Referencia bibliográfica

- ARNOLD, Jane, 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Traducción de: Alejandro Valero, Madrid, Cambridge University Press.
- AZEVEDO, Ana Vicentini de, 2004, *Mito e Psicanálise*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- CESTARO, Selma Alas Martins, *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. [S.L.: s.n: s/d]. Disponible en:<<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acceso en 11 mar. 2005.
- ÉSQUILO – *Prometeu acorrentado*, SÓFOCLES – *Ájax*, EURÍPIDES, *Alceste*, 1999, Traducción de: Mário de Gama Ruy, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- FERRARI, Márcio. O teórico que incorporou o afeto à pedagogia. *A revista do professor - Nova Escola*, Recife, edição 171, p. 36-38, Abril 2004.
- JACOB, Lílian Karine, 2004, *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. In: CONSOLO, Douglas Altamiro e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Pesquisas em lingüísticas aplicada – Ensino e aprendizagem de língua estrangeira*, São Paulo, Ed. Unesp, 31 – 54.
- NICOLÁS, María Ángeles Martínez Abarca. *La importancia de la afectividad en el aula*. Cartagena: [s.n: s/d]. Disponible en:<<http://eoficina.e.telefonica.net/sites/0500/org211522/pwe/pwe/thejournalpedagogico3.html>>. Acceso en 14 mar. 2005.
- NUEVOS proyectos pedagógicos*. Madrid: [s.n] 2003. Disponible em: <http://www.npp_sugestopedia.com/lozanov.htm>. Acceso en: 14 mar. 2005.
- ROMERO, Gladys e GONZÁLEZ, Jorge. La Sugestopedia de Lozanov: sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Docencia Universitaria*, Caracas, v. III, n. 2, 2002. Disponible en:<<http://www.revele.com.ve/programas/indice/ria.php?id=12016&rev=docencia>>. Acceso en: 14 mar. 2005.
- SANCHEZ, Aquilino, 1997, *Los métodos humanistas y de raíz psicológica*. In: _____ *Los métodos en la enseñanza de idiomas – Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, Ed. SGEL, 213- 223.
- SILVA, Airton Marques da et alii, 2003, *Trabalhos científicos – organização, redação e apresentação*, Fortaleza, Ed. UDUECE.



DIARIO ÍNTIMO Y LA AUTOBIOGRAFÍA

Mônica da Silva Boia¹

*RESUMEN: Ese trabajo estudia la creación autobiográfica de un sujeto ficcional trágico en *Direito íntimo*, obra de Miguel de Unamuno. Se observa que la figura unaminiana de escritor literario al lado del deseo constante de vencer el tiempo y conseguir la inmortalidad por la palabra artística, presenta, también, el objetivo de polemizar la inmortalidad por la palabra artística, presenta, también, el objetivo de polemizar la condición trágica del hombre ante la crisis del fin del siglo XIX y del comienzo del siglo XX, donde se constató el innegable facaso de la modernidad.*

La producción autobiográfica unaminiana además de reflexionar sobre la condición trágica del hombre moderno a través de la construcción del sujeto en la obra de arte, aparece como la manifestación representativa del posicionamiento del escritor-intelectual, con relación al lugar ético y no sólo estético que debe ocupar el artista en el ámbito de la literatura y de la sociedad, al cual pertenece.

El procedimiento de investigación se concentra, sobre todo, en el intento de articular la autobiografía, lo trágico y la modernidad, como instrumentos para la creación de un mito de escritor, reforzado y refundido artísticamente a lo largo de las obras del autor estudiado, teniéndose en alta consideración que el recurso de la escritura autobiográfica resulta en el enmascaramiento, en el disimulo y, como no podría dejar de serlo, en la ficcionalización de la obra literaria.

Diário íntimo y la autobiografía

¹ Professora Assistente de Língua Espanhola – Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN e Associação Educacional Dom Bosco – AEDB

1 – Introducción

Además de expresar preocupaciones existencialistas en su notable producción artística, Unamuno también se dedicó a la empresa de escribir un diario, donde le fuera viable tratar de las mismas cuestiones. Según los presupuestos de ese género literario, la publicación de su *Diario íntimo* surgió por primera vez en 1970, por lo tanto, 34 años después de la muerte de Unamuno, imprimiendo nuevas perspectivas con respecto a los estudios sobre el autor y su obra. Fuera del escenario público, pero sin perder la posición de escritor, Unamuno confiesa los miedos, los recelos y las esperanzas encendidos por la fuerte crisis espiritual, que vivió los últimos años del siglo pasado, más precisamente en el año de 1897, cuando se aisló en el retiro de Alcalá. Ese hondo conflicto espiritual alteró las sendas de su vida y su comprensión del mundo. Enrique Rivera de Ventosa declaró sobre ese momento difícil de la vida de Unamuno lo siguiente:

Toda vida humana suele pasar por momentos de crisis. Unamuno no fue una excepción. Lo insólito en este caso es que tenemos un vivo testimonio de la misma en su *Diario Íntimo*... En él se nos revela un Unamuno muy otro del que conocemos por las obras que publicó antes y después de su retiro de Alcalá en dicha fecha de 1897. (1985, p.113)

La obra está constituida por el manuscrito provisto de cinco cuadernos de tipo escolar, de distinto tamaño y número de páginas. Dentro del aspecto religioso, Unamuno dejará claro en su diario, que el cristianismo necesita ser interpretado como una vivencia de fe y no como una doctrina, porque él mismo rechazaba cualquier tipo de clasificación y sistema.

Según definición del diccionario, el diario es literariamente la obra en que se registran, diaria o casi a diario, acontecimientos, impresiones, confesiones. La última palabra de la definición nos interesa mucho, pues llevamos el propósito de estudiar la obra como una forma autobiográfica más de confidencia. Si por una parte, el diario íntimo nos llega como un documento espontáneamente privado, por otro lado, es simultáneamente la pintura de la sociedad europea de aquel momento histórico de la aparición del siglo XX, en el que la modernidad fracasa en sus proyectos de felicidad del hombre por medio de la ciencia y la religión prosigue perdiendo cada día más terreno para la razón y el progreso. Defienden los críticos que el diario, dentro de un perfil más reciente, está contaminado por rasgos de intimismo confesional más fuerte que los siglos anteriores, quizás como una manera de reaccionar contra el artificialismo y la masificación, que dominan la sociedad. Unamuno, en cambio, a través de la autobiografía, de la misma forma crea y trabaja con el artificialismo, machacando, ante su público, un mito de escritor, que quiere que lo acepte el lector.

2 – El discurso religioso como intertexto

En *Diario íntimo* de Miguel de Unamuno, nos damos cuenta de las peculiaridades fundamentales de ese género literario, sin embargo, con algunos comentarios dignos de mentarse. El diario íntimo de Unamuno no se presenta regularmente fechado, incluso, aparece, a menudo, sin los marcadores temporales. Por otra parte, la fragmentación es notoria, pues

hay presencia de rasgos en el texto, que confieren su término o interrupción. Cuando decimos la palabra *diario* se nos ocurre que habrá una exposición de los acontecimientos probados a cotidiano. En la obra de Unamuno, como en la de otros autores que se dedicaron a este género, se nos hace notar el reflexionamiento sobre sus conflictos internos en relación a la muerte y la inmortalidad del alma, además de repensar, en ocasiones, metaliterariamente, su propia escritura. Unamuno, aunque escribe un diario, no baja del pedestal artístico, su posición de literato y autor erudito y afligido sigue la misma. A pesar de que el diario íntimo de Miguel de Unamuno no implicara un objetivo literario en el momento de su escritura, tiene, de manera indiscutible, una enorme calidad. Fue precisamente en razón de su valor artístico publicado tras su muerte en 1970.

Otro hecho instigador con referencia a la técnica de escritura de la obra es la presencia de la intertextualidad. En *Diario íntimo*, la abundancia de citas bíblicas es el intertexto de la obra. Unamuno apela a las enseñanzas de la Biblia, a fin de elaborar sus opiniones y reflexionamientos sobre el sentimiento trágico de la vida, por lo que se concluye que su producción está motivada por el texto ajeno y, encima, el texto del otro se muestra completado por la otredad, por un segundo texto, en fin de cuentas, por el texto de Unamuno. En las primeras páginas de *Diario íntimo*, se nos presenta la oración del Padrenuestro, que es, en cada una de sus partes, explicada y confirmada por las palabras del sujeto ficcional unamuniano, al defender las enseñanzas del Señor. He aquí algunos ejemplos:

Padre nuestro. Padre; he aquí la idea viva del cristianismo. Dios es Padre, es amor. Y es Padre nuestro, no mío. <¡Ay, Dios mío!>

Santificado sea el tu nombre. No se oigan alabanzas más que de Ti, y a Ti se refiera todo, que así habrá paz y morirá la soberbia. (1986, p.19)

Barthes escribe que un texto se constituye por escrituras múltiples, originarias de diversas culturas, que dialogan, se interpenetran, se parodian y se critican, donde ninguna se caracteriza por ser original. Según el teórico, «*el texto es un tejido de citas, oriundas de los mil focos de la cultura*». (1988, p.69). El escritor, entonces, imposibilitado de la más pura originalidad, *imita*, en el sentido aristotélico del texto como paradigma, un saber anterior.

En 1897, Unamuno padeció una fuerte crisis religiosa, probablemente incentivadora de su *Diario íntimo*. El autor capitaliza los conflictos personales vividos para elevarlos a la categoría artística y crear una imagen de escritor singular, que exhiba el mismo perfil en sus obras literarias, pues, la repetición de la imagen de escritor construida por Unamuno fue una forma de consolidarla ante su público lector.

El autor también advierte que el contenido de sus confesiones se halla en manifiesta afinidad con otros escritores de diarios íntimos protestantes, en lugar de los escritores católicos. Sabemos que los franceses Rousseau, Amiel, André Gide eran protestantes. En sus obras, había una introversión espiritual, un volverse a los adentros en búsqueda de Dios, que sustituye, en las culturas protestantes, la extraversión, digámoslo así, católica, ante la confesión auricular. Es interesante la clasificación de una forma hispanocatólica para las confesiones más bien protestantes de Miguel de Unamuno por Juan Marichal (1984, pp.152,253), en la medida en que el autor necesita a un semejante, en el caso, el lector, con

vistas a establecer una conexión religiosa: «Unamuno se incorporaba a la literatura europea de la disidencia religiosa, pero lo hacía también al «hispanico modo»»². Unamuno, sin lugar a dudas, fue un protestante en tierra católica, España, y un hispanocatólico en un dominio literario protestante, en un ambiente en el que él mismo definía como la Europa íntima de las confesiones.

3 – La escritura como simulacro

El movimiento autobiográfico del escritor transcurre a través de un yo siempre susceptible de ser interpretado, carente de un parámetro único, con el que pueda determinar una supuesta verdadera identidad; en definitiva, el texto autobiográfico no puede quedar exento con relación a tal desconstrucción. En *Diario íntimo*, ese tránsito del sujeto empírico al sujeto textual se traduce en preocupación para Unamuno en su diálogo confesional con Dios. En la obra, el autor observará el simulacro de la escritura, que desacraliza las fronteras entre la realidad y la ficción, entre sujeto y discurso.

La comedia de la vida. Obstinación en hundirse en el sueño, y representar el papel sin ver la realidad. Y llega al punto de representar a solas, y seguir la comedia en la soledad, y ser cómico para sí mismo, queriendo fingir delante de Ti, que lees en nuestros (sic) corazón. ¡Ni para nosotros mismos somos sinceros y sencillos! ¡Hasta tal punto estamos cegados, y ocultos a nuestros propios ojos!

El conocerse a sí mismo en el Señor es el principio de la salud.

Debo tener cuidado con no caer en la comedia de la conversión, y que mis lágrimas no sean lágrimas teatrales. A Ti, Señor, nadie puede engañarte. (1986, p.20)

En *Diario íntimo*, Miguel de Unamuno revela ese conflicto entre lo real y lo virtual, entre la mentira y la verdad: «¿Cuántas veces he escrito, sin sentirlo de verdad, lo de vivir en la eternidad y no en el tiempo, en lo permanente y no en los fugaces sucesos!».(1986, p.23)

En verdad, Miguel de Unamuno ambiciona que lo reconozcan por sus obras y por sus personajes. El deseo por el Otro se hace realidad precisamente dentro del plano artístico. Para Unamuno, más importante que su ser factual, son los seres creados por él en sus obras por su capacidad de invención. Confiesa que se librarán de la muerte total y del olvido a través de sus criaturas, que convergirán sus identidades con la del propio escritor-creador y, eso, hará que artista y personajes se confundan frecuentemente. En *Diario íntimo*, leemos: «Dejo un nombre, ¿qué es más que un nombre?, ¿Qué será más que los personajes ficticios que he creado en mis invenciones? ¿Qué es hoy, en la tierra, Cervantes más que Don Quijote?» (1986, p.16)

En otras palabras, Miguel de Unamuno enuncia que el escritor no consigue y no debe ser mayor que su creación. Pone por ejemplo el caso de Cervantes, que es recordado y

² De gran importancia es la afirmación de Marichal referente a que las obras y los ensayos de Unamuno fueron precisamente la primera confesión personal de un español delante del mundo. Constituyeron, en verdad, la incorporación española a la literatura occidental de confesión.

reconocido literariamente a través del *Quijote*. El hecho de que el producto sea más grande que el artista, y es lo que desea Unamuno, se explica por la asombrosa transcendencia que adquiere la criatura en la obra de arte, la cual toma el estatus de un mito, que jamás el escritor podría obtener aisladamente. Los seres humanos estamos tan distantes de los héroes, de los mitos, de los inmortales, que la única forma posible de alcanzarlos es transformándose a sí mismo en búsqueda de otro tiempo y de otra experiencia de vida.

Miguel de Unamuno es, muchas veces, más un desesperado en sus obras que un confesor. En su producción literaria, expresa, con mayor énfasis, el pavor de la muerte y la mecanización de la existencia por el progreso antes de confesar sus recelos y buscar su yo interno. Si reflexionamos con respecto a eso, concluiremos que la confesión, como un proceso autobiográfico, es el resultado de la revisión organizadora de una experiencia, mientras la queja de la desesperación tan sólo demuestra la insatisfacción y el miedo. En *Diario íntimo*, lo observamos a través de la siguiente cita:

Y como con los individuos sucede con los pueblos. El progreso y la cultura y la riqueza de medios materiales debe considerarse para los pueblos como la riqueza para un hombre; les permite dedicar sus energías a la gloria de Dios. Pero usan mal de ello, como de su libertad Adán.

El progreso, don de Dios, sirve para la perdición de muchos pueblos, que no lo toman como instrumento para salvar las almas, libertadas merced a él de los lazos de la animalidad. De aquí las decadencias en los pueblos y las civilizaciones. (1986, p.39)

La confesión, en varios casos, pretende llegar al veredicto de que varios acontecimientos podrían haber sido diferentes, si las actitudes también lo fueran. En realidad, el sujeto que ha vivido una existencia real asume los sinsabores de su vida. La realización de deseos y planes no se cumplió, pues dependían de sus elecciones. En la confesión, el sujeto se siente responsable por fracasar al paso que, en la desesperación, el individuo se siente anulado y dependiente de lo divino por completo, no fiándose en su propio ser. En *Diario íntimo*, destacamos el siguiente fragmento:

Mi terror ha sido el aniquilamiento, la anulación, la nada más allá de la tumba. ¿Para qué más infierno, me decía? Y esa idea me atormentaba. En el infierno –me decía– se sufre, pero se vive, y el caso es vivir, ser, aunque sea sufriendo.

Ese temor a la nada es un temor pagano. Dame, Dios mío, fe en el infierno. ¿Le hay? Si llegó a creer en él, es que le hay. (1986, p.41)

El escritor, en esa cita, expresa sufrimiento y angustia en lo referente a la interrupción de la dádiva de vivir concedida a los hombres por Dios. Pide, incluso, al Señor para que haya el infierno para, de esa manera, librarse de la anulación existencial. En la desesperación, insistimos, el sujeto no puede descubrir su interioridad, pues su existencia se dirige hacia el dolor, la aflicción y la injusticia. El sujeto reclama e implora salvación a la divinidad. Hace falta llamar la atención, sin embargo, para el hecho de que la confesión termina por vencer la desesperación y la queja. De una forma u otra, la desesperación y la queja se convierten en un

acto confesional, que pone de manifiesto la tragicidad de la existencia humana. Además de eso, la confesión es una salida de sí mismo en huida, por no aceptar el sujeto su propia condición de ser y la vida tal como se perfila ante sus ojos. María Zambrano (1995, p.37) asegura que la confesión expresa el carácter fragmentario de toda la vida, en la que el hombre se siente como un trozo incompleto, un borrador de una nada, una partícula de sí mismo. El *Diario íntimo* de Miguel de Unamuno se sirve muy bien de la confesión en la construcción de un sujeto ficcional trágico en desesperación, que se queja y no se resigna ante su existencia y los designios de la vida. El Miguel de Unamuno escritor es precisamente el hombre que no se aprueba y, por eso, ficcionaliza una identidad confesional, con el propósito de salir de sí mismo en escape. En *Diario íntimo*, observamos que la vida no está contemplada de forma armónica y perfecta, sino como un don incompleto y carente de unidad. Esa constatación del carácter fragmentario de toda la vida interfiere en la comprensión que tiene de sí mismo el hombre. Es en razón de una existencia que no trasciende en la eternidad que el ser humano se descubre infeliz y dilacerado dentro de su contingencia histórica. La creación del sujeto ficcional trágico que pasea y se perpetúa en las obras unamunianas es innegablemente la expresión de ese sentimiento de falta y preocupación con el hombre y la vida estampados en el arte.

La empresa de crear un sujeto ficcional, que reflejara el desasosiego del hombre en la modernidad es utilizado por Unamuno como la posibilidad de transponer los límites de la existencia e intentar encontrar su unidad por la experiencia de vivir varias vidas, diversos ex yos futuros dentro de la literatura. Para el escritor, ser escuchado, leído y discutido es fundamental; los lectores son el complemento del que carece, son las partes que le faltan. María Zambrano estima que la desesperación y la huida de sí mismo con la esperanza de encontrarse son los rasgos que definen la confesión. Las palabras *desesperación* y *esperanza* son vitales, cuando nos referimos a la confesión, porque como explica María Zambrano:

Desesperación por sentirse oscuro e incompleto y afán de encontrar la unidad. Esperanza de encontrar esa unidad que hace salir de sí buscando algo que lo recoja, algo donde reconocerse, donde encontrarse. Por eso la Confesión supone una esperanza: la de algo más allá de la vida individual, algo así como la creencia, en unos clara, en otros confusa, de que la verdad está más allá de la vida. (1995, p.37,38)

La teórica nuevamente nos enseña que la confesión solamente se verifica con la esperanza de una revelación interior y personal. Por ese motivo, presenta la condición de la vida humana tan sumergida en contradicciones y paradojas. De cierta manera, esa revelación nos hace pensar que la obra de Miguel de Unamuno sería una confesión, ya que se distingue por las contradicciones, las paradojas, la dispersión y, sobre todo, por la huida desesperada de sí mismo, con la intención simultánea de concretar el encuentro con el propio yo. El personaje literario que fabrica y reafirma el autor en la poesía, en el diario, en la novela, en el teatro, en las cartas y artículos demuestra que la vida carece de unidad, aunque la necesite fervorosamente. El autor, en sus obras, al mismo tiempo que refleja la quiebra del yo en la literatura, anhela, a través de la repetición de la característica agónica y trágica del sujeto, adquirir la unidad de la que se resiente la vida. El desdoblamiento del sujeto ficcional de

Miguel de Unamuno en la forma de confesor en *Diario íntimo* nos muestra que la atomización de la personalidad y del tiempo cronológico pretenden evidenciar la posibilidad de la búsqueda de algún otro tiempo desprovisto de la angustia y del sufrimiento del momento presente. Eso se comprueba con María Zambrano que afirma que la confesión es una especie de realidad virtual compensatoria y que la vida se expresa con vistas a conquistar la transformación. Para la autora, la confesión no es sino un método, a fin de que la vida se libere de sus paradojas y consiga coincidir consigo misma en la búsqueda de un difícilísimo equilibrio.

De regreso a la idea de que la obra autobiográfica de Unamuno es una reacción al racionalismo y al tecnicismo exagerados de la modernidad, que instrumentaliza la religión para combatir la mecanización del hombre, volvemos a afirmar que el arte aparece, para el autor, como una religión personal y una herramienta para ejercitar la fe en la realización de los anhelos humanos. Sabemos que el sentimiento de espiritualidad está muy vivo en toda la obra de Miguel de Unamuno y, en especial, en su *Diario íntimo*, que cuenta con la peculiar contradicción del autor, que amalgama o complementa afirmaciones agnósticas, casi ateístas, con pensamientos claramente religiosos. Mario Boero escribe que «las angustias, el desasosiego, las meditaciones teológicas, las vicisitudes de la razón, el ansia de Dios constituyen un marco espiritual importante para percibir en la escritura del *Diario* la búsqueda de un sentido religioso que acredite las experiencias de Unamuno.» (1987, p.231)

Según Mario Boero, la idea y el poder de la palabra tienen una gran densidad humana, filosófica y espiritual dentro de la obra de Unamuno. Además de eso, como mencionamos antes, el estudioso también explica que el típico problema del lenguaje religioso en protesta consiste en vincularnos con una realidad totalmente diferenciada de este mundo en que vivimos. Sería, por lo tanto, la insatisfacción que estimularía, en el nivel humano, el sentimiento trágico, en el nivel social, la crisis de la cultura y, en el nivel literario, la confesión o el desahogo, utilizando como instrumento la autobiografía. La confesión surge de un sentimiento de vacío y de enemistad con referencia a la realidad. Todos los que escribieron el relato de su vida en ton confesional parten de un momento, en que vivían de espaldas para la realidad, olvidados de ella.

Todo proyecto humano llevado a cabo sin la presencia de lo divino estará destinado a las ruinas, pues, según Unamuno, el culto exclusivo y egosísta a su yo termina por identificarse con la nada y, así, se vuelve sinónimo de nihilismo. Ahí está manifiesta la innegable relación de la nada con el espíritu crítico de la modernidad. Llegar a esa conclusión es de extrema relevancia para comprender la identificación de la obra de Miguel de Unamuno con lo religioso y lo divino. El autor necesita la religiosidad y la divinidad para escribir la intencionada obra autobiográfica, donde relieves la figura de un yo construido y caracterizado por el desgusto y el sufrimiento. La presencia de lo inteligible, representado por la religión y su defensa y crítica, atribuye a la obra unamuniana el cimiento fundamental para la existencia de su subjetividad heróico-trágica.

4 – La confesión y el lector

La constitución de la imagen del héroe hace posible la trascendencia del sujeto ficcional unamuniano, que, por otra parte, necesitará combatir algo o a alguien, en ese caso, la

institución religiosa y las órdenes divinas. Lo importante es que el yo construido sea un luchador. *Diario íntimo* expresa bastante bien esa idea de lucha imposible emprendida por el autor a favor del sueño de volverse inmortal: «Quien haya experimentado lo que sea luchar con el sueño vislumbrará lo que ha de ser luchar con la muerte. Querer hablar y no poder, querer levantarse y que las piernas no nos obedezcan. Querer hacernos fuertes y dominar al mal, y sentir que nos falta fuerza.» (1986, p.69)

Miguel de Unamuno desea que el lector conozca sus conflictos, traducidos en la configuración de los ex yos futuros, cuerpos despedazados escritos del autor. Al mismo tiempo que intenta protegerse en soledad de un mundo que no le agrada, Unamuno grita a todos lo que le parece mal dentro de la realidad vivida. De acuerdo con Zambrano, la confesión opera la función primordial de hacer que el lector revise su conciencia tal como lo lleva a cabo el confesor.

(...)la confesión, al ser leída, obliga al lector a verificarla, le obliga a leer dentro de sí mismo, cosa que el lector curioso no quiere por nada, pues él iba para mirar por una entreabierta, para sorprender secretos ajenos, por una falta de precaución, y se encuentra con algo que le lleva a mirar su propia conciencia. La confesión literariamente tiene muy pocas exigencias, pero sí tiene ésta de que no sabríamos encontrar su receta y es: ser ejecutiva, llevarnos a hacer de la misma acción que ha hecho el que se confiesa: ponernos como a él a la luz. (1995, p.45)

María Zambrano señala que lo fundamental en la confesión no es ser visto, sino dejarse ver con el objetivo de que nos sintamos unificados, identificados por la misma mirada, pues todos los que hacen una confesión expresan igual propósito de recobrar un paraíso perdido. Unamuno, en *Diario íntimo* y en sus otras obras, aspira a problematizar ciertas cuestiones de su tiempo y conquistar una armonía existencial imposible en el presente. *Diario íntimo* es un reflejo más de las preocupaciones del autor como intelectual, ya que su papel en la sociedad sobrepasa los límites de la realidad, refluendo para el espacio de sus producciones literarias, que se constituyen a partir de la articulación entre crítica y creación; la experiencia humana inevitablemente contamina la experiencia literaria, pues es muy rico que la historia de un individuo, en el caso el autor, pueda ser aprovechada por la experiencia del (de los) otro(s), el (los) personaje(s). Es, de ese modo, que el escritor adquiere una determinada identidad y fama dentro de su tiempo, es de esa forma que se rebela y destaca ante los demás. En *Diario íntimo*, confiesa Miguel de Unamuno: «Recibo carta de Leopoldo en que me dice que se han desatado contra mí. Atribuyen mi renacimiento a que quiero una cátedra en Madrid, a que busco notoriedad y estar en candelero siempre, a que quiero más público, a fracasos.» (1986, p.59)

Un poco más adelante, el autor llega a la conclusión de que lo que dicen de su actitud como escritor vanidoso y egocéntrico es verdad: «Con razón dirían que sólo busco notoriedad, y que es vanidad dar a conocer mis crisis.» (1986, p.61).

Marichal nos recuerda que Unamuno, en 1904, ya explicaba que «nuestro diario deben ser nuestras palabras, nuestros escritos, nuestras cartas, lanzadas a todos los vientos, con ráfagas de nuestra alma.» (1984, p.157) Casi treinta años después, en una carta al doctor

Marañón, en ocasión del libro del último sobre Amiel, escribe Unamuno que: «...¿qué han sido y son todos mis escritos, sino diarios gritados en la plaza pública? ¿Íntimos? Más bien, *extimos*.» Unamuno, en ese fragmento, nos regalaba una acertada definición de su propia obra. En lugar de un diario íntimo, el autor escribía un *diario extimo*, afirmación bastante aceptable, pues también todos sus ensayos han sido escritos prácticamente en público. Ese literato de intenso aislamiento y de rica vida íntima vertía públicamente toda su individualidad en las obras, conferencias y cartas. Juan Marichal afirma todavía que el epistolario de Unamuno es probablemente el más sobresaliente de la literatura española y también, junto a su obra, una forma más de confesión. En carta a Maragal, el año de 1906, Miguel de Unamuno le escribe: «Mi pluma es más expresiva que mi lengua y no me cohíbe el pudor que la presencia impone.» En Unamuno, a diferencia de otros autores españoles, cartas, ensayos, novelas, poemas se transformaron en un confesionario personal, donde le fue posible desparramarse, *desnudar el alma*.

En la representación autobiográfica, el quehacer del texto es concomitante a un deshacer del sujeto que lo crea, instaurando así, una trayectoria doble de autoreflexionamiento artístico. El escritor de un diario o cualquier autobiógrafo jamás es un ser coherente y unitario, ya que, desde los inicios, se vislumbra desdoblado entre sujeto y objeto de su discurso; es a la vez personaje mientras escritor y materia de la escritura. En *Diario íntimo*, como observamos, Miguel de Unamuno clarifica la probable insinceridad con referencia al *lenguaje del sufrimiento mortal*, que forma parte de su producción literaria, como instrumento de alcanzar público y prestigio social. La obra busca acentuar la presentación o escenificación de la postura discursiva del sujeto Miguel de Unamuno escritor. Escribir es indiscutiblemente obliterar el pasado por una memoria voluntariamente fracturada o no. Unamuno hace las siguientes indagaciones: «¿Qué es todo tu pasado? ¿Dónde está fuera de tu memoria? Y si tu memoria se desvanece ¿qué será de él?» (1986, p.81) Ese conocimiento lagunar, fragmentario e incompleto, proporcionado por la memoria es el que articula escritura y lectura y es intermediando la una y la otra que surge la imaginación. A diferencia de la autobiografía, que se concentra en la rememoración de hechos pasados, el diario se detiene en el aquí y ahora del presente y encarcela a un yo solitario y sufridor en las páginas del libro. En verdad, el diario extiende las inquietudes del sujeto en la realidad inmediata para el arte.

Para Unamuno, dejar un nombre en la Historia es fundamental. Incluso, el nombre es más importante que el propio ser. El nombre dejado en la literatura no siempre es el que se quiere imponer al público, sino el que el lector, a partir de la atención reflexiva en el transcurrir de la recepción de la lectura, construyó para el artista.

¡Dejar un nombre! Efectivamente, dejarlo, y no llevárselo consigo. ¡Dejar un nombre en la historia! ¡Qué locura junto a llevarse un alma a la eternidad! Parece imposible que se ame más al nombre que a sí propio. He aquí otra forma de esa mortal esclavitud que hace sacrificuemos nuestra realidad a la apariencia que de nosotros hay en las mentes ajenas, que sacrificuemos nuestro propio ser al concepto que de nosotros se ha formado el mundo. (1986, p.95,96)

En *Diario íntimo*, Unamuno continúa meditando sobre la capacidad del lector en atribuir un determinado perfil al artista, además de reflexionar también sobre la posibilidad

de que el propio escritor se condene a sí mismo a representar un papel literario dentro de sus obras, ciertamente por la recurrencia en el abordaje de temas y en el carácter de sus personajes: «Y nos encontramos con un yo que el mundo se nos ha hecho, o que nos hemos hecho esclavizándonos a él, y es todo nuestro empeño ser fieles al papel que en el miserable escenario nos hemos arrogado y representarlo del modo que más aplausos nos gane.» (1986, p.96,97)

Lo interesante dentro de la obra unamuniana como una ingeniosa construcción autobiográfica es notar que el sujeto es un palimpsesto, en el que la exactitud y la veracidad del pasado, del presente y del futuro son completamente inexistentes. Ese hecho reitera la opinión de Paul De Man sobre la autobiografía como desfiguración, como lo podemos observar en el texto siguiente:

En cuanto entendemos que la función retórica de la prosopopeya consiste en dar voz o rostro por medio del lenguaje comprendemos también que de lo que estamos privados no es de vida sino de la forma y el sentido de un mundo que solo nos es accesible a través de la vía despojadora del entendimiento. La muerte es un nombre que damos a un apuro lingüístico y la restauración de la vida mortal por medio de la autobiografía (la prosopopeya del nombre y de la voz) desposee y desfigura en la misma medida en que restaura. La autobiografía vela una desfiguración de la mente por ella misma causada. (1991, p.6)

En última instancia, en el caso de Miguel de Unamuno, su crisis personal y la adversidad de sus concepciones sobre la vida y la muerte le transforman en muchos personajes. En la literatura, el hombre real Miguel de Unamuno deja florecer la creación de un sujeto ficcional solitario que, por el poder del imaginario, es capaz de integrar un contingente humano infinito. La personalidad desfigurada o restaurada, según De Man, puede desdoblarse incesantemente en la escritura de otras personalidades diversas o semejantes, pues, aunque muy presente, ya no se encuentra, en plano principal, la marca personal que las identifica e individualiza. Miguel de Unamuno puede elegir ser el Miguel confesor-escritor de *Diario íntimo* o cualquiera de los personajes inventados por él en las obras como una extensión de su subjetividad.

5 – Conclusión

Miguel de Unamuno, en *Diario íntimo* y en las demás obras, se descubrió cercado por varios sujetos dudosos y confusos, en virtud de la contingencia histórica repleta de novedades y desilusiones, que le tocó vivir. Junto a la modernidad, la época contemporánea despuntó también impiadosamente con avances materiales y precios altos que pagar, como si el tormento de los antiguos pueblos en relación a la premonición trágica del futuro estuviera siendo actualizado en un momento presente. Como ya lo dijimos, el escritor Miguel de Unamuno, con el objetivo de librarse de la persecución trágica, creó personajes, que pudieran encarnar y representar sus atribulaciones. El estigma de la soledad, cada vez más constatado en la contemporaneidad, beneficia la insurgencia de un sentimiento trágico de la existencia

en la obra de Miguel de Unamuno, pues el autor, como pocos, reivindicó y vivió una existencia solitaria.

El aislamiento de Miguel de Unamuno dentro de sus obras no es sino el intento de llevar a buen término la trayectoria de un héroe trágico, que desempeña el deber de combatir solo y corajosamente a un gran adversario, aunque no alimente esperanzas de victoria. Es sustancial no echar al olvido que la modernidad creó, a través de los adelantos científicos, una imagen arquetípica de héroe y, al hacerlo, obtuvo enorme atención y adeptos. Miguel de Unamuno, a su vez, se transforma, en sus obras, en un héroe tan o más fuerte que la propia idea de héroe promovida por la industria, por la mecanización y por el capital modernos, ya que sólo de esa manera podrá volverse un adversario a la altura de su tiempo. Destacando el pensamiento de Ricardo Gullón (1964) por su importancia, defendemos que, a finales del siglo XIX, los poetas considerados malditos por la sociedad eran capaces de soportar cualquier tipo de condena o aislamiento, pues se reconocían superiores en virtud de su plena identificación con el héroe, que se rebela contra los valores vigentes en su propio tiempo y, así, se excluye y se coloca en contra del mismo.

Por otra parte, la soledad deseada y conquistada por el autor dentro del arte implica, al mismo tiempo, una comunicación con el público, lo cual rescata al escritor del monólogo y del olvido por la lectura, por la referencia y por la discusión de sus trabajos. Lo que verdaderamente llama la atención en *Diario íntimo* es el carácter póstumo y espontáneo ya atribuido a la obra por Miguel de Unamuno en la época de su escritura.

María Zambrano (1995, p.106,107) notifica que esa manera de vivir, considerándose a sí mismo como muerto vivo, tal como Kierkegaard, por ejemplo, contemplado por la teórica como actor de obras póstumas, quizás fuera la única solución para el hombre que se encontraba perdido dentro de la realidad que le rodeaba. Ésa era la forma de abrir camino a la voluntad de ser del autor, al complemento siempre faltoso del ser humano. Zambrano nombra a esos hombres como muertos vivos, hombres subterráneos, que tienen el objetivo de apropiarse de una realidad, que les parece extraña e intentar extraer de la misma su verdadero ser. La confesión que se realiza en *Diario íntimo* aparece, así, como un medio de encontrar a alguien, a un sujeto perdido y errante entre tantos anhelos y recelos. En el diario íntimo, lo importante es buscar una identidad e intentar descubrir respuestas, pues lo más grave es contemplarse como un desconocido para sí mismo, es haber perdido o no haber conquistado una intimidad con el propio yo.

6 – Referencias bibliográficas

- ARGULLOL, Rafael, 1990. *El Héroe y el Único*. Barcelona, Destino.
- BARTHES, Roland, 1988. «A morte do autor». *O rumor da língua*. São Paulo, Brasiliense, pp.65-70.
- BOERO, Mario, 1987. «La espiritualidad teológica del *Diario Íntimo*». *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.440-441, feb./mar., pp.283-293.
- CABALLÉ, Anna, 1987. «Figuras de la autobiografía». *Revista de Occidente*, n.74-75, jul./ago, pp.103-119.

- CATELLI, Nora, 1991. *El espacio autobiográfico*. Barcelona, Lumen.
- CLAVERÍA, Carlos, 1953. «Unamuno y Flaubert». *Temas de Unamuno*. Madrid, Gredos, pp.72-96.
- DORFLES, Gillo, 1975. *Para una nueva teoría de la tragedia*. Valencia, Fernando Torres – Editor.
- GULLÓN, Ricardo, 1964. *Autobiografías de Unamuno*. Madrid, Gredos.
- KOTHE, Flávio R., 1987. *O Herói*. 2ª ed. São Paulo, Ática.
- LOUREIRO, Ángel G, 1991. «La autobiografía como literatura, arte y pensamiento. Teoría literaria y textos autobiográficos». *Anthropos*, pp.2-16.
- MAN, Paul De, 1991. «La autobiografía como desfiguración». *Anthropos*, n.29, dic., pp.113-118.
- MARICHAL, Juan, 1984. «La originalidad de Unamuno en la literatura de confesión». *Teoría e historia del ensayismo hispánico*. Madrid, Alianza Editorial, pp.152-167.
- RIVERA DE VENTOSA, Enrique, 1987. «El Cristianismo de Unamuno». *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.440-441, feb./mar., pp.205-230.
- SATUÉ, Francisco J., 1987. «Miguel de Unamuno: Confesiones del desesperado heroico». *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.440-441, feb./mar., pp.31-42.
- SUBIRATS, Eduardo, 1991. «Intermedio sobre filosofía y poesía». *Metamorfosis de la cultura moderna*. Barcelona, Anthropos, pp.99-115.
- SZONDI, Peter, 1994. *Teoría del drama moderno. Tentativa sobre lo trágico*. Barcelona, Ensayos/Destino.
- UNAMUNO, Miguel, 1986. *Diario íntimo*. Madrid, Alianza Editorial.
- ZAMBRANO, María, 1987. «A modo de autobiografía». *Anthropos*, n.70/71, feb./abr.
- ZAMBRANO, María, 1995. *La Confesión: Género literario*. Madrid, Ediciones Siruela.



EL CRECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN LAS IES DE LA RED PRIVADA DE RIO DE JANEIRO: CAUSAS Y CONSECUENCIAS

Prof^a Bárbara da Silva Machado¹
Prof^a Dr^a Ana Cristina dos Santos²

Introducción

Desde las dos últimas décadas del siglo pasado, la enseñanza de lengua española viene avanzando de forma intensa en Brasil, principalmente a causa de la implantación del Mercosur (Mercado Común del Sur) en 1/01/1995. Además de objetivos económicos, ese mercado posee objetivos educativos, los cuales resultaron a través de los contactos con las naciones que integran ese bloque económico (Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay). Al haberse generado un mercado laboral que da empleo al docente de español muchas veces antes aún de su formación completa, hay la facilidad del docente insertarse en este mercado laboral, que se traduce en que muchos jóvenes optan por la carrera de Letras (Habilitación portugués/español) y, como resultado, nuevos cursos de Licenciatura en Letras en esa habilitación surgieron a lo largo de la última década del siglo pasado y en el comienzo de éste; lo que creó una demanda y necesidad que la red pública de enseñanza superior no conseguían atender. De esa forma, las instituciones de enseñanza superior de la red privada (IES) previeron la necesidad de ese mercado - atender la demanda de profesores de español - y abrió nuevos cursos con esa habilitación.

Ante esta realidad, se decidió investigar cuáles son los elementos que influyeron en el crecimiento de los nuevos cursos de Letras (Habilitación portugués/español) en Instituciones

¹ (UVA)

² (UERJ/IL y UVA)

de Enseñanza Superior (IES) de la red privada² del Municipio de Rio de Janeiro y de Caxias. A través de esa investigación, analizamos si hay un incremento real del número de alumnos que desean aprender la lengua española, el porqué de esa demanda y cómo funcionan esos cursos.

Así, intentaremos demostrar que el surgimiento de cursos de Letras en la IES de la red privada de enseñanza es algo reciente y está vinculado al crecimiento de la enseñanza de la lengua española en las escuelas de nivel fundamental y secundario de nuestro Estado y con la implantación del Mercosur.

Metodología de investigación

Para analizar dicha expansión y saber como se estructura el curso, sus objetivos, la formación del cuerpo docente, el grado de satisfacción de los alumnos con el curso y el porqué de la elección del curso, es que realizamos dicha investigación.

Las instituciones encuestadas fueron cinco en el municipio de Rio de Janeiro y una en el municipio de Caxias, son ellas: Universidade Veiga de Almeida, Centro Universitário Celso Lisboa, Universidade Castelo Branco, Centro Universitário da Cidade – UniverCidade, Universidade do Grande Rio – «Prof. José de Sousa Herdy» – UNIGRANRIO y Universidade Gama Filho. Nuestros informantes son los coordinadores y los alumnos de estas IES. Debido a la naturaleza de la investigación, trabajamos con aproximadamente veinte alumnos de cada Institución. Estamos conscientes de que este universo no abarca el gran número de alumnos que cursan la Licenciatura en Letras, habilitación portugués / español, sin embargo, creemos que los resultados a ser obtenidos en esta investigación reflejan una observación relevante y consistente cuanto a la expansión de la enseñanza universitaria de lengua española en las IES investigadas .

Usamos para el levantamiento de datos de esta investigación dos instrumentos de colecta de datos: uno para el coordinador del curso (anexo 01) con una serie de preguntas, en un total de once (cinco disertativas, tres objetivas con dos opciones de elección, una con cinco opciones y dos con cuatro opciones) sobre la fecha de creación del curso, el número de alumnos, la formación de su cuerpo docente, el currículo y otro para el alumno (anexo 02) con diez preguntas (cada una de ellas con cuatro opciones de respuestas, exceptuándose la última pregunta que es disertativa) sobre el porqué de la elección del curso, su satisfacción, objetivo al cursar la habilitación, satisfacción con el cuerpo docente y creencia en el crecimiento de la lengua española en Brasil. A pesar de poseer algunos cuestionarios firmados, no iremos a identificar a los informantes (en el propio cuestionario informábamos a los entrevistados que tal hecho no ocurriría). Así, los informantes serán reconocidos sólo a través de las iniciales o abreviaturas de sus IES. Vale resaltar que toda vez que se introduzca en la presente investigación algún fragmento entresacado del cuestionario, lo mismo aparecerá iferenciado en cursiva.

¹ Elegimos investigar las universidades privadas y no las universidades públicas pues los cursos de Letras (habilitación portugués/español) existen hace muchos años en las universidades públicas de nuestro estado (Universidade Federal do Rio de Janeiro —UFRJ—, Universidade do Estado do Rio de Janeiro —UERJ— y Universidade Federal Fluminense —UFF), independiente del crecimiento de la lengua española en nuestro estado en los últimos tiempos.

Análisis de la investigación con la coordinación

Se entrevistó la coordinación de cada IES en el segundo semestre del 2004 con el objetivo de comprobar si hay un real incremento en la demanda del estudio de la lengua española y si esas instituciones cumplen el artículo de la LDB que determina el nivel mínimo exigido a los docentes - la maestría - para actuar en la Enseñanza Superior.

Universidade Veiga de Almeida

La Universidad Veiga de Almeida empezó el curso en el año de 2001/1º semestre. Hubo un crecimiento de un 100% en la demanda de alumnos desde el inicio del curso. La formación mínima que la Institución exige de sus docentes es la Maestría. Hasta el término de la encuesta había ciento once alumnos en el curso. Del total, más de un 50% ya llegan al curso con un buen conocimiento del idioma. Desde el primer periodo, el alumno ya empieza a tener contacto con las asignaturas específicas de la lengua española. Según el coordinador, los alumnos estudian metodología de la enseñanza de la lengua española en un periodo y hacen la práctica de la enseñanza de español en prácticas supervisadas también en un periodo. El alumno concluye el curso en seis períodos, en un total de tres años. El curso se destaca por la carga horaria total que es de 3720 horas.

Centro Universitário Celso Lisboa

Puso en marcha la enseñanza del español el seis de febrero de 1975. Es el curso de Letras portugués / español en una IES privada más antiguo de Río de Janeiro. Sin embargo en los últimos años, no hubo crecimiento en el número de alumnos interesados en estudiar la lengua española en la institución. La maestría es la formación mínima exigida para el docente trabajar en el Centro Universitario. En el según semestre del 2004, el número total de alumnos fue de dieciséis y de los alumnos que ingresan en el curso, más de un 50% ya conocen la lengua española. Estudian metodología de la enseñanza de la lengua española en un periodo, empiezan a tener contacto con las asignaturas específicas de la lengua española a partir del primer periodo y hacen la práctica de enseñanza de español con prácticas supervisadas en un periodo. También concluyen el curso en tres años; es decir, en seis periodos, con la carga horaria total de 3000 horas.

Universidade Castelo Branco

Puso en marcha la enseñanza del español en el 1990, pero su desarrollo más intenso se dio en el 2000. Desde la fecha de la creación del curso, hubo un aumento en el número de alumnos interesados en aprender la lengua española, sin embargo la coordinación no supo estimar en porcentaje dicho interés. La maestría es la formación mínima exigida al docente. En el según semestre del 2004, el número de alumnos era cerca de 200. De los alumnos que ingresan en ese curso, más de los 50% desconocen el idioma. Estudian metodología de la enseñanza de lengua española en un periodo, empiezan a tener contacto con las asignaturas específicas del idioma en el primer periodo y hacen la práctica de la enseñanza de español en prácticas supervisadas en tres períodos. Como los demás, concluyen el curso en tres años; o sea, en - seis períodos, con una carga horaria total de 2130 horas.

Universidade Do Grande Rio – «Professor José De Souza Herdy» - UNIGRANRIO

Inició el estudio de la lengua española en el año de 1995 con treinta alumnos, con crecimiento de un 900% desde la fecha de la implantación del curso. La maestría es la formación mínima exigida al docente. En el segundo semestre del 2004, el número de alumnos era el de 277. De los alumnos que ingresan en ese curso, un 50% desconocen el idioma. Estudian metodología de la enseñanza de español por dos períodos, empiezan a tener contacto con las asignaturas específicas de lengua española en el primer periodo y hacen la práctica de la enseñanza de español en dos períodos. Concluyen también el curso en tres años, con una carga horaria total de 3200 horas .

Universidade Gama Filho

Puso en marcha la enseñanza en el año de 2002, en el primer semestre. Desde la fecha de creación del curso, hubo un aumento en el número de alumnos interesados en aprender la lengua española pero, según la coordinación, es una demanda no muy significativa. Sin embargo la coordinación no supo estimar en porcentaje ese interés. La maestría es la formación mínima exigida al docente. En el segundo semestre del 2004, el número de alumnos era cerca de veinte – incluso estos alumnos constituyen la primera clase que completó la licenciatura (portugués/español) en la institución. De los alumnos que ingresan en ese curso, más de los 50% conocen el idioma. Estudian metodología de la enseñanza de español por un período, empiezan a tener contacto con las asignaturas específicas de lengua española en el tercer periodo y hacen la práctica de la enseñanza de español en dos períodos. Concluyen el curso en cuatro años, con una carga horaria total de 2940 horas. De las IES investigadas es la que posee el curso más largo, con 08 periodos.

Con excepción del Centro Universitário Celso Lisboa, las IES investigadas empezaron a implantar el curso de Letras habilitación Portugués - Español entre los años de 1995 y 2001, periodo en que podemos observar la implantación del Mercosur (1995) y su desarrollo. Con eso, podemos afirmar que el crecimiento de la demanda de cursos de Letras (portugués/español) en las IES privadas se dio tras la implantación del Mercosur y la necesidad del conocimiento de la lengua española que originó del acuerdo. Más y más personas necesitaron aprender español para lograr un puesto de trabajo, así cada IES, poco a poco, implantó el curso, pues el mercado necesitaba profesionales para enseñar la lengua y no los había y, las universidades públicas no lograban atender la demanda.

En el caso de la Universidad Celso Lisboa no hubo crecimiento en el interés por la lengua española y el número de alumnos en el segundo semestre de 2004 fue de sólo dieciséis. La institución se destaca por un contraste con respecto a los demás datos informados por los coordinadores entrevistados: en Veiga de Almeida en el segundo semestre de 2004 el número de alumnos fue de ciento once alumnos; en Castelo Branco una estimativa próxima a doscientos y en la UNIGRANRIO un total de doscientos setenta y siete alumnos. Una información no oficiales presentada por una profesora de la Universidad Celso Lisboa, indica que no serán formados nuevos grupos, porque no hay busca por el curso. No pasa lo mismo con la Universidad Gama Filho, que en el segundo semestre del 2004 registraba

veinte alumnos, un número reducido si lo comparamos con las demás instituciones - con excepción del Centro Universitario Celso Lisboa. No obstante, la coordinación justifica el bajo número de alumnos con la explicación de que el curso está aún en fase de implantación, pues empezó hace poco.

Tras la investigación realizada con la coordinación de cada institución entrevistada, percibimos que hubo un real crecimiento en la búsqueda del aprendizaje de la lengua española en la enseñanza superior y que todas las instituciones investigadas cumplen el artículo de la LDB que explicita la maestría como la formación mínima necesaria para uno docente ministrar clases para la Enseñanza Superior.

Cuadro comparativo de las IES

INSTITUCIONES	INICIO	Nº DE ALUMNOS/2º SEMESTRE 2004	DEMANDA DEL CURSO DESDE SU INICIO	FORMACIÓN DEL PROFESOR
Celso Lisboa	1975	16	No hay por falta de interés en el curso.	Maestría.
Castelo Branco	1990/2000	200	No supo decir.	Maestría
UNIGRANRIO	1995	277	Aumento de 900%	Maestría
UVA	2001	111	Aumento de 100%	Maestría
Gama Filho	2002	20	No supo decir.	Maestría

CONOCIMIENTO DEL IDIOMA/ ALUMNO	OFRECE CLASES DE METODOLOGÍA	CONTACTO CON EL IDIOMA	PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	DURACIÓN DEL CURSO	CARGA HORARIA TOTAL
Más de 50%	Sí	Desde el 1º periodo	Un periodo	Seis periodos	3000 h
Más de 50%	Sí	Desde el 1º periodo	Tres periodos	Seis periodos	2130 h
Más de 50%	Sí	Desde el 1º periodo	Dos periodos	Seis periodos	3200 h
Más de 50%	Sí	Desde el 1º periodo	Un periodo	Seis periodos	3720 h
Más de 50%	Sí.	Desde el 3º periodo.	Dos periodos.	Ocho periodos.	2940 h

Datos estadísticos y análisis de las respuestas de los alumnos de las instituciones investigadas

Se realizó la investigación a través de un cuestionario (*anexo 02*) repartido a los alumnos de las IES seleccionadas. Solamente ochenta alumnos retornaron las encuestas. A pedido de la coordinación de una de las IES entrevistada, los alumnos no respondieron a todas las cuestiones. En determinadas cuestiones, algunos informantes tacharon más de una opción.

A continuación, presentamos los datos estadísticos y el análisis de las preguntas:

En la pregunta 1, «¿Por qué elegiste el curso de Letras portugués / español?», el 65% de los informantes optó por el curso por afinidad con el idioma; el 20 % por necesidad del uso en el trabajo; el 10% por aptitud y el 5% por ninguna de las opciones presentadas.

Observamos que la opción en que hubo mayor número de respuestas, se relaciona a la afinidad con el idioma. La segunda, se refiere al mercado laboral. Podemos percibir que ése es realmente una fuerza que impulsa el crecimiento de la enseñanza del idioma, sin embargo no es solamente a través de él que el idioma crece progresivamente sino, en primer lugar, por la identificación que los estudiantes tienen con el idioma, lo que genera un desarrollo más solidificado, ya que una opción complementa a otra. Sólo el 10% de los informantes dicen tener aptitud para el idioma. En la opción que se pedía al informante para especificar el motivo de su elección - si es diferente de las opciones presentadas -, obtuvimos las siguientes respuestas:

- *Al principio del curso iba a hacer literatura, pero me ha gustado el español y decidí cambiar de habilitación.» (UNIVERCIDADE)*
- *«Deseo adquirir mayor conocimiento.» (UNIGRANRIO)*
- *«Falta de opción.» (UNIVERCIDADE)*
- *«Para tener una lengua extranjera.» (UNIVERCIDADE)*
- *«Amor a la lengua y a la cultura española.»(UVA)*
- *«Me gusta la lengua portuguesa. Iba a hacer literatura, sin embargo no formé grupo»(UVA)*
- *«Elegí por imposición de mi familia, pero a lo largo del curso me gustó lo que iré a hacer en el futuro, ser profesora» (UVA)*
- *«El curso de letras portugués-español era una segunda opción.» (GAMA FILHO)*

En la pregunta 2, «¿Cuándo pusiste en marcha el curso, tenías ya conocimiento de la lengua?», el 56% de los informantes afirman poseer conocimiento del idioma, mientras el 44% señalan que no. El hecho de que más de la mitad de los informantes posean conocimiento de la lengua española cuando ingresan en el curso indica la real búsqueda y necesidad de aprender la lengua española, pues antes de poner en marcha la carrera el alumno ya siente la necesidad de conocer el idioma, una vez que el mercado laboral lo impulsa y exige dicho conocimiento. En esa pregunta, cuando la respuesta era positiva, el informante debería marcar dónde lo había aprendido. De esa forma, obtuvimos las siguientes respuestas: el 70 % de los informantes aprendieron el idioma en institutos de idiomas; el 15 % tacharon la opción «otros» que se refiere a otras formas de adquisición del idioma y el 15 % afirman ser autodidactas. Como no hubo ningún informante de lengua materna española, no se tachó la opción que preguntaba si uno era o no nativo. En la opción «otros», encontramos respuestas como las que presentamos a continuación:

- *«Mi madre es española, por eso aprendí a admirar el idioma.» (UVA)*
- *«Aprendí desde niño con mis abuelos.» (UVA)*
- *«Viví en el exterior.» (UNIVERCIDADE)*
- *«Trabajé por un periodo en el Club Med en Mangaratiba, donde tuve que convivir con nativos.» (CELSO LISBOA)*
- *«Tuve clases particulares.» (UNIVERCIDADE)*
- *«Aprendí en el Bachillerato» (CASTELO BRANCO)*
- *«Cuando hice el Bachillerato, tuve una noción para hacer la prueba de la selectividad.»(UVA)*

Cuando preguntamos el objetivo de uno cursar Letras Portugués-Español (pregunta nº 03), encontramos el 67% de los informantes que afirman desear impartir clases de lengua española mientras el 13% quieren usar el idioma en otras profesiones; el 8% no poseen ningún objetivo específico y el 12% desean trabajar con traducción. Las respuestas apuntan al hecho de la mayoría de los alumnos entrevistados poseen como objetivo principal impartir clases de lengua española. Lo que atenderá satisfactoriamente a las escuelas que se insertan en los parámetros de la LDB, que exige una asignatura extranjera moderna de acuerdo con las necesidades sociales y eligen el español como dicha asignatura. Además de atender a la exigencia de la ley que especifica que la formación mínima del docente debe ser la Licenciatura. Los demás índices presentan datos bien inferiores, sin embargo cuando sumamos los porcentajes del uso del idioma para fines profesionales, verificamos un total del 25%, lo que demuestra el interés en el uso del idioma para otros fines profesionales. Dichos datos también informan que hay un crecimiento en el interés por el idioma no solamente en el área del magisterio, sino también en otras profesiones en que su uso se vuelva útil.

El 63% de los informantes afirman estar satisfechos con el curso (pregunta nº. 04); mientras el 21% no y, el 16% no respondieron. Podemos observar el grado de satisfacción del estudiante ante su curso, que registra el 63% de las respuestas. Los informantes señalan que los cursos atienden a las necesidades y objetivos añorados y añaden la competencia del cuerpo docente. Sin embargo, los que no están satisfechos es porque creen que se desarrollan en poco tiempo las disciplinas más específicas del área, como la propia lengua española y sus respectivas literaturas. Piensan que es necesario aumentar el tiempo de duración del curso para que dichas disciplinas sean más bien trabajadas.

Al preguntar sobre la duración del curso (pregunta nº. 05), el 65% de los informantes señalan que concluyen el curso en seis períodos y el 15% en siete. El 20% que concluyen el curso con ocho periodos son alumnos de la Gama Filho. Dicha IES es la única que posee el curso en ocho períodos. De los que no están satisfechos con el tiempo del curso (pregunta nº 5), el 48% apuntan como razón el hecho de ser muchas las disciplinas para un corto espacio de tiempo, razón que impide un estudio más profundizado. Sin embargo, el mismo motivo - un curso en menos tiempo - es para el 48% de los informantes motivo de satisfacción, pues creen que un curso más pequeño no se vuelve agotador y repetitivo, ya que el aprendizaje puede y debe continuar tras el término de la universidad.. El 4% de los entrevistados no respondieron a la cuestión.

En la cuestión nº. 06 «¿Crees que ese tiempo es suficiente?», el 51% de los informantes demuestran una insatisfacción con respecto al tiempo del curso porque piensan que el tiempo no es suficiente debido al nivel exigido en el estudio de la lengua española. Los otros 46% demuestran estar satisfechos. Aunque el tiempo sea corto, creen que es suficiente porque los profesores logran transmitir todo lo contenido. Añaden que cabe al alumno limitarse a dicho contenido o ir en búsqueda de otras fuentes bibliográficas. El 3% de los informantes no respondieron a la cuestión.

Sobre el cuerpo docente de su curso (pregunta nº 07), un 37% de los informantes afirman que el cuerpo docente que actúa en su curso es excelente. Bien cerca de ese porcentaje, tenemos un 33% de informantes que señalan que el cuerpo docente que actúa en su curso posee sólo una buena cualificación. La LBD establece que el profesor debe

tener como formación mínima para trabajar en una IES el Stricto-Sensu. De ser así, el docente busca especializarse y esto se refleja en la enseñanza y, como consecuencia, en la evaluación que el alumno encamina hacia el propio curso y sus docentes. El 15% no respondieron a la cuestión; el 15% consideran el cuerpo docente razonable y ningún informante marcó la opción *malo*. De esa forma, podemos concluir que los alumnos de las IES están satisfechos con el cuerpo docente que actúa en su curso.

Cuando preguntados si el curso les prepara para ser profesores de español (pregunta nº 08), percibimos que los informantes no dudan en responder que sí, pues sienten que el curso les prepara para el mercado laboral. El 42% califican dicha preparación como sobresaliente, a pesar de creer que el tiempo del curso no es el suficiente para profundizar el aprendizaje del idioma.

Los datos de la pregunta nº 09, «*¿Crees en el crecimiento de la lengua española en Brasil?*» indican que el 96% de los informantes creen en el crecimiento de la lengua española en Brasil. Se señala como justificativa para esta creencia el hecho de Brasil mantener contacto con países vecinos cuya lengua materna es el español. Ese contacto entre Brasil y los demás países de habla española ocurre principalmente a causa del Mercosur. Como consecuencia, el mercado laboral exige profesionales cada vez más capacitados en el idioma para ocupar puestos de trabajo en diversas empresas que ocasiona una demanda en la necesidad de aprender el idioma, que por su vez ocasiona una demanda de profesores, que ocasiona una demanda de centros de formación de profesores, en un círculo que no se cierra. Consecuentemente, se solidifica la búsqueda por las escuelas de idiomas y de formación de profesores. Sólo el 3% de los informantes, no creen en el crecimiento porque dicen que la preferencia en el mercado laboral todavía se restringe a la lengua inglesa y el 1% no respondió a la cuestión.

En la pregunta nº 10 «*¿Cómo crees que dicho crecimiento puede influenciar tu profesión?*», los informantes que opinaron corresponden al 93% y el 7% no respondieron. Para los informantes el crecimiento puede influenciar sus profesiones porque aumentan las oportunidades de trabajo, una vez que se exige profesionales cada vez más capacitados en el idioma español. Añaden que dichas oportunidades no se restringen a los profesores sino también a cualquier otro profesional que domine el idioma en todos los sentidos, inclusive en su aspecto cultural, como percibimos en sus respuestas:

- «*Dándome posibilidades de actuar con ella en varios campos de la lengua española.*» (VEIGADEALMEIDA)
- «*Con el acercamiento de nuestro país a los del Cono sur, las personas ven el español como una salida o alternativa paralela al inglés. Habrá un aumento en el número de cursos libres y esos profesionales serán más solicitados.*» (VEIGADEALMEIDA)
- «*Aumenta el número de interesados en aprender español y el número de plazas para que profesores impartan clases.*» (CELSO LISBOA)
- «*Con mayor posibilidad de ejercer la profesión, al tener el español como enseñanza obligatoria en el currículum escolar.*» (UNIVERCIDADE)
- «*Ya trabajo con el español en mi cuartel y tendré la posibilidad de perfeccionarme e impartir cursos en otros Estados.*» (CASTELO BRANCO)

- «Las puertas se abrirán no solamente para el trabajo en escuelas, sino también para las empresas que invierten aquí en el turismo» (VEIGA DE ALMEIDA)
- «Hoy, existe un mercado laboral que valora y necesita, no solamente a los profesores de español, sino también a cualquier profesional que conozca el idioma.»(GAMA FILHO)

Conclusiones

Tras el análisis de los datos, observamos que de un modo general, los alumnos de las IES privadas analizadas están satisfechos con su curso y que cuándo lo elige, ya poseen conocimiento del idioma. A pesar de no demostrar satisfacción con el tiempo del curso y opten por el idioma por afinidad, desean trabajar impartiendo clases de español, pues creen que existe un mercado que les espera. Consideran el nivel del cuerpo docente bueno y capaz de transmitirles los conocimientos necesarios para la futura profesión. Ese hecho contribuye para una formación sólida del docente de lengua española.

Sin embargo, es sobre todo la creencia en el crecimiento de la lengua española en Brasil que contribuye para que los cursos de Letras, habilitación portugués/español en las IES sigan creciendo y solidificándose. Una vez que hay necesidad de profesionales que dominen el idioma en todas las áreas profesionales por el contacto con los países hispanohablantes a través del Mercosur pero, el crecimiento se da principalmente en el área de docencia ya que el idioma forma parte del currículo de gran parte de las escuelas de enseñanza fundamental y secundaria de los dos municipios investigados. El mercado laboral que se abre aumenta las posibilidades de actuación en el idioma, exigiendo de esa forma, un número creciente de profesores y, como consecuencia de ese mercado competitivo, el profesor percibe la necesidad de una constante actualización, pues si uno no se da cuenta de dicha necesidad, automáticamente excluye sus posibilidades de lograr un puesto de trabajo. Como consecuencia, si el profesor busca una constante especialización, habrá un fortalecimiento de las IES a causa de la presencia de profesionales cada vez más bien preparados y especializados para impartir clases también en la Enseñanza Superior.

Bibliografía

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- Daheer, Maria del Carmen F. González, 1998, «Quando informar é gerenciar conflitos: A entrevista como estratégia metodológica», *The specialist*, São Paulo, vol.19, no esp., pp.287-303.

Anexo 01

Cuestionario (coordinación)

- 1) Nombre de la institución:
- 2) ¿Cuándo empezó la enseñanza del español en esta institución?
- 3) Número de alumnos en 2004/02.
- 4) ¿Hubo desde del inicio del curso, aumento en la demanda de alumnos interesados en aprender la lengua española?
() sí
() no ¿Cuál es la proporción (en porcentaje) de dicho aumento?
- 5) ¿Cuál es la formación mínima exigida del profesor para trabajar en la Institución?
() Licenciatura () Especialización () Maestría () Doctorado
() otros. Especificar:
- 6) Sobre los alumnos que ingresan en el curso de Letras portugués-español, se puede hacer la siguiente proporción?
() el 50% o más conocen el idioma () el 50% o más desconocen el idioma
- 7) ¿Son ministradas clases de metodología de enseñanza del español como lengua extranjera?
- 8) ¿Cuándo empieza el alumno a tener contacto con las asignaturas específicas de lengua española?
() 1º periodo () 2º periodo () 3º periodo
() otros. Especificar:
- 9) ¿Existe en el curso la asignatura relacionada a la práctica de la enseñanza de español como lengua extranjera (práctica supervisada)?
() sí
() no ¿Cuántos períodos?
- 10) ¿En cuántos períodos el alumno concluye el curso?
() 6 períodos () 7 períodos () 8 períodos ()
otros. Especificar:
- 11) ¿Cuál es la carga horaria total del curso?

Anexo 02

Cuestionario de los alumnos (no es necesario identificarse)

- 1) ¿Por qué elegiste el curso de Letras portugués / español?
() trabajo () aptitud () afinidad con la lengua
() ninguna de las anteriores. Especificar:
- 2) Cuando puse en marcha el curso, ¿tenías ya conocimiento de la lengua?
() sí
() no Si la respuesta es positiva, ¿dónde la aprendiste?
() es nativo () curso de idiomas () autodidáctico
() otros. Especificar:
- 3) Tu objetivo al cursar Letras portugués-español es:
() ministrar clases de lengua española () trabajar con traducción
() usar el idioma en otras profesiones () no tengo un objetivo específico
- 4) ¿Estás satisfecho con tu curso?
() Sí
() no ¿Por qué?
- 5) ¿En cuántos periodos concluyes el Curso en tu facultad? ¿Estás satisfecho con la duración de tu Licenciatura?
() 6 períodos () 7 períodos () 8 períodos
() Otros Especificar:
() sí
() no Justifique:
- 6) ¿Crees que ese tiempo es suficiente?
() sí
() no. Justifique:
- 7) ¿Cuánto al cuerpo docente de tu curso, puedes decir que es:
() excelente () bueno () () razonable () malo
- 8) Cuanto a la preparación de tu Licenciatura para el mercado laboral puedes decir que es:
() excelente () buena () razonable () mala
- 9) ¿Crees en el crecimiento de la lengua española en Brasil?
() sí
() no. Justifique:
- 10) ¿Cómo crees que dicho crecimiento puede influenciar tu carrera?

EL ESCENARIO MARAVILLOSO DEL NUEVO MUNDO

Elsa Otilia Heufemann-Barría¹

RESUMEN: A partir de la llegada de Cristóbal Colón, los expedicionarios españoles que llegaron al Nuevo Mundo transfirieron su imaginario europeo, especialmente medieval, a la nueva y desconocida realidad. Los escritos de los conquistadores, a través de sus crónicas y relaciones, construyeron relatos que estaban plasmados de situaciones y seres maravillosos, que, muchas veces, desde la Antigüedad llegaron a la Europa medieval y posteriormente a América.

PALABRAS CLAVES: maravilloso, Nuevo Mundo, crónicas.

Cuando los españoles pisaron el suelo del Nuevo Mundo, encontraron el sitio ideal para dar rienda suelta a su imaginación. Todo lo que imaginaron con su febril mentalidad de la Edad Media pudieron canalizarla y darle forma. Para comprender su asombro y su actitud ante la nueva realidad de Indias, es necesario conocer el imaginario europeo de la época. Durante la Edad Media las ciudades eran amuralladas y el contacto con el exterior era ínfimo; era una vida dura, monótona y se convivía con pestes y hambre. Las pocas diversiones ocurrían con la llegada de juglares, que actuaban en plazas públicas. Todo cuanto se relacionaba con el exterior se cargaba de contenido misterioso, ya sea el bosque, lugar de meditación, pero también de monstruos, y el mar, lugar de aventuras y de novedad, pero también de grandes peligros. Quien osaba ir más allá del Mediterráneo traía un caudal de relatos exagerados, que creaba, en las mentes de los habitantes de las ciudades, grandes fantasías que formaban parte de su cotidiano.

Estos relatos maravillosos muchas veces fueron creados durante la Antigüedad griega; posteriormente aparece en los registros dejados por viajeros del siglo XIII, entre ellos el

¹ Profesora Doctora – Universidade Federal do Amazonas - UFAM

comerciante Marco Polo y los sacerdotes Plancarpin y Rubruck. Los tres realizaron viajes exploratorios por Asia, lugar misterioso que preocupaba y asustaba a los europeos. Ellos dejaron registros escritos de sus viajes, a través de relatos precisos de lo ocurrido, lo que despertó en Occidente un clima de enorme curiosidad. Los tres relatos presentan como característica común el asombro experimentado ante la nueva realidad, por lo insólito de los paisajes, las condiciones naturales de los hombres y culturas diferentes. Ofrecen fantásticas descripciones de la India, como era llamada Asia, testimoniando la existencia de animales, de monstruos, de pájaros gigantes, de islas pobladas de mujeres y de palacios cubiertos de tejas de oro. Se trataba de un mundo casi desconocido e inaccesible para los habitantes del mundo cristiano (MAGASICH-ARIOLA y DE BEER, 2000, p. 26). Otros mercaderes y religiosos realizaron viajes exploratorios, no sólo a Asia, sino también a África y a las islas de las proximidades. A fines del siglo XV todas estas exploraciones eran conocidas por los hombres cultos de la época, lo que los mantenía actualizados con respecto a los hallazgos y a los conocimientos geográficos que cada uno de los viajeros aportaba.

En el Occidente medieval, lo maravilloso adquiere un gran alcance. Según Jacques Le Goff, hacia los siglos XII y XIII, es posible reconocer en lo sobrenatural occidental tres ámbitos: *Miraculosus*, *magicus* y *mirabilis*. *Miraculosus* se caracterizaba por la interferencia de seres milagrosos (santos, vírgenes) ligados al cristianismo y representados especialmente en la literatura hagiográfica de la Edad Media. *Magicus* se refería a lo sobrenatural maléfico o satánico, en que se pretendía conseguir fenómenos extraordinarios, por la interferencia del demonio. *Mirabilis* o *mirabilia*, en plural, sería lo que se ha considerado hasta este momento como lo maravilloso, con sus orígenes precristianos y con un predominio de los seres mitológicos antiguos (1983, p. 22). Lo maravilloso se afirmó en la mente europea por la representación que se tenía durante la Edad Media del Oriente, específicamente Asia, considerada como el terreno de lo maravilloso, poblada de monstruos, riquezas e imperios. Según sostiene Stephen Greenblatt en su libro *Possessões Maravilhosas*, lo maravilloso es toda impresión nueva, sea agradable o no:

O maravilhoso é, pois, um traço central no complexo sistema de representação como um todo, seja ele verbal ou visual, filosófico ou estético, intelectual ou emocional, através do qual as pessoas da Idade Média tardia e da Renascença apreendiam o não familiar, o estranho, o terrível, desejável e o odioso. (1990, p. 40)

El descubrimiento de América significa el primer contacto con un mundo nuevo, que tuvo una inmensa resonancia en Europa y despertó el interés y la codicia de muchos. Los mitos y leyendas que poblaron el imaginario durante la Antigüedad y la Edad Media se actualizaron al llegar al Nuevo Mundo, cobrando una fuerza inusitada, contribuyendo, así, a forjar una primera imagen de las tierras recién descubiertas. Los expedicionarios llegaron con todo un imaginario propio medieval, pero éste se agigantó al enfrentarse al Nuevo Mundo, que era un universo que resplandecía de posibilidades para vivir aventuras, lo que les posibilitaría realizar todos sus sueños, o sea, lo maravilloso fue transferido a los nuevos territorios. A través de las llamadas Crónicas de Indias, documentos que registran las primeras impresiones de los españoles que llegan al Nuevo Mundo, es posible constatar que en la

gran mayoría de ellas están presentes las categorías *miraculosus* y *mirabilia*. La curiosidad hacia el Nuevo Mundo se difundió por toda Europa y grandes caravanas se aglomeraban, especialmente en Lisboa y Sevilla, al regreso de una misión de exploración, para constatar las curiosidades exóticas llevadas desde las *nuevas tierras*.

Lo *miraculosus* está representado en las crónicas a través de la búsqueda del Paraíso Perdido y de los milagros; ambos narrados profusamente por los soldados-escritores o sacerdotes, puesto que Dios siempre estaba presente para ayudar a los españoles en circunstancias de riesgo. En los mapas medievales se representó el Paraíso Terrenal, induciendo a los navegantes a promover su búsqueda. En los primeros libros de la Biblia se describió el Paraíso Terrenal como siendo un jardín bien protegido, frutas sabrosas, aguas abundantes, donde todo crecía espontáneamente. Desde Colón ya es posible encontrar alusiones al Paraíso Terrenal, cuando en su tercer viaje sostiene que éste estaría ubicado en lo alto de una montaña, al sur de la línea equinoccial, donde «*Grandes indicios son estos del Paraíso Terrenal, porque el sitio es conforme a la opinión d' estos sanctos e sacros theólogos (...) jamás leí ni oí que tanta cantidad de agua dulce fuese así adentro e vecina con la salada; y en ello ayuda asimismo la suavísima temperancia*» (2000 p. 239). Terminando la correspondencia a los reyes Católicos, Colón le insiste a los monarcas que encontró el Paraíso Terrenal en las proximidades de la desembocadura del río Orinoco, cuando les informa: «... *tengo assentado en el ánima que allí es el Paraíso Terrenal*» (Idem, p. 243). Por su parte, Américo Vespucio, en 1500, nos muestra el culto edénico cuando narra que,

todos los árboles allí son olorosos y mana de cada uno goma, o bien aceite, o bien cualquier otro licor, de los cuales, si las propiedades nos fueran conocidas, no dudo que a los humanos cuerpos serían saludables. Y ciertamente si el Paraíso Terrenal en alguna parte de la tierra está, estimo que no estará lejos de aquéllos países. De los cuales el lugar, como he dicho, está al mediodía, en tanta templanza de aire que allí nunca se conocen ni los inviernos helados ni los veranos cálidos (1992, p. 30)

En 1575, se registraba que «*por maiores que sejam as dificuldades é preciso esforçar-se para saber onde está o Paraíso*» (...) *Alguns disseram que ele estava entre os dois trópicos, sob o Equador, no alto de um monte elevado até bem perto das nuvens...*»(THEVET apud MAGASICH-ARIOLA y DE BEER, 2000, p. 59). Así, a través de los siglos, muchos fueron los que se esforzaron, infructuosamente, para ubicar el lugar donde se encontraba el Paraíso perdido.

Los milagros vividos y narrados por los conquistadores surgen a lo largo de los relatos, puesto que la compañía de Dios en el cotidiano de los expedicionarios era constante, ya que para el hombre de mentalidad medieval, era natural la intervención de Dios en el transcurso de los acontecimientos, para cambiarlos y/o corregirlos. Fray Gaspar de Carvajal afirma, en la Relación del descubrimiento del río Amazonas, que Dios intervino a favor de los españoles, cuando engeguece a los indios para proteger a los expedicionarios, «*y así allegaron los indios, y no permitió Ntro. Señor que nos acometiesen, porque a nos acometer no quedara ninguno de nosotros; y así tenemos por cierto que Ntro. Señor los cegó para que no nos viesen; y desta manera estuvimos hasta que vino el día...*» (1992, p. 266)

Otro milagro es testimoniado por Alonso de Ercilla en *La Araucana*, que mezcla las diferentes representaciones de lo maravilloso occidental cuando narra lo ocurrido en los momentos que era inevitable su derrota para los indios mapuches de Chile. El autor dice que súbitamente cambia el tiempo atmosférico y una tempestad sin precedentes comienza y el miedo se generaliza.

En esto, Eponamón se les presenta
en forma de dragón horrible y fiero,
con enroscada cola envuelta en fuego,
y en ronca y torpe voz les habló luego.

(estrofa 10)

Los indios estaban decididos a atacar cuando de repente,

...en una nube una mujer venía
cubierta de un hermoso y limpio velo
con tanto resplandor, que al mediodía
la claridad del sol delante de ella
es la que cerca de él tiene una estrella.

(estrofa 13)

La Virgen en este caso protege a los españoles. Se les aparece a los indios, les pide que vuelvan atrás y, más aún, les advierte que todo esto está ocurriendo porque son infieles y le han negado la obediencia a Dios. En el citado episodio hay una mezcla de lo maravilloso, al describir la tempestad y a Satanás, en la figura de Eponamón, que los instiga a atacar a los españoles; es la antítesis de la imagen de la Virgen, que representa lo maravilloso cristiano.

También Alvar Núñez Cabeza de Vaca es testigo de un milagro ocurrido durante sus años de peregrinación, en el siglo XVI, por el desierto del sur de Estado Unidos. Estando en poder de los indios, y para sobrevivir, él y sus compañeros se ven forzados a actuar como curanderos e, imitando las prácticas de los nativos, soplando a los enfermos, luego santiguándolos y finalmente rezándoles un Pater noster y un Ave María, lograban que Dios les diese salud y los curara. Pero, sin duda, lo más sorprendente es cuando él consigue resucitar a un indígena:

...cuando yo llegué hallé el indio los ojos vueltos e sin ningún pulso e con todas señales de muerto, según a mí me pareció (...) lo mejor que pude supliqué a Nuestro Señor fuese servido de dar salud a aquél y a todos los otros que della tenían necesidad. Y después de santiguado y soplado muchas veces me trajeron suarco y me lo dieron y una sera de tunas molidas, y lleváronme a curar otros muchos que estaban malos (...) y a la noche se volvieron a sus casas y dijeron que aquél que estaba muerto e yo había curado, en presencia de ellos se había levantado bueno y se había paseado y comido e hablado con ellos (Cap. XXII, p. 98)

Ser testigo de milagros en la época no era algo inusual, puesto que además de existir una abundante literatura hagiográfica, la credulidad era una característica del siglo XVI, en una España acostumbrada a los milagros religiosos.

Existe también todo un muestrario de monstruos encontrados en el Nuevo Mundo, que tienen sus antecedentes en Ptolomeo, Plinio, Marco Polo y demás navegantes de los siglos XII y XIII. Los sátiros son personajes de la Antigüedad, y son representados como hombres barbados, que tienen un par de orejas largas y puntiagudas, pequeños cuernos, patas y orejas de cabra y cola de caballo o chivo. Son lascivos y cuando no están participando de orgías están persiguiendo jóvenes hermosas. Pedro Mártir de Anglería, en 1516, relata que «*arribó en otro tiempo, por el mar, una gente con cola, larga de un palmo y recia como el brazo, que no era movible como la de los cuadrúpedos, sino tiesa en redondo, como la vemos en los peces y cocodrilos*» (1992, p. 202)

Los acéfalos, seres desprovistos de cabeza, y que tenían los ojos y la boca en el pecho, fueron los predilectos en el imaginario europeo. Según las creencias populares europeas ellos eran cadáveres vivos, o sea, simbolizaban el retorno de los muertos. Provenientes de la Antigüedad a través de los registros de Plinio, llegaron a la época medieval y atravesaron el océano en torno de 1600, cuando el corsario Walter Raleigh afirma haber oído hablar de un pueblo de acéfalos viviendo en la frontera de la región de La Guayana:

vive una nación de gentes cuyas cabezas no asoman por encima de sus hombros. Se puede pensar que esto sea una mera fábula; pero estoy convencido de que es verdad (...) Se llaman Ewaipanomas (...) y se dice que tienen los ojos en los hombros y la boca en el medio del pecho y que un gran mechón de pelo les crece hacia atrás entre los hombros (1992, pp. 249-250).

A comienzos del siglo XIX aún la creencia de los hombres sin cabeza permanecía en América. Alexander von Humbolt reunió informaciones sobre un pueblo de acéfalos que vivía cerca de un afluente del río Orinoco, en la región de frontera de Colombia y Venezuela (Idem, p. 249). Junto con los acéfalos, los cíclopes y los hombres con cabeza de perro ocupaban un lugar destacado en los relatos de los viajeros que durante los siglos XII y XIII visitaron el Extremo Oriente; asimismo nacieron en la Antigüedad y permanecieron durante siglos en el imaginario europeo y también fueron presentidos en el Nuevo Mundo. Con Colón surgen las primeras informaciones sobre la existencia de estas figuras. En su primer viaje, el 04 de noviembre, mientras el Almirante entrevistaba a unos indios sobre las características de la región, le pareció que escuchara decirles que «*lexos de allí avía hombres de un ojo y otros con hocico de perros que comían los hombres, y que en tomando uno lo degollavan y le bevían la sangre y le cortavan su natura*» (2000, p. 86). En otro momento registra que en una región que los indios llamaban Bohío «*avía en ella gente que tenía un ojo en la frente, y otros que se llamaban caníbales, a quien mostraban tener gran miedo*» (Idem, p. 100).

No sólo bestias fueron transferidas del imaginario europeo hacia Nuevo Mundo, sino que también pueblos. Es el caso de las guerreras Amazonas, posiblemente griegas, cuyos orígenes se remonta a la Antigüedad, siendo el poeta Homero el que primero se refiere a ellas

en el siglo IX antes de Cristo, en su obra la *Ilíada*. Posteriormente se traslada a la Edad Media cuando Marco Polo hace alusión a ellas en su *Libro de las Maravillas*, caracterizándolas como amazonas medievales. Con Colón llegan al Nuevo Mundo, y en su primer viaje consigna que oyó decir a los indios que existía una isla habitada sólo por mujeres:

por aquella vía hallaría la isla de Matinino, que diz que era poblada de mugeres sin hombres (...) y que cierto tiempo del año venían los hombres a ellas de la dicha isla de Carib, que diz qu'estava d'ellas diez o doze leguas, y si parían niño enbiávanlo a la isla de los hombres, y si niña, dexávanla consigo. (Idem, p. 173)

Fue en el siglo XVI cuando las míticas guerreras tuvieron su mayor revitalización, época en que los exploradores Sir John Mandeville, Antonio Pigafetta, Hernán Cortés, Gonzalo Fernández de Oviedo y el capitán Nuño de Guzmán, entre otros, se refirieron a ellas, situándolas en diferentes lugares del Nuevo Mundo, pero sin nunca lograr encontrarlas. Sin embargo, en el mes de junio de

1542, Carvajal relata que en una ardua lucha entre españoles e indígenas, sorpresivamente llegaron las amazonas a reforzar el ejército nativo,

vinieron hasta diez o doce, que éstas vimos nosotros que andaban peleando delante de todos los indios como capitanas, y peleaban ellas tan animosamente que los indios no osaban volver las espaldas, y al que las volvía delante de nosotros le mataban a palos. Estas mujeres son muy blancas y altas y tienen muy largo el cabello y entrenzado y revuelto a la cabeza, y son muy membrudas y andaban desnudas en cuero, tapadas sus vergüenzas, con sus arcos y flechas en las manos... (1992, p. 258)

El capitán Orellana, responsable por la expedición, entrevista a un indio y la mayoría de las informaciones recogidas sobre las amazonas, coincide con las características de las guerreras griegas, así como también la descripción física que el cronista de la expedición Fray Gaspar de Carvajal, hace sobre ellas. Fue tanta la fascinación que la noticia provocó en Europa, que se dio al gran río descubierto el nombre de Amazonas.

A pesar de ser una leyenda nacida en tierras americanas, la búsqueda de El dorado fue una verdadera fiebre entre los españoles, que infructuosamente lo buscaron por los diferentes rincones del continente sin nunca haberlo encontrado. Según el cronista Gonzalo Fernández de Oviedo, era un príncipe indio que

continuamente anda cubierto de oro molido tan menudo como sal molida; porque le parece a él que traer cualquier otro atavío es menos hermoso y que ponerse piezas o armas de oro labradas de martillo o estampadas (...) dicen los indios que es riquísimo y gran señor, con cierta goma o licor que huele muy bien se unta cada mañana y se pega el oro molido (...) y queda toda su persona cubierta de oro desde la planta del pie hasta la cabeza (1992, p. 267)

Esta información fue entregada por un indio peregrino y exaltó la fantasía de los españoles, constituyéndose en el más célebre mito americano, siendo que hasta los días de hoy, aún surgen buscadores del reino del oro.

Los gigantes también han sido personajes que han poblado el imaginario de muchos pueblos y no podía ser diferente en el Nuevo Mundo. Américo Vespucio relata el primer encuentro americano con gigantes, en 1499, en una isla de las Antillas, dice que se deparó con una mujeres que «*Todas ellas eran de estatura mayor que la de un hombre alto (...) y los hombres eran más altos que aquellas mujeres, y tan gallardos y apuestos, que daba gusto verlos (...) A esta isla, por la gran talla de sus habitantes, la llamamos de los Gigantes*» (1992, pp. 378-379). La expedición que efectuó el primer viaje alrededor del mundo, comandada por Hernando de Magallanes, también fue testigo de la presencia de un pueblo gigante que habitaba la región del extremo austral del continente. En 1520, Antonio Pigafetta, cronista oficial, relata que «*Un día, de pronto, descubrimos a un hombre de gigantesca estatura (...) Era tan alto él, que no le pasábamos de la cintura, y bien conforme; tenía las facciones grandes, pintadas de rojo, y alrededor de los ojos, de amarillo...*» (1992, p. 384) Recibieron el nombre de gigantes patagones y la región, de Patagonia.

Todo lo anterior constituye apenas una muestra de los registros inusitados que dejaron los cronistas de Indias, del fascinante mundo que crearon en torno de las tierras inexploradas. Constan también relatos sobre sirenas, sobre los hombres marinos, el volcán de oro, los árboles sedosos, los hechizos, los muertos, los peces voladores, las serpientes marinas, la Fuente de la Juventud, las diez tribus perdidas de Israel, entre otros.

Los expedicionarios españoles no hacían otra cosa que acomodar a una realidad desconocida, que los deslumbraba y asustaba, los modelos imaginarios que tenían arraigados en el subconsciente: cuentos populares, mitos y toda una literatura de viajes reales o imaginarios, de forma a poder ambientarse en el mundo fabuloso que estaban llegando, mirando la realidad americana a partir de estos conceptos. La creación de mundos extraños y monstruosos en los confines de la tierra fue uno de los mecanismos usados por la cultura occidental para lidiar con la alteridad. Desde esa época el concepto de *maravilla* se incorpora y nutre las primeras imágenes del continente, tornándose un referente real, que da inicio al discurso americanista de lo maravilloso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NÚÑEZ CABEZA DE VACA, Álvaro, 1992, *Naufrajos*, 2ª ed. México D.F., Fontamara.
- CARVAJAL, Gaspar Fray. «Relación del descubrimiento del famoso río grande que desde su nacimiento hasta el mar descubrió el Capitán Orellana en unión de 56 hombres» In: MEDINA, José Toribio (Introducción Histórica), 1992, *Descubrimiento del Río de las Amazonas*. Colección Vida Amazonas. Valencia, EDYM.
- COLÓN, Cristóbal., 2000, *Los cuatro viajes. Testamento*. Madrid, Alianza Editorial.
- ERCILLA Y ZÚÑIGA, Alonso, 1984, *La Araucana*, Ciudad de la Habana, Ed. Arte y Literatura.
- FERNÁNDEZ DE OVIEDO, Gonzalo, «El cacique o rey dorado» In: MEDINA, José Ramón (Organizador), 1992, *Historia Real y Fantástica del Nuevo Mundo*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.

- GREENBLAT, Stephen, 1990, *Possessões Maravilhosas*. São Paulo, EDUSP.
- LE GOFF, Jacques, 1983, *O Maravilhoso e o Quotidiano no Ocidente Medieval*, Tradução de Antonio José Pinto Ribeiro, Lisboa, Edições 70.
- MAGASICH-AIROLA, Jorge y DE BEER, Jean Marc, 2000, *América Mágica*. Trad. Regina Vasconcellos, São Paulo, Paz e Terra.
- MÁRTIR DE ANGLERÍA, Pedro, «Fábula de hombres con rabo», In: MEDINA, José Ramón (Organizador), 1992, *Historia Real y Fantástica del Nuevo Mundo*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- MATUS, Eugenio, s/fecha, *Literatura Hispanoamericana de la Conquista y la Colonia*, Santiago de Chile, Editora del Ministerio de Educación.
- MEDINA, José Ramón (Organizador), 1992, *Historia Real y Fantástica del Nuevo Mundo*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- MOLLAT, Michel, 1990, *Los exploradores del siglo XIII al XVI*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- PIGAFETTA, Antonio, «Patagones» In: MEDINA, José Ramón (Organizador), 1992, *Historia Real y Fantástica del Nuevo Mundo*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- PRIETO, Alberto, 1982, *Las civilizaciones precolombinas y su conquista*, La Habana, Edit. Gente Nueva.
- RALEIGH, Sir Walter, «Los Ewaipanoma que tienen los ojos en los hombros», In: MEDINA, José Ramón (Organizador), 1992, *Historia Real y Fantástica del Nuevo Mundo*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- TOVAR, Antonio, 1981, *Lo medieval en la Conquista y otros ensayos americanos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- VESPUCIO, Américo, «Carta del 18 de julio de 1500», In: MEDINA, José Ramón (Organizador), 1992, *Historia Real y Fantástica del Nuevo Mundo*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.



EL PODER EN LA FIESTA DEL CHIVO

Cláudia Paulino de Lanis¹

[...] conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculto, invertida em toda parte, que se chama poder.

Michael Foucault - Microfísica do poder

*RESUMO: Este trabalho analisa a obra *La fiesta del Chivo*, do escritor Mario Vargas Llosa, enfatizando a história e a ficção na reconstrução do momento da ditadura trujillista em 1961. Ressaltam-se as marcas paródicas e carnavalescas presentes na obra. Trata-se do tema do poder, através dos «micropoderes» de Michel Foucault identificados nessa obra.*

1. Pós-moderno. 2. Paródia e Carnavalização. 3. Poder

1. LOS «MECANISMOS DE PODER» DE FOUCAULT EN LA FIESTA DEL CHIVO

La fiesta del Chivo es una obra idealizada en un período de la historia de la República Dominicana. Vargas Llosa vivió durante la estada de ocho meses en ese país, en 1975:

fiquei fascinado e intrigado com as coisas que escutei, com os contrastes e extremos que me ofereciam a figura de Trujillo. Nesse país todos temem o ditador, até os trujillistas mais acérrimos, também é ali onde o medo e a dignidade livram inumeráveis batalhas no interior das pessoas.

¹ Mestre em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas – Professora - CESAT – Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira – Serra – Espírito Santo

El poder ya ha sido tema para varias novelas y algunos de ellos muy significativos en América Latina. Debido a sus varios y serios problemas de economía, de política, de moral y de abuso de poder, esa región es bastante rica en esa temática. En esa novela, podemos destacar fragmentos en los cuales notamos la relación de la imagen de Trujillo con otros tiranos; la resistencia de los conspiradores, que constituyen otra forma de poder, además de la personaje Urania, que lo ejerce. Esta novela trama hechos reales, personales e históricos en la tesitura ficcional, mostrando poder, sexo, sumisión, violencia y muerte, como en varias otras obras de Vargas Llosa.

A través de amigos o colegas de trabajo de Cabral, padre de Urania, Trujillo manipula personas, hace con que se callen, que mantengan silencio, además de retirar casi todo de ellos. Después de lo ocurrido, Cabral, fiel servidor del dictador, intenta descubrir lo que podría haber hecho de mal, pero descubre, a través de un superior suyo, que probaría su fidelidad al tirano ofreciendo al dictador la virginidad de su hija de 14 años. En ese ejemplo, y en muchos otros, notamos la utilización de su abuso de poder.

Se estudia el poder desde hace muchos años y en cada época tenemos un concepto sobre él que prevalece por un determinado tiempo. Definir el poder es muy difícil y conocerlo, como afirmó Foucault, también. Por lo tanto, hay innumerables definiciones e interpretaciones del concepto de poder. Es necesaria una breve definición de poder basada en algunos renombrados filósofos para entender el pensamiento, el concepto usado y la interpretación de ese concepto. Para este fin, haremos un pequeño histórico sobre las varias concepciones acerca del poder a partir del siglo XVI. Para el filósofo Thomas Hobbes, el poder de un hombre consistía en sus medios actuales para obtener algún bien futuro aparente. Sería como si cada persona transfiriese su derecho de gobernar a sí mismo a otro hombre. Ya para el filósofo Kant, el Estado contenía en sí tres poderes, esto es, las ganas generales unidas en tres elementos: el poder soberano; el poder ejecutivo y el poder judicial. Para el pensador Karl Marx el poder estaba directamente vinculado a las relaciones de producción; para Gramsci el poder es como una relación de hegemonía-coerción; Thomas Hobbes defendía que el poder debía ser confiado a un soberano que ejecutaría su voluntad sobre sus súditos con total libertad. Locke consideró el poder una instancia que ejercía una función social determinada.

Los pensadores citados encaran el concepto de poder de forma dualista: bien contra mal, opresores contra oprimidos, un sector contra otro sector. Primero el poder era considerado como el poder del Estado, después pasó a designar una institución o una fuerza excediendo a idea esencialmente política. Sin embargo, es el filósofo francés Michael Foucault que va a revolucionar la concepción de poder, estableciendo «mecanismos de poder», y no más el poder centralizado. Esos mecanismos interaccionan varias direcciones, sea en el individuo, sea en la familia, en la comunidad o aun en la sociedad.

Para Foucault (2002, p. 183), el poder no está localizado en ningún lugar específico, proviene de todos los lugares y, además, no existe como cosa, sino como relaciones de poder, de relaciones más o menos organizadas, coordinadas:

O poder deve ser analisado como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Nuestro análisis tiene como parámetro esa visión del poder, y no la de que uno siempre lo ejerce y otro siempre lo sufre; todos ejercemos poder en algún momento y de alguna forma.

Trujillo, a través de los «mecanismos de poder», domina el saber y, de ese modo, sigue ejerciendo el poder. Al delegar poder a otros, recibe de ellos, en cambio, más saber, debido al cargo que estos ocupan, luego su saber aumenta, y su ejercicio de poder sigue.

El poder, según Foucault, se ejerce a partir de innumerables puntos y en medio de relaciones desiguales y móviles, por eso nunca se localiza aquí o allí, ni se adquiere, pero sí se comparte, se guarda o se deja escapar; existen micro-poderes, que todos poseen, sufren y lo ejercen unos en mayor cantidad o calidad que otros. En *La fiesta del Chivo*, no es solo a través de la imagen del dictador que se ejerce el poder, sino también por medio del saber, que puede ser usado para manipular a los demás. Quien sabe ejerce el poder y quien lo ejerce domina el saber. Como afirma Roberto Machado²: «é o saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotada de poder. É enquanto é saber que tem poder».

Otra forma de ejercer el poder se da por medio de la punición, del miedo, de la vigilancia, de la disciplina sobre el cuerpo y, por fin, de la violencia como forma de ejercerlo, amedrentando, intimidando y demostrando soberanía.

Verificamos un nuevo mecanismo de poder a cada relato de un nuevo personaje. Cada personaje puede ejercerlo por medio de su imagen, del sexo, del cuerpo o a través de la violencia.

En *La fiesta del Chivo*, percibimos los «micropoderes» a partir de la polifonía, o sea, de la no centralización del poder; es múltiple, ramificado, pasa por los individuos, es ejercido o sufrido por ellos; no está localizado en un lugar. El autor delega poderes, verdades a cada personaje, en el momento en que ellos e, incluso, el propio tirano narran su experiencia en la dictadura. El personaje muestra su punto de vista, el punto de vista de éste, de los conspiradores y de una representante del pueblo. Por el lector también pasa, circula el poder; él puede y decide por sí mismo cual será la verdad porque, como un juez, tiene las versiones de todos y toma sus conclusiones. El autor hace el lector partícipe de la toma de decisiones, permitiendo su participación, de cierta manera, a fin de que pueda optar por el mejor relato, el más convincente.

A la luz de *Microfísica do poder* y otras obras del filósofo Michael Foucault, analizaremos las principales formas de micro-poder y sus mecanismos utilizados en la obra de Vargas Llosa para que se perciba el movimiento del poder en varias direcciones, a través de varios mecanismos. Esas son las estrategias de poder, y no solamente en la figura del dictador.

² Apud Foucault, 2002, p. XXII

2 La Disciplina y el cuerpo: otras modalidades del ejercicio del poder

Del siglo XVII al XIX, el uso de la disciplina para controlar el cuerpo tuvo gran éxito. En la dictadura de Leonidas Trujillo, fue la base de su absolutismo: la disciplina, la vigilancia, el control del cuerpo y de la mente.

La disciplina permitió fabricar cuerpos sumisos, obedientes, útiles y, usando el término foucaultiano, un cuerpo «dócil» para que hiciera lo que y cómo el tirano quisiera, de acuerdo con la rapidez y la eficacia que es determinada.

Foucault (1997, p. 118) define disciplinas como «métodos que permiten o controlan minuciosamente las operaciones del cuerpo que realizan la sujeción constante de sus fuerzas e imponen una relación docilidad-utilidad». El poder disciplinar adiestra y, de esa forma, retira y se apropia aun más y mejor del cuerpo. Él está en toda parte y, siempre alerta, hay control continuo (incluso de aquellos que están controlando); funciona permanente y silenciosamente. Ésa era la sensación de los dominicanos: la de que todos vigilaban a todos y nadie sabía quien vigilaba a quien. Bajo este control invisible y eficaz, todos desconfiaban de todos y seguían las normas establecidas.

Uno de los instrumentos del poder disciplinar, segundo Foucault, es el uso de instrumentos simples como la mirada jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. El personaje Cabral fue punido, destituido del cargo de Presidente del Senado. Supo de su destitución a través de una carta publicada en el periódico de la ciudad; enseguida, fue expulsado del Instituto Trujilliano, del *Contry Club*, del Partido Dominicano, sus cuentas bancarias fueron congeladas hasta el fin de la averiguación del Congreso. Conforme las normas del poder disciplinar, se recompensa promoviendo y generando jerarquías y lugares, se pune rebajando y degradando, como constatamos en el ejemplo del Senador Cabral.

El uso del instrumento «examen», en el poder disciplinar era una prueba de lealtad a Trujillo, prueba esta que solamente era conocida como tal después de su conclusión; servía para mostrar si el candidato merecía una ascensión militar: Amadito, uno de los conspiradores, no pudo casarse y tuvo que separarse de la mujer amada a pedido del tirano y, enseguida, matar al hermano de ella sin saber quién era.

La selección de jóvenes militares, el entrenamiento militar, la educación basada en los modelos *trujillistas*, el culto al cuerpo y el uniforme impecable eran el proceso para la mecánica del poder invertir sobre el cuerpo humano militar. De esa forma adiestra, explora lo máximo de sus potencialidades, volviéndolo política y económicamente dócil.

La coerción disciplinar del cuerpo establece aptitudes aumentadas y una dominación acentuada. Notamos esta coerción en las actitudes o en la falta de ellas en los personajes de la novela: Cabral era tan dominado que donó la virginidad de la hija como forma de probar su gratitud y fidelidad al régimen y al dictador. Otro ejemplo de esa coerción se da por el hecho de que algunos de los conspiradores no consiguieron seguir el trato hecho entre ellos: preferir morir a denunciar a otro conspirador. Sin embargo, el dominio era tan intenso que, aun después de la muerte del tirano, él continuaba teniendo el control sobre sus mentes y cuerpos. La paralización del pensamiento es lo que mantiene el poder centrado y detenido en el sujeto creador de la estrategia, o sea, en el tirano.

Segundo Foucault (2002, p.146) «O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo.» Se valora la forma, se ridiculariza y se trata de manera grotesca el cuerpo que no corresponde a las reglas vigentes en la sociedad. Los cuerpos considerados feos no ejercen el poder, como percibimos en este fragmento en que una de las voces describe al Coronel que se ocupa de la seguridad del país:

Johnny Abbes estaba de uniforme. Aunque se esforzaba por llevarlo con la corrección que Trujillo exigía, no podía hacer más de lo que le permitía su físico blandengue y descentrado. Era más bajo que alto, la barriguita abultada hacía juego con su doble papada, sobre la que irrumpía su salido mentón, partido por una hendidura profunda. También sus mejillas fofas. Sólo los ojillos movedizos y crueles delataban la inteligencia de esa nulidad física. Tenía treinta y cinco o treinta y seis años, pero parecía un viejo. No había ido a West Point ni a escuela militar alguna; no lo hubiera admitido pues carecía de físico y vocación militar. Era lo que el instructor Gittleman, cuando el Benefactor era *marine*, llamaba, por su falta de músculos, su exceso de grasa y su afición a la intriga, «un sapo de cuerpo y alma». (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 85)

Trujillo critica el cuerpo de la chica como forma de culparla por el fracaso sexual. Era delgada, esquelética, sin atractivos, sin embargo, antes servía para lo que quería, pues era virgen:

Nunca lo había hastiado, después de cincuenta años seguía ilusionándolo, como el primer sorbo de una copa de brandy español Carlos I, o la primera ojeada al cuerpo desnudo, blanco, de formas opulentas, de una hembra deseada. Pero, le envenenó esta idea el recuerdo de la flaquita que ese hijo de puta consiguió metérsela en la cama. ¿Lo hizo a sabiendas de la humillación que pasaría? (*La fiesta del Chivo La fiesta del Chivo*, 2001, p. 32)

En este fragmento, al contrario de los anteriores, vimos la valoración del cuerpo «perfecto» y de los objetos de valor como forma de ostentar el poder por lo que se tiene y por la imagen del cuerpo ideal, que en este caso corresponde al del hijo del dictador:

Con su bigotito recortado de galán de película mexicana, sus anteojos Ray-Ban, sus ternos entallados y sus variados uniformes de jefe de la Aviación Dominicana, sus grandes ojos oscuros, su atlética silueta, sus relojes y anillos de oro puro y sus Mercedes Bens, parecía el favorito de los dioses: rico, poderoso, apuesto, sano, fuerte, feliz. (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 140)

El poder disciplinar y el cuerpo son bastante explorados en la obra del escritor peruano. Observamos la presencia de la mujer víctima del abuso sexual y de los militares. Destacamos la valoración de la disciplina y del cuerpo.

La disciplina en la tiranía funciona perfectamente. Mas, el poder que circula por los cuerpos aún es muy sutil. Existen cuerpos que ejercen el poder y continúan ejerciéndolo, pero hay los que no saben que pueden ejercerlo.

3. El micropoder en la imagen del tirano

En una dictadura, el representante, el tirano, es una de las formas de representación de las relaciones de poder. Su imagen, principalmente, y sus actitudes forman parte de los «micropoderes», demostrando que ejerce el poder.

En una entrevista a Fietta Jarque en 2000 (El País), Mario Vargas Llosa caracterizó Trujillo, a partir de sus investigaciones, como una persona cariñosa con su familia; considerado divino por sus amigos; para la población humilde y mal informada, un semi-dios y un monstruo cruel e implacable para sus opositores; pero mucha gente, incluso intelectuales lo veían como un constructor del país.

Vargas Llosa usa varias voces para relatar los acontecimientos. De esta manera, consigue mostrar las opiniones de las personas sobre la imagen del dictador y de la dictadura, incluso el propio Trujillo forma parte de las voces, lo que revela el intento del autor en mostrar su neutralidad o su imparcialidad delante de los hechos ocurridos en el gobierno dictatorial de la República Dominicana.

Trujillo admira la imagen, la forma de vestir de otro tirano, Hitler, como podemos percibir en este fragmento de la novela:

La luz de la lamparilla iluminaba la cara ancha, cuidadosamente rasurada, los cabellos grises bien asentados y el bigotito mosca, imitado de Hitler (a quien, le había oído decir alguna vez Antonio, el Jefe admiraba «no por sus ideas, sino por su manera de llevar el uniforme y presidir los desfiles»). (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 31)

En el capítulo dos verificamos la intertextualidad con un fragmento de la Biblia, que nos hace reflexionar sobre el reflejo de la imagen de Trujillo como la de un semi-dios capaz de hacer todo lo que quiere y cuando quiere. Compara el poder de un dictador al de Jesús Cristo, como aparece en la página treinta y uno de *La fiesta del Chivo*: «Trujillo podía hacer que el agua se volviera vino y los panes se multiplicaran, si le daba en los cojones».

Todo eso sirve para representar o crear la imagen de un poderoso o un detentor del poder: Dios, manipulador de su propio organismo (solo sudaba cuando quería) y de todas las vidas de su país.

Segundo Foucault, la mirada tuvo una gran importancia en la modernidad, lo considera uno de los instrumentos colocados en práctica en las técnicas de poder. Vargas Llosa describe la imagen de la mirada imponente y omnisciente de Trujillo en el siguiente fragmento:

El teniente García Guerrero había oído hablar desde niño, en su familia--- — sobre todo a su abuelo, el general Hermógenes García —, en la escuela y, más tarde, de cadete y oficial, de la mirada de Trujillo. Una mirada que nadie podía resistir sin bajar los ojos, intimidado, aniquilado por la fuerza que irradiaban esas pupilas perforantes, que parecía leer los pensamientos más secretos, los deseos y apetitos ocultos, que hacía sentirse desnudas a las gentes. (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 52)

Jean Chevalier (1993, p. 653), en el *Diccionario de símbolos*, afirma que la mirada es el instrumento de las órdenes interiores: «[...] mata, fascina, fulmina, seduz, assim como

expresión.» Podemos notar que la mirada del tirano, como se describe no necesita hablar, ya dice todo, ya indica todo lo que quiere, todo lo que quiere mandar. La mirada es un instrumento de poder.

Conforme J.C. Lüning, estudioso alemán, que trata del impacto de las impresiones físicas. «Entre a gente do povo [...] impressões físicas têm um impacto muito maior que a linguagem, que faz apelo ao intelecto e à razão.»² Este estudioso afirma que eso sirve para incentivar la obediencia. O sea, una buena imagen, con los adornos adecuados que, por ejemplo, remiten a otra imagen del poder, ayuda o propicia el ejercicio del poder. Saber mirar con fuerza, en el momento cierto, puede impresionar e incluso intimidar a las personas; la mirada seduce o recrimina, eso depende de quién y cómo lo usa. Forma parte de la construcción de la imagen el saber mirar.

A través de la respuesta dada al periodista Ramón Chao, notamos que Vargas Llosa tuvo la preocupación de trazar en su libro el paradigma de dictador. Además de verificar las marcas de dictadores latinos dejadas por Vargas Llosa en esta obra, destacaremos la semejanza o la hibridez de los tiranos latinos en el personaje Leonidas Trujillo. En este fragmento, hay una referencia a Fidel Castro y a su actitud xenófoba, la que Trujillo pretende copiar:

Los extranjeros o naturalizados serían devueltos a sus países. De este modo — el coronel consultó una libretita — el clero católico se reduciría a la tercera parte. La minoría de curitas criollos sería manejable.

Calló cuando el Benefactor, que tenía la cabeza gacha, la alzó.

— Es lo que ha hecho Fidel Castro en Cuba. (La fiesta del Chivo, p.88)

En ese fragmento, notamos que el tirano es una representación máxima de poder, un Dios. En el segundo ejemplo, la intertextualidad bíblica y la comparación directa con Dios nos hacen ver que su imagen es la de quien todo puede cuando quiere.

No gracias a ella, sino a él, como todo lo que ocurría en este país hacía tres décadas. Trujillo podía hacer que el agua se volviera vino y los panes se multiplicaran, si le daba en los cojones. (La fiesta del chivo, p. 31)

Hay varios generales y dictadores de diversos países y en diferentes épocas que fueron políticos, pero mantuvieron las mismas actitudes corruptas en el poder, como vimos en este fragmento:

Pensaba que en cualquier momento tendrían que salir huyendo, que había que tener bien forradas las cuentas en el extranjero, para gozar de un exilio dorado. Como Pérez Jiménez, Baptista, Rojas Pinilla o Perón, esas basuras. (La fiesta del chivo, p.172)

En el capítulo dos, se cuenta un mito sobre el dictador, que aparece como un hombre que no suda. Un mito que el tirano quiso mantener.

Trujillo nunca suda. Se pone en lo más ardiente del verano esos uniformes de paño, tricornio de terciopelo y guantes, sin que se vea en su frente brillo de sudor. No sudaba si no quería. Pero, en la intimidad, cuando hacía sus ejercicios, daba permiso a su cuerpo para que lo hiciera. (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 32)

Un hombre que sabe y decide donde y cuando suda. Nos parece claro en ese fragmento que el sudor para Trujillo representaría la debilidad, el miedo y la fragilidad de su poder, además de ese control fisiológico casi imposible.

En el capítulo tres, destacamos como Vargas Llosa representa el dictador y como su descripción nos alude al poder:

El joven dio unos pasos y permaneció, sin mover un músculo ni pensar, viendo los cabellos grises alisados con esmero y el impecable atuendo — chaqueta y chaleco azul, camisa blanca de immaculado cuello y puños almidonados, corbata plateada sujeta con una perla. (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 53)

«Esmero, impecable, immaculado» son algunos de los adjetivos utilizados por Vargas Llosa para describir la ropa y el pelo del dictador. Estas calidades construyen la imagen de alguien casi celestial, por consiguiente, perfecto o poderoso.

La otra característica que remite al poder en ese mismo fragmento es el uso de joyas, de colores de joyas como la perla, de la corbata plateada, del anillo con la piedra preciosa, que muchas veces está ligada al poder, por su valor, su preciosidad o su belleza. Para Jean Chevalier, «a prata está ligada à dignidade real».

A partir del conocimiento de los pensamientos del tirano y de sus actitudes en el país, tenemos acceso a las máscaras de su poder. Crear y mantener su imagen fueron fundamentales para el tipo de gobierno que el General Trujillo quería ejercer. La máscara le permitió crear una imagen de un representante del poder casi divino, inatingible, de un hombre físicamente envidiable. A partir de la construcción de esa imagen, él intenta no ser descentralizado del poder ni desmascarado.

4. El poder a través del sexo y de la violencia

El sexo en *La fiesta del Chivo* se presenta como eje de la narrativa de Urania y de Trujillo. Y se realiza de forma violenta e impositiva en la novela: el personaje Trujillo mantiene relaciones sexuales con chicas y señoras casadas, algunas veces lo hace para rebaja a sus ministros, comentando los hechos en reuniones y cenas.

El sexo para Trujillo no es solo una realización personal, no es solo placer, sino también una forma de probar para él mismo y para los demás, principalmente, que ejerce el poder a

³ Apud Burke, Peter, 1994, p. 19

través de su virilidad. En el fragmento a seguir, él alude al fracaso ocurrido con Urania y piensa en buscar otra mujer para deshacer el suceso, porque aquella escena desagradable lo persigue durante todo el día:

acariciaría el cuerpo de una muchacha desnuda, cariñosa, un poco intimidada, con la elegancia de Petronio, el Árbitro, e iría sintiendo nacer la excitación entre sus piernas, mientras sorbía los juguitos tibios de su sexo. Tendría una larga y sólida erección, como las de antaño. Haría gemir y gozar a la muchacha y gozaría él también, y de este modo borraría el mal recuerdo de ese esqueletito estúpido. (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 334)

Desde hace muchos años, la mujer es considerada como no detentora de poder en la orden de la sexualidad, así como los niños. Urania era mujer y adolescente, luego no ejercía ninguna forma de poder en la visión del dictador y de muchos otros hombres e, incluso, en la de las mujeres de la época. Sin embargo, Urania prueba al tirano que su supuesta ausencia de poder la hace más poderosa que él, pues aquella chica lo hace sentir inferior como hombre y como machista, por no haber conseguido concretizar el acto sexual. Para Urania, su actitud durante la experiencia sexual con el tirano fue una manera de mostrar su poder como mujer, pues Trujillo esperaba que la chica demostrara de alguna forma que estaba realizada por vivir la fantasía de estar con el detentor del poder, sin embargo, ella se puso fría, no lo deseaba y permitió que él hiciera de todo. De esa manera, mostró al tirano su forma de poder cuando no realizó lo que él esperaba, manteniéndose inerte y ajena, demostrando resistencia a su poder viril, permaneciendo indiferente a él y al momento.

No se resistía; se dejaba tocar, acariciar, besar, y su cuerpo obedecía los movimientos y posturas que las manos de Su Excelencia le indicaban. Pero, no correspondía a las caricias, y, cuando no cerraba los ojos, los tenía clavados en las lentas aspas del ventilador. [...]

— Basta de jugar a la muertita, belleza — lo oyó ordenar, transformado —. De rodillas. Entre mis piernas. Así. Lo coges con tus manitas y a la boca. (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 557-558)

En este fragmento, tenemos claro que quiere con Urania: mostrar su masculinidad, que continúa siendo un Chivo, (nombre recibido exactamente por considerar el chivo un animal de gran apetito sexual):

Para sentirse colmado, le bastaba que tuviera el coñito cerrado y él pudiera abrírselo, haciéndola gemir — aullar, gritar — de dolor, con su güevo magullado y feliz allí adentro, apretadito en las valvas de esa intimidad recién hollada. No era amor, ni siquiera placer lo que esperaba de Urania. Había aceptado que la hijita del senador Agustín Cabral viniera a la Casa Caoba sólo para comprobar que Rafael Leonidas Trujillo Molina era todavía, pese a sus problemas de próstata, pese a los dolores de cabeza que le daban los curas, los yanquis, los venezolanos, los conspiradores, un macho cabal, un chivo con un güevo todavía capaz de ponerse tieso y romper los coñitos vírgenes que le pusieran delante. (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 557)

Al notar que no conseguiría mantener relaciones sexuales, utilizando su falo, Trujillo, con miedo de perder el poder, porque piensa como un tirano, que éste está presente en su órgano sexual, lo hizo con la mano, demostrándole que es poderoso aun sin el uso del órgano masculino.

Cogiéndola de un brazo la tumbó a su lado. Ayudándose con movimientos de las piernas y la cintura, se montó sobre ella. Esa masa de carne la aplastaba, la hundía en el colchón; el aliento a coñac y a rabia la mareaba. Sentía sus músculos y huesos triturados, pulverizados. Pero la asfixia no evitó que advirtiera la rudeza de esa mano, de esos dedos que exploraban, escarbaban y entraban en ella a la fuerza. Se sintió rajada, acuchillada; un relámpago corrió de su cerebro a los pies. Gimió, sintiendo que se moría. (*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 558)

Trujillo orinaba en la ropa sin percibir, como un niño o un loco, o sea, como los excéntricos, los marginalizados, los que no ejercían el poder; por causa de esa disfunción fisiológica, podría ser motivo de comentarios, de risos y, por tanto, de conclusiones acerca de su capacidad para gobernar, ya que no controlaba su propio cuerpo; tampoco era el «*macho singador*» de antes.

Para evitar que la chica saliera de allí como entró, o sea, virgen, y la misma hiciera comentarios sobre su masculinidad, él usó de violencia para mostrar que aún ejercía su poder, mascarando la realidad de manera dura, violenta.

La relación de poder de Trujillo con los demás consistió en demostrar que era un supermacho, el Chivo, aquel que posee todas las mujeres que deseó, recibiendo de presente de los propios padres, como prueba de devoción, lo que más respetaban en su cultura machista, la virginidad de sus hijas. Ese contexto de la historia ratificó el sexo como el instrumento de poder, de sujeción.

Para Foucault, «A regra é o prazer calculado da obstinação, é o sangue prometido. Ela permite reativar sem cessar o jogo da dominação, ela põe em cena uma violência meticulosa repetida»; en la novela, la regla de la tiranía era obedecer, seguir siempre las órdenes del jefe, pero, aunque obedecieran, podría ser que ele dudara de alguien y, así, podrían sufrir cualquier tipo de violencia para comprobar su fidelidad.

Para mantenerse en el poder, el tirano hizo uso de la violencia, que sirvió de modelo para todos los demás y de ejemplo de lo que se podría o no hacer. La regla era la sangre, la fuerza, la vitalidad, la violencia, casi siempre era entendida de esa manera al demostrar su poder.

En 1937, la matanza de los haitianos se justificó, según la visión de los poderosos, pues se trataba de limpiar y salvar su país.

No sólo justificaba aquella matanza de haitianos del año treinta y siete; la tenía como hazaña del régimen. ¿No salvó a la República de ser prostituida una segunda vez en la historia por ese vecino rapaz? ¿Qué importan cinco, diez, veinte mil haitianos si se trata de salvar a un pueblo? («*La fiesta del Chivo*, 2001, p. 16)

Para encontrar a todos los asesinos de Trujillo y vengarse de la muerte de su padre, Ramfís, hijo mayor de Trujillo, torturó hasta la muerte a muchos sospechosos del crimen y también a muchos de los familiares, aunque no supieran de nada, para mostrar que su familia aún era la autoridad máxima de aquel país. En este fragmento, demuestra total crueldad con el conspirador:

A las dos o tres semanas, en vez del apestoso plato de harina de maíz habitual, le trajeron al calabozo una olla con trozos de carne. Miguel Ángel Báez y Modesto se atragantaron, comiendo con las manos hasta hartarse. El carcelero volvió a entrar, poco después. Encaró a Báez Díaz: el general Ramfís Trujillo quería saber si no le daba asco comerse a su propio hijo. Desde el suelo, Miguel Ángel lo insultó: «Dile de mi parte a ese inmundo hijo de puta, que se trague la lengua y se envenene». El carcelero se echó a reír. Se fue y se volvió, mostrándoles desde la puerta una cabeza juvenil que tenía asida por los pelos. Miguel Ángel Báez Díaz murió horas después, en brazos de Modesto, de un ataque al corazón. (*La fiesta del Chivo*, 2001, p.478)

El castigo disciplinar tiene la función de reducir los desvíos, las transgresiones a las reglas; pero en la dictadura la intención no es ser solamente un correctivo, pero también es una manera de eliminar y evitar problemas. La idea de poder, en la visión del tirano, es cerrada, o sea, el poder no circula, no está en movimiento, el poder está en él, como un dios que posee todos los poderes naturales y sobrenaturales, como en el pensamiento arcaico. Y, por eso, sigue cultuando los mitos que crearon de él, de no sudar, de su virilidad y de estar en todos los lugares, en eterna vigilancia.

Galíndez es otro ejemplo del uso de la violencia para demostrar su poder tiránico y eliminar el que podría suceder a alguien que supiera demás sobre el dictador o sobre su gobierno. Trajeron al profesor Galíndez en avión, de los EUA para la República Dominicana, luego después de defender su tesis de doctorado sobre el régimen *trujillista* y, enseguida, fue asesinado.

El tirano mantuvo su poder usando la violencia, lo que produjo en el pueblo o en un grupo específico la resistencia que, por su vez, llevó a las revueltas, resultando en un gobierno menos eficaz.

A pesar de que, en esa obra, el poder más ejercido es el del tirano, el del soberano, que usó los «mecanismos de poder» para mantenerse en el ejercicio de él, percibimos que el autor nos permitió ver los micropoderes, una vez que en un sistema dictatorial el control, el dominio sobre los cuerpos y las mentes era tan fuerte que pocos percibieron o supieron que el poder circuló, pasó por ellos también.

Referências Bibliográficas

- ABREU VIEIRA DE OLIVEIRA, Ester. «*La fiesta del Chivo*»: *reprodução dos mecanismos do poder de um regime autoritário*. (resumo) In: IV Encontro da ANPUH-ES História, representações e narrativas. De 11 a 13 de dezembro. Vitória: UFES. 2002. p. 37.
- ALAMEDA, Sol. «Mario Vargas Llosa. *El contrapoder de la literatura*. [entrevista]. En *El País Semanal* 1223, 5 de marzo, pp.14-24. Disponível em: www.geocites.com/Paris/2102/art41.html. 2000. Acesso em 15/06/04
- BERNECKER, Walther. I. *Iberoamericana. América Latina-España-Portugal*. Madrid: Iberoamericana Editorial. 2001.
- CANO GAVIRIA, Ricardo. *El buitre y el ave Fénix. Conversaciones con Mario Vargas Llosa*. Barcelona: Anagrama.- 1972.
- CASTILLA, A, ; F, Jarque. «*La fiesta del Chivo aviva un debate sobre el poder entre Vargas Llosa y Felipe González*.»En: *El País*, (31-3-2001): p.25.
- CUETO, Alonso. *Vargas Llosa y el Chivo: «Retratos del poder»*. *El Comercio* (Perú). Suplemento Dominical. Disponível em: www.geocites.com/Paris/2102/art41.html. 05 de marzo, 2000. Acesso em 15/09/02.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17ª ed.. Rio de Janeiro: Graal. 2002.
- _____. *Vigiar e punir*. 26ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1997.
- GUBERMAN, Mariluci da Cunha. *O poder em El Otoño del Patriarca*. In: *Revista América Hispánica. Violência & Poder*. Ano 1. ago/dez 1988. Rio de Janeiro: Sepcha /UFRJ.1988
- JOZEF, Bella. *História da literatura Hispano-americana*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1989.
- KOHUT, Karte. *El poder político como tema literario*. In: RODRÍGUEZ-CARRANZA, Luz & SANZ-HERMIDA, Rosa. *Literatura y poder*. Leuven University Press. Nadia LIE: Ed. Christian de Paepe. 1995.
- MARTÍNEZ, Sanjuana. *Mario Vargas Llosa indaga en la mente de los dictadores latinoamericanos: «Escribiendo sobre Trujillo he escrito sobre todos los dictadores»*Disponível em: <http://www.babab.com/no02/varQasllosa.htm>«. Maio, 2000. Acesso em 10/05/02.
- VARGAS LLOSA, Mario. *La fiesta del chivo*. Madrid: Alfaguara. 2000.



EL UNIVERSO FEMENINO EN CUENTOS DE EMILIA PARDO BAZÁN

Maria Mirtis Caserl¹

Los cuentos, al lado de las novelas y del periodismo, son una muestra de la fecundidad e importancia de Pardo Bazán en la literatura española. Para Saquero Goyanes, en cita de Paredes- Núñez [1979, p. 42]

Si tuviésemos que citar un autor en que dicha palabra [cuento] alcanzara, por decir así, su consagración oficial, diríamos sin vacilación el nombre de dona Emilia Pardo Bazán, la más fecunda creadora de cuentos de nuestra literatura. La variedad temática [...], y el alto valor literario de estas narraciones, deciden la aceptación de un término contra el que tantos prejuicios existían.

La autora publicó más de quinientos cuentos, número que autoriza a considerarla la más fecunda creadora de cuentos de la literatura española; el valor literario lo garantiza el interés que sigue despertando su texto en España y en otros centros de estudios. Los prejuicios de que habla Saquero Goyanes se conocen hartamente y se deben a la creencia masculina de que las mujeres no podían tratar de asuntos de hombres y la escrita, se sabe, estaba reservada a los representantes hombres de la sociedad. Emilia fue acusada por los intelectuales de su época de hablar de todos los asuntos, y por Menéndez Pelayo de no tener tacto o discernimiento, lo que caracterizaba la inferioridad intelectual de las mujeres.

¹UFES

Contra todo Emilia seguía su trabajo de escritora y escribía sobre todos los temas. Como uno de los motivos psicológicos más frecuentes en la obra de Pardo Bazán, el amor da título a una serie de cuentos que tratan de ese tema. Bajo una visión de pesimismo y falta de perspectiva para los personajes involucrados en las relaciones sentimentales, en los *Cuentos de amor* la pasión amorosa provoca sufrimiento, venganza, violencia y muerte entre los personajes que son incapaces de ser felices o de hacer feliz al otro. Elegimos para analizar algunos cuentos en los que ese universo se descortina delante del lector y entre ellos el cuento "Mi suicidio". Aquí el protagonista cuenta su propia historia - es un narrador autodiegético. Es un joven viudo que, desesperado con la muerte de su mujer, decide que va a matarse delante del retrato, representación de la amada:

Y allí, por último, como maravillosa resurrección. del pasado, inmortalizando su adorable forma, ella, ella misma es decir, su retrato, su gran retrato de cuerpo entero, obra maestra de célebre artista, que la representaba sentada, vistiendo uno de mis trajes preferidos, la sencilla y airosa funda de blanca seda que la envolvía en una nube de espuma. Y era su actitud familiar, y eran sus ojos verdes y lumínicos que me fascinaban, y era su boca entreabierta, como para exclamar, entre halago y represión, el "¡qué tarde vienes!" de la impaciencia cariñosa; y eran sus brazos redondos, que se ceñían a mi cuello como la ola al tronco del naufrago, y era, en suma, el fidelísimo trasunto de los rasgos y colores, al través de los cuales me había cautivado un alma; imagen encantadora que significaba para mí lo mejor de la existencia ...

Sin embargo, decide el caballero antes de cometer el trágico gesto, releer las cartas que había recibido de la mujer y que él le devolvía "una vez leídas, por precaución, por respeto, por caballerosidad". Entre cajones en los que había "cintas, joyas, dójecillos, abanicos e pañuelos perfumados", encuentra el de las cartas y empieza a leerlas. Reconoce las palabras bonitas y los detalles íntimos a los que alude la remitente. Un terror, sin embargo, cruza su imaginación: la cruel sorpresa de que las cartas que estaban guardadas no se dirigían a él, sino a otro y según sus palabras "recordaba otros días, otras horas, otros sucesos, para mí desconocidos ...". Delante de la situación, declara el narrador: "me coloqué, según había resuelto, frente al retrato; empuñé la pistola, alcé el cañón y, apuntando fríamente, sin prisa, sin que me temblase el pulso ... con los dos tiros reventé los dos verdes y lumínicos ojos que me fascinaban." Como la mujer no cumple el papel que de ella espera el marido, la fidelidad total, o el confinamiento al espacio doméstico, el castigo sigue el patrón clásico de punición, en una retomada de la mujer bella y muerta de los autores románticos. La presencia de ese rasgo del romanticismo, que Emilia da como acabado en *La cuestión palpitante*, divide espacio con el humor irónico, que caracterizaba la literatura española, según la autora, pues la tragedia del suicidio se desconstruye, con la muerte simbólica de la mujer infiel, cuyo retrato el hombre despedaza como forma de vengarse o reafirmar su espacio de poder.

La estrategia de utilizar el narrador autodiegético posibilita que el protagonista, contando su propia historia, introduzca "un tono reflexivo que potencia cierta intimidad o

complicidad con el lector"² y a la vez deshaga la tragedia con un tono irónico, que saca la seriedad que el narrador parece imprimir a su relato.

Las imposibilidades de realización amorosa se pueden ver en otros *Cuentos de amor*: En "El amor asesinado", cuyo título apunta para el tono sombrío del relato, Eva intenta de todas maneras huir del Amor, pues "quería vivir digna, respetada, libre" y, como no lo conseguía por métodos lícitos, ya que el Amor insistía en superar todas las barreras que la mujer ponía entre ellos, decide por asesinarlo, apretándole la garganta hasta que "el Amor ni respiraba ni se rebullía: estaba muerto ... " Entonces Eva siente "un dolor terrible, extraño, inexplicable, algo como una ola de sangre que ascendía a su cerebro, y como un aro de hierro que oprimía gradualmente su pecho, asfixiándola." Comprendió entonces que el Amor no estaba fuera, sino dentro de "su mismo corazón, y Eva, al asesinarlo, se había suicidado." En "El dominó verde" el amor se muestra contradictorio, pues hace que el hombre se enamore de un disfraz, detrás del cual está la mujer por él abandonada. En "La perla rosa" el marido acepta de un amigo algún dinero para comprarle a la mujer unos pendientes que la habían dejado enamorada. La mujer pierde la perla y el marido va a la casa del amigo a pedir su intervención junto a quien pudiese ayudarle a encontrar la joya perdida. Mientras espera que lo atienda el dueño de la casa, ve "brillar sobre el ribete de paño azul de la piel de oso blanco, tendida al pie del muelle diván turco, la perla, la perla rosa!" Los detalles de la descripción preparan al lector para un desenlace sangriento, narrado por el protagonista: "Eché mano a aquellas ojeras diminutas, arranqué de ellas los pendientes, y todo lo pisoteé". Encierra, no obstante, la narración con un comentario casual: "¿Qué si he vuelto a ver Lucila? .. Una vez ... Iba del brazo de 'otro', que ya no era Gonzaga. Por cierto que me fijé en que el lóbulo de la oreja izquierda lo tiene partido. Sin duda se lo rasgué yo involuntariamente. "

"Piña" forma parte de los *Cuentos nuevos* publicados en 1894 y su personaje principal da título al cuento. Piña, que es cubana, llega al húmedo clima del Noroeste español por "azares de la fortuna" y se hace metáfora de la condición femenina de la época. Sufre todo tipo de violencia física y psicológica tanto del novio como de la familia de la casa en que vive. Veamos como la autora, mientras construye su texto ficcional, trata los temas que preocupan a las feministas como ella misma: la cuestión de la moda femenina, los problemas con el cuerpo y la falta de libertad que representan las normas hechas por los hombres y que a las mujeres sólo cabe cumplir.

Se encuentra en toda la narrativa la cuestión del cuerpo y su relación con el entorno y la gente. Sobre el cuerpo y su sentido en la obra de arte, Mariluce Gubernman registra los cambios de tratamiento que el cuerpo recibe en la historiografía literaria. Recuerda la autora que hay dos grandes momentos de verdadera libertad artística, que dejan en evidencia el cuerpo humano, la antigüedad clásica, en la cual la "armonía celestial se reflejaba, a través del arte, en el cuerpo humano, que fue valorado como ideal de belleza" (GUBERMAN, 1997, p. 31), y el renacimiento, en el que con el debilitamiento de la Iglesia tuvo lugar el pensamiento antropocéntrico, lo que proporciona mayor libertad para los escritos sobre el cuerpo humano.

La sumisión femenina a la moda, que se puede ver en el fragmento siguiente, pasa obligatoriamente por el cuerpo y todas las implicaciones sociales que resultan de su manipulación:

² SANCHEZ-RE Y. Alfonso. *El lenguaje literario de la «nueva novela» hispánica*. Madrid: MAPFRE 1991 p.252

Cuando [Piña] llegó, tiritando, desmadejada por la larga travesía, nos apresuramos a cortarle y coserle un precioso casaquín de terciopelo naranja galoneado de oro, que ella se dejó vestir de malísima gana, habituada como estaba a la libre desnudez en sus bosques de cocoteros.

Sobre el papel que ejerce la moda en la sociedad, observa Lipovetsky que, aunque se puede considerar el siglo XIV como el del apareamiento de la moda en sentido estricto, es la segunda mitad del siglo XIX que ve surgir la moda en el sentido moderno, cuando está presente su principal característica, "a movença precipitada das variações" (LIPOVETSKY, 1989, p.35). En períodos anteriores al siglo XIX, los trajes masculinos demostraban una preocupación estética aún más grande que los trajes que llevaban las mujeres, pero el siglo XIX marca la renuncia de los hombres al exagero de la moda, que pasa entonces a ser una preocupación casi exclusiva de las mujeres.

Hablando de la importancia de la moda, Mello e Souza, citando a Cunningham, registra que "el arte de la vestimenta está íntimamente asociada a los principios morales, uno de los aspectos que representa, pictóricamente" (Mello e Souza, 45), bajo la influencia de la Iglesia que buscaba frenar el uso de los recursos de la moda como elemento estimulador del interés por el otro sexo. Con la liberación de las mujeres para la elección del compañero el aspecto de la atracción sexual pasa a jugar importante papel en la formación de las parejas, ya que se elige aquél que atrae más, lo que está relacionado al aspecto físico, mejorado por la estrategia de la ropa y otros aderezos.

La moda como estrategia de seducción está registrada en otros cuentos de Pardo Bazán. Ejemplo de ello se puede verificar en el cuento "La manga"³, en el que Nati, una mujer soltera, no tan joven para los patrones del siglo XIX, ve la posibilidad de resolver sus problemas financieros y sociales en una fiesta de la nueva ciudad en la que va a vivir su familia a causa del trabajo del padre. Todas sus esperanzas las pone la chica en un sombrero, que la distinguiría de las demás señoritas y le daría la oportunidad de seducir al hombre adecuado a sus necesidades. Para que Nati dispusiera de su objeto de deseo toda la familia da su contribución:

Era uno de esos sombreros inconmensurables que son el encanto, el susto y la ruina de una familia burguesa durante una estación. Había costado ciento diez pesetas redondas, y esa suma, para los padres, representaba no escasas privaciones, un desequilibrio en el presupuesto, la supresión, durante dos meses, del plato de carne en la cena, sustituido por un guisado de patatas o unos panchos fritos.

¡Paciencia! No se podía prescindir de que "la niña" luciese el sombrero que impone forzosamente la moda, y que, en este año de gracia, ha pegado un salto desde los precios admisibles de ocho y diez duros, hasta los de veinte como mínimo.

³ Edición digital a partir de la de «Blanco y Negro», núm. 999, 1910, y cotejada con la edición crítica de Juan Paredes Núñez (*Cuentos completos*, La Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa, 1990, T. m, pp. 382-385)

Registra la narradora la sumisión de la mujer a la moda, lo que no le deja tiempo ni energía para dedicar a los asuntos de interés social y general. Mientras los varones se dedican al trabajo productivo, que les garantiza un papel de relieve en la comunidad, a las mujeres les toca preocuparse con futilidades, despendar sus fuerzas en mejorar su propia apariencia y en dedicarse a la crianza de los hijos. La diferencia de la inversión para adquirir la vestimenta masculina y la femenina está en el fragmento: "Abajo aguardaba el papá, resignado. ¡Era mejor que acompañase él! La mamá siempre da una nota ligeramente caricaturesca, a menos que vaya tan bien o mejor trajeada que su hija ...", en que la dignidad masculina se mantiene independiente de la ropa que lleva.

La autora da un tratamiento irónico a la importancia que se atribuye al objeto, afirmando que se puede prescindir del alimento pero no de los aprestos de coquetería, que al fin y al cabo van a servir de trampolín a los planes de boda de la chica:

¿Quién cuenta con eso, vamos a ver? Porque nada ha subido tan sensiblemente: si los comestibles encarecen, no hasta tal punto; suben anualmente, de un modo imperceptible, mientras el sombrero se lanza en vertiginoso arranque ... Y, al cabo, de comer se prescinde, no de golpe ... , pero vamos, así, poquito a poco -en relación con la carestía de los comestibles-; pero el sombrero es lo sacrosanto.

La importancia del sombrero en los atavíos femeninos la registra Mello e Souza [1987. p. 63] para quien, en la primera mitad del siglo XIX, los sombreros "son construcciones verdaderamente fantásticas de encajes, plumas y tiras, usados en todas las ocasiones, incluso en las cenas y teatros".

Otro tema sociológico que se puede observar en la obra de Pardo Bazán es el que trata de la "pureza" femenina. Durante mucho tiempo, y tal vez hasta nuestros días, esa era una cuestión que interesaba a todos; sólo la propia mujer no podía pronunciarse a respecto del tema. Veamos otra vez "Piña" en un fragmento que muestra a quién debía decidir que la mujer debía casarse:

Porque conviene saber que Piña conservaba el candor, la inocencia, la honestidad y todas esas cosas que deben conservar las damiselas acreedoras a la consideración y respeto del público. La flor -si así puede decirse- de su virginidad estaba intacta. Y aunque ningún indicio justificara la atrevida y ofensiva suposición de que Piña estuviese y aunque ningún indicio justificara la atrevida y ofensiva suposición de que Piña estuviese atravesando la sazón crítica en que las doncellas se pirran por marido, la pena y decaimiento en que se encontraba sumergida eran motivo suficiente para que le proporcionásemos la suprema distracción del amor y del hogar.

Según Ariès & Duby [1991], el culto a la Virgen tiene su principal representación en la segunda mitad del siglo XIX, con la institución del dogma de la Inmaculada Concepción el año 1854. Contradictoriamente, el incesto era algo bastante común y a los hombres estaba permitido ejercer casi libremente sus proezas fálicas, acentuándose todavía más las diferencias entre los derechos y deberes de hombres y mujeres.

El machismo de la época se observa en la denuncia de la narradora, que, hablando del novio de Piña, indaga:

¿Estaría aquel galán empapado en las teorías de Luis Vives, fray Luis de León y otros pensadores, que consideran a la hembra creada exclusivamente para el fin de cooperar a la mayor conveniencia, decoro, orgullo, poderío y satisfacción de los caprichos del macho? ¿Se habría propuesto llevar a la práctica el irónico mandamiento de la musa popular, que dice:
Tratarás a tu mujer
como mula de alquiler ... ,

Pero la narradora no entiende la "superioridad" masculina, que la deja atónita:

Miedo, ¿por qué? He aquí el problema que preocupaba, cuando me ponía a reflexionar en la suerte de la maltratada cubanita. Su marido, por mejor decir, su tirano, era de la misma estatura que ella; ni tenía más fuerza, ni más agilidad, ni más viveza, ni dientes más agudos, ni nada, en fin, sobre qué fundar su despotismo. ¿En qué consistía el intrínquilis? ¿Qué influjo moral, qué soberanía posee el sexo masculino sobre el femenino, que así lo subyuga y lo reduce, sin oposición ni resistencia, al papel de pasividad obediente y resignada, a la aceptación del martirio?
Era únicamente el prestigio de la masculinidad, la tradición de obediencia absurda de la femina, esclava desde los tiempos prehistóricos. Él quiso tomarse por felpudo, y ella ofreció el espinazo. No hubo ni asomo de protesta.

Se registra aún en la narrativa de Pardo Bazán el problema de las enfermedades femeninas: "Su (de Piña) débil organismo nervioso de criatura tropical se disolvía; la falta de alimento traía la anemia, y la anemia preparaba la consunción."

Sobre el problema de las enfermedades, Vicinus, citado por Bordo (1997, p.22), dice que "la 'dama' del siglo XIX era idealizada en términos de delicadeza y encanto, pasividad sexual y una emocionalidad encantadoramente inestable y caprichosa". Recuerda Bordo que esos conceptos se deben a teóricos hombres, que se encargaron de divulgar ése como el ideal de mujer madura "normal". Las mujeres que se alejaban de ese modelo formaban parte del grupo de las histéricas -la histeria era en el siglo XIX tomada como sinónimo de lo femenino - que según la descripción médica Smith-Rosenberg (apud Bordo 1997, p. 22) era "impresionable, sugestionable y narcisista; altamente inestable, cambiando de humor repentina y dramática mente por razones aparentemente irrelevantes. egocéntrica al extremo, esencialmente asexuada y no raramente frígida"

El cuento "La culpable" ejemplifica bien esa realidad: Elisa cometió la falta gravísima de escaparse con el novio antes de la boda. Después de veinticuatro horas fue encontrada y depositada en un convento, mientras se esperaba la boda. Toda la familia sufre con el escándalo, las hermanas no se atrevían a salir a la calle y una de ellas, "en especial, se afectó tanto, que fue preciso sacarla de Madrid para que no se alterase la salud", ejemplo de la fragilidad de la salud femenina, que se destruye por cualquier motivo. La madre suspiraba a

cada vez que pronunciaba el nombre de la hija insensata, mientras el padre "no nombró a Elisa ya nunca". Intentando rehabilitar su imagen, Elisa se comporta con tal rigor que no se permite cualquier vanidad, propia de mujer de su edad, llevando siempre "traje oscuro, subido hasta las orejas, y su peinado, estudiadamente sencillo y sin coquetería" La descubierta de una "carta inequívoca" en la ropa del marido la deja desesperada, pero como no tiene derecho a quejarse, sigue viviendo sin ninguna autoridad, sea en lo de la educación de los hijos, sea en lo de la hacienda, que "regía única y exclusivamente Adolfo" y a Elisa no se atrevía a gastar ninguna peseta sin la venia del marido. La legítima que recibe por la muerte de su padre tampoco escapa al control del marido, que la gasta como le da la gana. Las lesiones del corazón se agravan y al borde de la muerte, Elisa le pide perdón al marido: "Alma mía, mi bien ... perdóname de veras aquello ... " La culpa por el acto cometido por la pareja se imputa solamente a la mujer, que acepta totalmente el encargo y no se atreve a rebelarse contra lo establecido.

Para la crítica feminista los cuerpos femeninos responden claramente a lo que Foucault en *Vigiar y castigar* llama cuerpos dóciles, una vez que las mujeres dedican mucho de su tiempo a atender a las expectativas de un "ideal de feminidad evanescente, homogeneizante, siempre en mutación - una búsqueda sin fin y sin descanso, que exige de las mujeres que sigan constantemente cambios insignificantes y muchas veces extravagantes de la moda" (BORDO, 1997. p.20). Los cuerpos femeninos se someten al control externo, se transforman y se perfeccionan, según padrones impuestos por poderes difusos, que llevan a las mujeres a invertir tiempo y energía para buscar un padrón inalcanzable, demostrando con el texto que el cuerpo exhibe "el sentimiento y la convicción de carencia e insuficiencia, a creer que nunca somos lo suficientemente buenas" (BORDO, 1997. p. 20) Esa disciplina a que se someten - a veces de manera espontánea - las mujeres ratifican las relaciones de poder, en las que los hombres se encargan de las cuestiones sociales y significativas mientras las mujeres se dedican a la auto transformación en aspectos de apariencia personal. Las fuerzas que trabajan por mantener esa relación de poder se pueden observar en programas de televisión y radio, en reportajes de revistas femeninas, especialmente las dedicadas a las mujeres jóvenes o adolescentes, en las cuales el intento de cambiar esas relaciones encuentran objeción del tipo mujer que trabaja fuera de casa abandona a los hijos, que tendrán problemas insolubles en la vida adulta a causa del abandono materno.

Para enfrentar ese discurso, Bordo (1997, p.21) propone una apropiación feminista del concepto de Foucault sobre el poder, empezando por "abandonar la idea de que el poder es algo poseído por un grupo y dirigido contra otro y pensar, en vez de eso, en la red de prácticas, instituciones y tecnologías que sustentan posiciones de dominación y subordinación dentro de un ámbito particular". Es necesario desconstruir el discurso que sostiene el poder "desde abajo", es decir, "los mecanismos que amoldan y multiplican los deseos, en vez de reprimirlos, que generan y direccionan nuestras energías, que construyen nuestras concepciones de normalidad y desvío".

Lo visto aquí puede dar una idea de lo proficuo de la producción de nuestra autora. La obra ensayística, que trata de tan variados asuntos y la pone entre los grandes críticos de su época, está aliado de la riqueza temática y de la variedad de los cuentos de Pardo Bazán, de su preocupación con el mundo femenino y la situación vivida por la mujer que, para la

autora, necesitaba especialmente de educación para que pudiese interesarse por la suerte del mundo, optar por un trabajo productivo y tornarse menos dependiente de los hombres, fuesen padres, hermanos o maridos. El cuerpo femenino sumiso a distintos poderes, difusos, pero no menos reales por ello, es asunto de los comentarios de los narradores de la escritura pardobazániana, en lo que se refiere a la moda, a la cuestión de las enfermedades que acometen a las mujeres y a la manera como el género determina los roles sociales que ejerce cada uno. Hay que observar, sin embargo, que de todas las preocupaciones de doña Emilia la más importante es la preocupación estética, el cuidado con la construcción de las imágenes, la elección de los narradores que dan verosimilitud a sus relatos y el cuidado con el lenguaje que la transforma en una escritora que sigue mereciendo lecturas variadas de lectores de tiempos distintos del suyo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARIES, Philippe & DUBY, Georges. (1991). *Historia da vida privada 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Trad. Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras.
- BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison & BORDO, Susan. (ed.) (1997) *Gênero, corpo, conhecimento*. Trad. Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro; Record/Rosa dos tempos.
- FEENY, Thomas. (1988) Pardo Bazán's pessimistic view of love as revealed in "Cuentos de amor", in *Short Story Criticism*. Detroit, Michigan: Gale Research Co.
- FOUCAULT, Michel. (1985) *Microfísica do poder*. 5.ed. trad. e estudos introdutórios Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.
- GUBERMAN, Mariluci. (1997) *Octavio Paz e a estética de transfiguração da presença*. Rio de Janeiro: SEPHA, UFRJ: UBC.
- LIPOVETSKY, Gilles. (1989) *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.
- PAREDES NÚÑEZ Juan. (1979) *Los cuentos completos* de Emilia Pardo Bazán. Granada: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- PARDO BAZÁN, Emilia. (1947) *Obras completas: novelas y cuentos*. Madrid: Aguilar., Estudio preliminar notas y prólogo de Federico Sainz de Robles. 2 tomos
- PARDO BAZÁN, Emilia. *La cuestión palpitante*. Disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/pardo.htm>
- PARDO BAZÁN, Emilia. *La manga*. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01260185987810457438813/p0000001.htm#L1_
- SARLO, Beatriz. El instante y sus visiones. Disponible en: <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2001-09-23/u-00311.htm>
- SOUZA, Gilda de Mello e. (1987) *O espírito das roupas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- VILAR, Pierre. (1986). *Historia de España*. Barcelona: Editorial Critica.

ELABORACIÓN DE UN MANUAL DIDÁCTICO: NUEVAS PROPUESTAS, NUEVOS DESAFÍOS

Juliana Cristina F. BERGMANN¹
Ana Josefina FERRARI²

RESUMEN: Escribir un manual aparece como un desafío doble, el de evitar lo que criticamos como profesoras de español LE y el de poder materializar aquello en lo que se cree de las clases de LE. El objetivo de este trabajo es presentar los presupuestos teóricos en los que se apoya la producción de un manual.

PALABRAS-CLAVE: elaboración de materiales didácticos, enseñanza de lenguas extranjeras, metodología.

1. INTRODUCCIÓN:

La enseñanza de lenguas extranjeras, en la actualidad, se coloca en una posición cada vez más fundamental por muchas razones. Los cambios acarreados por las alianzas entre los diferentes países, como se puede observar en el MERCOSUR o en la Comunidad Económica Europea, no son de carácter exclusivamente económico. Ellos traen, principalmente, un enriquecimiento sociocultural entre las comunidades de los países involucrados, con la posibilidad de varios intercambios de conocimientos, lo que incluye la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera de los países asociados. En el caso específico de los países del MERCOSUR, durante mucho tiempo la demanda de cursos de español por parte de hablantes de portugués y de cursos de portugués por parte de hablantes de español, fue grande. En la actualidad este cuadro mostró algunos cambios; entre ellos, se observa que los estudiantes buscan cursos de otras lenguas extranjeras, las perspectivas de uso inmediato de la lengua en actividades cotidianas se redujo

¹ Profesora: PUC-PR/FACINTER - Doctoranda: Université Lumière Lyon 2

² Profesora: PUC-PR - Doctoranda: UNICAMP

y los individuos percibieron que es posible una comunicación "real" con hablantes nativos aún sin tener dominio de la lengua.

En lo que al español se refiere, uno de los grandes facilitadores de intercambio de conocimiento son los medios de comunicación³. Es cada vez mayor y más fácil el acceso a informaciones de otros países, no sólo a través de la televisión - con varios canales nacionales e internacionales -, sino que también a través del cine, de la Internet, esta última con más énfasis a partir de la última década del siglo XX. Con estas informaciones, que vienen de todas partes del mundo casi en tiempo real, se nos abre una seductora posibilidad de conocimiento por medio de la oralidad (televisión o radio) o de la escrita (Internet), que no debe ser dispensada por la escuela de hoy.

2. NUEVAS PROPUESTAS EN LA ELABORACIÓN DEL LIBRO DIDÁCTICO:

Con el objetivo de atender a las necesidades actuales de un ciudadano cada vez más preparado para la realidad mundial que el aprendizaje de Lengua española exige, es ofrecido al alumno de la enseñanza básica la posibilidad de un contacto mayor con la lengua en sus aspectos formales y culturales. A través del conocimiento de otra lengua, él tendrá un instrumento más para auxiliarlo en la construcción de un actual y sólido repertorio de datos de la realidad que lo rodea, desarrollando la autonomía suficiente para un análisis crítico, ético y conciente de las informaciones con las cuales podrá encontrarse en el futuro.

En ese contexto, escribir un manual se configura como un doble desafío: el de materializar aquello que criticamos como profesoras de español como lengua extranjera y el de poder materializar aquello en lo que creemos y pensamos a respecto de las clases de lengua extranjera en una realidad que ni siempre es tan favorable, ya sea por la falta de recursos de la escuela hoy o sea por la gran cantidad de alumnos en clase, etc. De esa manera y considerando las más variadas y diferentes realidades que el profesor puede encontrar en su trabajo, proponemos un libro didáctico estructurado de manera ecléctica y con diferentes posibilidades de uso, algunas de las cuales exponemos en forma de sugerencia, dejando siempre un espacio libre para que el profesor utilice la creatividad, conocimiento y experiencia para enriquecer este material.

En la propuesta del manual que presentamos hoy, tenemos como hilo conductor una historia con inicio medio y fin, en forma de cuento, a partir de la cual las unidades y actividades del manual se articularán. Ella podrá ser leída y oída en clase, usando recursos de audio a lo largo del año, o contada por el profesor y por los propios alumnos. Esta idea se basa en la presuposición de que el libro didáctico es un libro y que, justamente por esa razón, necesita de una unidad temática que supere el "tema" aprender español. Aunque este tema sea válido, él es más un objetivo. Con la fuerza de documentos como el Nivel Umbral o el Marco

³ Un ejemplo de este hecho es la nueva telenovela de las 20 horas de la Red Globo de Televisión, *América*, donde se mezclan palabras del español con palabras del portugués sobre una sintaxis del portugués. Estas situaciones refuerzan el efecto de pre-construido que paira sobre el español y que se basa en la enunciación: *Falar espanhol é fácil o Qualquer um fala espanhol.*

Común de Referencia para las Lenguas, formulados por el Consejo Europeo, es recurrente la utilización en libros didácticos de temas lexicales o de funciones que sirven como soporte en la elaboración de cada una de las unidades, utilizando estructuras fundamentadas especialmente en los *Actos de habla*. Las unidades siguen tradicionalmente temas como: "saludos", "vamos de compras", "datos personales", "la casa", "biografía", "en el restaurante", "en el aeropuerto", "vestimentas", "partes del cuerpo", etc. Siendo cada una de ellas trabajada de modo aislado e independiente.

Para responder a este tipo de perspectiva de enseñanza, Morin (1999) afirma:

Nous devons donc penser le problème de l'enseignement d'une part à partir de la considération des effets de plus en plus graves de la compartimentation des savoirs et de l'incapacité de les articuler les uns aux autres, d'autre part à partir de la considération que l'aptitude à contextualiser et à intégrer est une qualité fondamentale de l'esprit humain qu'il s'agit de développer plutôt que d'atrophier. (MORIN, 1999, p.16)⁴

A partir de este punto de vista, pensamos en un libro que tenga una historia para contar, otorgándole unidad al libro y superando cualquier tipo de unidad temática. Esa idea también se basa en un modo particular de ver al alumno de lengua extranjera, considerándolo como alguien que ya viene con un conocimiento de mundo e con una historia de lecturas previas que lo transforman en, no solamente un aprendiz, sino también en un lector.

El personaje principal será, en el caso de los libros correspondientes al 5º a 8º grado de la primaria, un niño, y en el caso del manual dirigido a la educación de jóvenes y adultos, un joven. Buscamos la identificación de nuestros lectores con el personaje o personajes de los libros, lo que de cierto modo facilita el proceso de aprendizaje y motiva a los alumnos. De acuerdo con Flores Pedroso (2001), una de las críticas que puede ser hecha a los materiales didácticos a partir del marco teórico del Análisis de Discurso de escuela francesa, es que los temas trabajados en los libros didácticos en general, no hablan de los hechos y quehaceres de la vida cotidiana de los alumnos, en otras palabras, ellos presentan situaciones comunicativas específicas de un nivel social diferente de el común de los alumnos de las escuelas. De este modo los alumnos que, por ejemplo, nunca hayan viajado en avión no van a conseguir entender o identificarse con la situación presentada. Dicha "falla" puede ser, de acuerdo con el dispositivo analítico del análisis de discurso, localizada en la imagen que se tiene del lector virtual y también en la falta de consideración de las condiciones de producción del enunciado en lengua extranjera.

Esta "falla" se constituye como un factor de extrema importancia a nivel motivacional del alumno, pudiendo traer cambios significativos en su aprendizaje e inclusive en su interés por la lengua meta. Este factor es siempre destacado en las teorías motivacionales actuales,

⁴ Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.

donde se busca satisfacer las necesidades del alumno en el proceso de aprendizaje de la lengua meta la cual es colocada en destaque. De acuerdo con Cunningsworth (1995), por ejemplo, este debe ser uno de los criterios para una elección concienzuda del libro didáctico a ser trabajado en clase: corresponder a las necesidades del aprendiz en su vida cotidiana. Además de esto, el material debe reflejar los usos que el individuo hará de la lengua, facilitar el proceso de aprendizaje sin imponer "dogmáticamente" un método rígido y desarrollar claramente el papel de soporte para el aprendizaje.

Es muy común que la conciencia de estos objetivos y necesidades de los alumnos, por los mismos, sea más clara cuando se trata de un aprendizaje de público adulto, y más difusa entre los alumnos adolescentes o niños. Eso sucede porque hay una posibilidad de participación directa del adulto que elige una lengua, en la elaboración de los objetivos del curso, para que estos estén lo más próximo posible de sus necesidades y objetivos personales. Entre adolescentes, a no ser que ellos tengan que hacer un examen o prueba como la de ingreso a la Universidad, por ejemplo, los objetivos y las necesidades no son definidas por ellos sino por el currículo formulado por el ministerio de Educación, e deben ser seguidos por todos: la escuela, el profesor, el alumno. Esta falta de poder del aprendiz en establecer sus propios objetivos es una causa muy fuerte de desmotivación, pudiendo actuar tanto al comienzo cuanto al final del proceso de aprendizaje; él no estará, así, lo suficientemente involucrado para que el aprendizaje sea realmente eficaz.

Por lo tanto, el profesor debe, basándose en los objetivos propuestos por el currículo y utilizando estrategias motivacionales, propiciar la motivación entre los aprendices, como propone Courtyllon (2003):

"De nombreuses personnes peu motivées par l'apprentissage d'une langue dont il faut escalader pas à pas tous les degrés, deviennent motivées quand les objectifs qu'on leur propose sont concrets, accessibles à court ou moyen terme. Et ceci est vrai aussi pour les enfants." (Courtyllon, 2003, p. 22)

Es importante lo que subraya Courtyllon cuando afirma que esta fuente motivacional debe ser hecha a través de la presentación de los objetivos concretos a los aprendices, que en ellos puedan creer y seguir a largo plazo, y no los fundamentados en razones puramente emotivas como el "gusto" por la lengua, como sucede frecuentemente.

Sánchez Pérez (1993), teórico español de la metodología de enseñanza de lenguas, también destaca la importancia de tomar en consideración los objetivos de los alumnos, así como la manera de alcanzar esos objetivos:

El diseño de actividades y el tipo de técnicas que deberían ser puestas en práctica recibirían no sólo mayor atención sino prioridad sobre los demás elementos que integran el proceso educativo. La importancia de este posible cambio podría ilustrarse centrándonos en un factor que se considera decisivo para impulsar el aprendizaje: *la motivación*. Los elementos formales o lingüísticos no aparecen ni como relevantes ni como decisivos para motivar al alumno. En cambio la manera de hacer una cosa (el procedimiento) sí que interviene en la generación de la motivación. Por tanto, un

currículo diseñado sobre *cómo hacer las cosas* en la clase tendría más posibilidades para predisponer favorablemente al alumno. Si esto es así, la elaboración de los objetivos habría que hacerla conjugando el *cómo* hacer las cosas con el *qué* cosas queremos lograr. (Sánchez Pérez, 1993, p. 61)

Al tomar esta decisión, fue necesario repensar una serie de elementos inherentes al objetivo del libro, como la manera de trabajar la variación lingüística, abordando el habla de los más diversos países o regiones, cuando y como trabajar la gramática, y lo más importante, cómo hacer que el alumno sea el protagonista de su proceso de aprendizaje y no un simple personaje secundario, objetivo este también formador de la base del abordaje comunicativo en la enseñanza de lenguas.

Por lo tanto, para que esta participación del alumno se dé de manera efectiva, es imprescindible que él se sienta prójimo de los temas discutidos en el libro y en la clase, a través de situaciones de utilización real de la lengua. Como afirma Bergmann (2002),

com esta nova visão de ensino de língua estrangeira, baseada em funções comunicativas da língua, (...) os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo os ruídos que normalmente interferem no enunciado. Os textos escritos não devem se restringir aos dois livros didáticos, construídos para atender um determinado objetivo, mas, sobretudo, ampliar esse universo incluindo artigos de revistas, jornais, cartas, formulários, mapas, cartazes, propagandas, contas, cartões, ou seja, toda forma de texto. O professor (...) deve escolher textos e tarefas que estimulem o desenvolvimento comunicativo. (...) O aluno deve entrar em contato com materiais didáticos autênticos para que possa desenvolver sua competência comunicativa na língua alvo da melhor e mais verdadeira maneira possível. (BERGMANN, 2002, p. 24)

Considerar al alumno como protagonista del proceso de aprendizaje, requiere una asociación de él con el profesor en lo que respecta a la tomada de decisiones: lo que debe aprender, aunque tal capacidad de decisión sea limitada por parte del alumno. A pesar de que la teoría del abordaje comunicativo afirme que la enseñanza debe estar centralizada en el alumno, la aplicación de este fundamento es compleja y lo que vemos en la práctica es una adaptación de esa teoría, especialmente a partir de la última década del Siglo XX, siendo inclusive la denominación "abordaje comunicativo moderado" ya ampliamente aceptada por algunos estudiosos como Sánchez Pérez (1993).

En el material aquí presentado, el alumno iniciará la construcción de su conocimiento en la nueva lengua a partir de sus propias experiencias de mundo en lengua materna. Él tendrá, de este modo, la oportunidad de percibir el nuevo idioma como útil y real, aumentando naturalmente su interés y grado de motivación para darle continuidad a su proceso de aprendizaje.

El alumno, además de poder acompañar la historia presentada en forma de pequeños capítulos, siendo básicamente uno por clase, también tendrá desafíos durante el camino y

enfrentará problemas lingüísticos que el profesor ayudará a resolver. Creemos, basados en diferentes autores de las áreas de Lingüística Aplicada y de la motivación, que estos desafíos tienen como función mantener el interés del alumno y su consecuente motivación en el aprendizaje de la lengua meta, aquí específicamente el español.

Este material didáctico, elaborado especialmente para el trabajo de Educación de Jóvenes y Adultos y la Enseñanza Básica de Lengua Española, fue producido con base en las más recientes teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el abordaje comunicativo y el sociointeraccionismo, en nuestra práctica como profesoras y, sobretodo, en los parámetros Curriculares Nacionales, que privilegia el aprendizaje de la lengua extranjera destacando la comprensión y expresión escritas y enfatizando la construcción de la plena autonomía del alumno. A través de textos actualizados, con grados de dificultad crecientes, el estudiante estará aprendiendo no sólo la estructura de la lengua española, sino principalmente, construirá su conocimiento lingüístico apoyándose en elementos sociales y culturales, que serán decisivos en la formación de su conciencia crítica y de su ciudadanía, punto de vista defendido por sociointeraccionismo, seguido tanto en los estudios del lenguaje cuanto en los del aprendizaje.

Consideramos la lengua es una condición de posibilidad para un discurso, ella es una materialidad al mismo tiempo histórica y lingüística, es un producto social que resulta de un trabajo con el lenguaje. El lenguaje, por su parte, se define en la relación necesaria entre el individuo y el exterior, él es interacción, producción social. (Leandro Ferreira, 2001)

Ferrari (2003) afirma a respecto:

Quando um homem fala, emite um enunciado da língua, nesse acontecimento enunciativo constitui-se enquanto sujeito. Essa fala, num acontecimento enunciativo dado, o constituirá como sujeito de uma sociedade, sujeito de estruturas culturais, sociais e políticas. (FERRARI, 2003, p.24)

No negamos la importancia del conocimiento del código de la lengua para elaborar frases gramaticalmente correctas, pero creemos que para que el individuo se pueda comunicar es necesario que tome en consideración o que entre en conocimiento de "reglas sociales" y hechos históricos que estarán relacionados con sus enunciaciones. De esa manera, le damos énfasis a la perspectiva pragmática de la enseñanza y a la interacción que el otro que se configurará en diferentes momentos como el profesor, la lengua meta, el hablante nativo, su colega de sala, etc. Por lo tanto no colocaremos como destaque del aprendizaje, sea oral o escrito, la gramática o la memorización de reglas. El alumno ocupará el centro de su proceso de aprendizaje en lengua española a partir de sus elecciones.

Por último, la proximidad entre la lengua meta y la lengua materna será trabajada con el correr del libro, a partir de personajes y situaciones dentro de la historia. Con este planeamiento, al final del proceso, el alumno habrá adquirido un buen repertorio en diferentes dominios de la lengua extranjera en lo que a vocabulario se refiere, y comprenderá textos. Él se va a sentir capaz de construir su propio conocimiento y estará preparado para enfrentar la realidad de la vida y del mercado de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGMANN, J. C. F., 2002, **Aquisição de uma Língua Estrangeira: o Livro Didático como Motivador**, Curitiba, Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Lingüísticos), Universidade Federal do Paraná, 155 p.
- COURTILLON, J., 2003, **Élaborer un cours de FLE**, Paris, Hachette FLE.
- CUNNINGSWORTH, A., 1995, **Choosing your coursebook**, Oxford, Heinemann.
- FERRARI, A. J., 2003, **Ensayos de Lengua e Literatura Hispanoamericana**, Cascavel, Ed. Ediunioeste.
- FERREIRA LEANDRO, M.C., 2001, **Glossário de Termos do Discurso**, Porto Alegre, Ed. Instituto de Letras UFRGS.
- FLORES PEDROSO, S., 2001, "Valores discursivos e culturais no ensino de espanhol como língua estrangeira: uma (nova) consideração", Trouche, A. L., Reis, L. F. (orgs), **Hispanismo 2000**, Brasília, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 273-286.
- MORIN, E., 1999, **La Tête Bien Faite : Repenser la réforme, Réformer la pensée**, Paris, Editions du Seuil.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A., 1993, **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas – estudio analítico**, Madrid, Sociedad General Española de Librería.



EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE “LA AMAZONIA LEGAL”

Prof.^a Rosinete Vasconcelos Costa¹

RESUMEN: Investigación contrastiva, de dos realidades de enseñanza de español, de 5ª a 8ª series, en una escuela pública de la “Amazonia Legal”, con el objetivo de evaluar el Proceso Enseñanza Aprendizaje, averiguando posibles cambios. El análisis pretende mostrar que es posible cambiar la realidad educativa cuando se cambia la metodología y se tiene profesional actualizado.

PALAVRAS-CHAVES: Proceso de enseñanza-aprendizaje; profesor; alumno.

1. Introducción

Con la obligatoriedad de la enseñanza de lengua extranjera, garantizada, a partir de la “5ª serie do Ensino Fundamental”², por la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/96 (LDB)”³, algunas escuelas públicas estatales han empezado la implantación del

¹ Especialista e mestranda – Universidade Federal de Rondônia

² El “Ensino Fundamental” caracteriza la enseñanza de la “primera série hasta la octava série”, y está dividido en ciclos: 1º ciclo – 1ª y 2ª séries, 2º ciclo — 3ª y 4ª séries, (enseñanza primaria de 6/7 a 10/11 años); 3º ciclo – 5ª y 6ª séries, 4º ciclo – 7ª y 8ª séries (enseñanza intermedia de 11/12 a 14/15 años), esta se encuentra entre la primaria y la secundaria; todas ellas anteceden a la enseñanza universitaria – “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1998). El Ensino Fundamental” tiene duración mínima de 08 años, obligatorio a partir de los 7 años y facultativo a partir de los 6 años.

³ Ley que determina las directrices de la educación brasileña, desde la enseñanza infantil hasta la enseñanza superior (universitaria), reformada en 1996. A partir de aquí la llamaremos de “LDB”.

español, teniendo en cuenta los factores que caracterizan la importancia de esa lengua en nuestra región, por tratarse de frontera, “Rondônia” y Bolivia. Por lo tanto, este trabajo es una evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua española, de “5ª a 8ª series”, en una escuela pública de la “Amazônia Legal”⁴, “Escola de Ensino Fundamental e Médio Brasília”, ubicada en la calle “Salvador, 330”; barrio “Meu Pedacinho de Chão”, en el “Município de Porto Velho - Estado de Rondônia”.

En esa investigación se analiza datos recogidos en el 2000⁵ y en el 2005, con el objetivo de contrastarlos y averiguar los posibles cambios ocurridos durante ese período, observando la práctica pedagógica, los contenidos, la metodología, los recursos didácticos, las estrategias y técnicas utilizadas en las clases de español, y, aun, la importancia que dan los alumnos a ese idioma, con la finalidad de contribuir para una mejor actuación de los profesionales de esa área.

El alumno es escuchado y valorado como ser partícipe del proceso de enseñanza aprendizaje, porque el conocimiento no puede centrarse solamente en el profesor y en los libros, sino también en el estudiante, pues valorarlo significa crecer en el compromiso educativo. Como afirma Sánchez (1997:10):

Los alumnos constituyen el sujeto y objeto más importante de la docencia: sin alumnos no tiene sentido la enseñanza y ésta tiene como objetivo único que los alumnos aprendan. La docencia no puede disociarse del aprendizaje. Y la teoría o teorías del aprendizaje deben también formar parte esencial de la reflexión de los docentes.

2. De la teoría a la práctica

En el art. 26§ 5º de la “LDB”, queda claro que la escuela en conjunto con la comunidad escolar, debe elegir la lengua extranjera que mejor atienda a las necesidades del alumnado, sin olvidarse las características geográficas, históricas y culturales de cada región.

Por el contexto sociopolítico y económico en que Brasil está relacionado con otros países de Sudamérica, se ha percibido la importancia de estudiar español, incluyéndolo en los currículos de las escuelas públicas. Con eso se ve la necesidad que los alumnos salgan de la escuela con un conocimiento más, el conocimiento lingüístico y cultural de una nueva lengua. No tenemos aquí la intención de rechazar el inglés, sabemos de su papel, sin embargo no lo consideramos como la única lengua capaz de atender las necesidades de los estudiantes. El español, hoy, es la segunda lengua más hablada en el mundo de los negocios y de la cultura.

Para enseñar una lengua extranjera el profesor, además de conocer sus alumnos tiene que preguntarse qué enseñarles y cómo enseñarles. De ahí que le viene al profesor los

⁴ La “Amazônia Legal” brasileña está compuesta por los estados del “Amazonas, Amapá, Acre, Mato Grosso, oeste do Maranhão, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins” correspondiendo a un 60% del territorio nacional. La escuela investigada está localizada en el “Município de Porto Velho - Estado de Rondônia”.

⁵ Datos recogidos para la realización de la Monografía de graduación de esta investigadora.

objetivos, los contenidos, los recursos, las estrategias y la evaluación, observando lo que dicen los “Parámetros Curriculares Nacionales (PCN)”⁶.

- *objetivos*: el profesor, al elaborar los objetivos de enseñanza de lengua extranjera, no puede olvidarse de que “...a aprendizagem de uma lingua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo.”(PCN, 1998:66). Él tiene que conocer primero el alumnado, sus actitudes, motivaciones, bloqueos, grado de tolerancia o intolerancia con lo que es nuevo para él.
- *contenidos*: según los “PCN” (1998:73), al elegir los contenidos que deben ser estudiados por los alumnos, se debe tener en cuenta los conocimientos “*sistémicos*”, “*de mundo*” y “*de organización textual*”⁷, dando énfasis a la comunicación, a la capacidad de construcción de significados y a la comprensión y composición escrita y oral. Deben ser elegidos contenidos que desarrollen, en el alumno, una conciencia crítica orientada a las relaciones que la lengua meta representa en el país.
- *evaluación*: saber cómo evaluar el alumno es algo que hace tiempo se cuestiona, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Por ello, para una práctica adecuada de evaluación, es esencial que nosotros, los profesores, cambiemos nuestras actitudes y valoremos el conocimiento de los alumnos, adquirido a lo largo del proceso, y no medirlo por medio de metodologías pasadas de moda.

De acuerdo con Sánchez (1997:10, 11,12), es importante que el profesor, al realizar la docencia, tenga plena conciencia de la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que la teoría sirva de soporte para los momentos de reflexiones en su práctica educativa.

3. Presentación y análisis de los datos

Enseñar una lengua extranjera no es tarea fácil, el profesor debe tener conciencia de su importancia en el contexto educacional, observando que beneficio traerá al alumno y cómo va a trabajar con esa lengua, ya que es papel de la escuela formar ciudadanos para actuar en el mundo globalizado y competitivo.

Como justificación a lo que nos propusimos hacer, vamos a citar lo que dice Almeida Filho (1993:23):

A análise de abordagem, seja ela auto-análise ou análise de aula de outros professores, permite não só a abertura de caminhos para a (auto) superação do professor em exercício e formação universitária do professor-aluno como também para a pesquisa aplicada na área de aprendizagem e ensino de línguas com excepcional potencial para o crescimento do corpo teórico nessa subárea da Linguística Aplicada.

⁶ Documento que contiene los parámetros para la enseñanza brasileña. A partir de aquí utilizaremos la sigla “PCN”.

⁷ Se entiende por conocimientos “*sistémico*”, aquel que está relacionado con la organización lingüística; “*de mundo*” el que se adquiere en la convivencia social; “*de organización textual*” el conocimiento de la tipología de textos.

3.1 Los datos

Presentaremos aquí datos recogidos en el 2000 y en el 2005, para contrastarlos, con el objetivo de averiguar los cambios significativos ocurridos durante ese período en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, en esta escuela.

La investigación fue realizada, tanto en el 2000 como en el 2005, en dos etapas:

1. Observación directa de las clases de lengua española.
2. Aplicación de cuestionarios dirigidos a la profesora, a la directora de la escuela y a los alumnos de Lengua Española.

3.1.1 Observación de las clases

En esta etapa, en el 2000, observamos veinticinco clases de “5ª a 8ª série”, y en el 2005, cinco clases, ya que se trata de una investigación cualitativa y no cuantitativa. La observación de las clases tenía por objetivo averiguar los contenidos impartidos, la técnica de evaluación, la metodología, las estrategias y los recursos utilizados.

De acuerdo con los datos del 2000, las clases de español, eran impartidas por el Método Tradicional, también conocido como Método de Gramática y Traducción. Los contenidos eran básicamente gramaticales. Sin embargo, la técnica de evaluación no era totalmente tradicional, era 50% continua, averiguando las habilidades escritas, y los otros 50% aplicación de exámenes. No había la preocupación en despertar en los alumnos el interés por el idioma, es decir, por las habilidades comunicativas en el idioma.

Del análisis de los datos actuales en comparación a los datos del 2000, podemos afirmar que hubo un cambio significativo, empezando por las profesoras.

En el 2000 la profesora que impartía clases de español, en la escuela “Brasilia”, era graduada en Historia con especialización en Lengua Española y Literatura por la Universidad de Rovira I - Virgili - España. Como no era graduada en el área, solamente especialista, percibimos faltarle conocimientos esenciales para la enseñanza de una lengua extranjera.

Sin duda, la Escuela ha progresado porque la profesora que actualmente imparte clases de español es graduada y “bacharéu” en “Letras Español” por la “Universidade Federal de Rondônia”, y estudiante del curso de postgrado (lato sensu) en Filología Española en esta misma Universidad. Está trabajando en la escuela “Brasilia” desde hace dos años y medio.

Las clases hoy son impartidas con dinamismo y participación activa de los alumnos. La profesora mezcla el Método de Traducción y Gramática con el enfoque Comunicativo. No se limita solamente a reglas gramaticales, sino que se preocupa también de las destrezas comunicativas. Los contenidos gramaticales son expuestos con la participación oral de los alumnos y, muchas veces, por medio de juegos. Los alumnos son evaluados por la participación en clase, realización y presentación de trabajos en equipo y exámenes. Todo eso hace que el alumno sea más participativo y despierte el interés por las clases. Se percibe, entonces, que de momento la escuela vive otra realidad, pues se ha cambiado el profesor y el método. Con esto ganan los alumnos que adquieren más intereses por el español.

3.1.2 Aplicación de Cuestionarios

Esa etapa fue realizada con el objetivo de examinar la importancia dada a la enseñanza del español; la acogida de la lengua por los alumnos; los recursos existentes en la escuela y utilizados en clase; la planificación de clases y el grado de aprendizaje e interés de los alumnos.

• *Entrevista a la Directora y a las profesoras*

Según la directora de la Escuela, en una entrevista en el 2000, la asignatura Lengua Española fue implantada en 1995. Y los factores que llevaron a implantar el idioma fueron dos: la proximidad del País y del Estado con países hispanohablantes y la facilidad de los alumnos para asimilar la lengua.

Los recursos didácticos ofrecidos por la Escuela hasta hoy son los mínimos necesarios: la pizarra, la televisión y el vídeo; en el 2000 no había películas disponibles en lengua española, pero hoy ya se pueden conseguir en la “TV Escola”⁸. La Escuela, así como las demás Escuelas públicas, no dispone de libros de textos en lengua española⁹.

A partir de aquí utilizaremos las denominaciones “A” para la profesora del 2000 y “B” para la profesora actual.

En la entrevista, las profesoras dijeron que las clases de lengua española son planificadas de la siguiente manera:

Profesora “A”: “... *de acordo com a série (...) nível de aprendizagem de cada turma.*”. Y los instrumentos utilizados para la elaboración de los contenidos son: “*livros didáticos (...) a realidade e deficiência de cada turma.*”.

La profesora “B” dijo: “*Tento inserir aos poucos novos conteúdos, sempre repassando o que eles já conhecem ou aprenderam.*”. Y como instrumentos para la elaboración de los contenidos afirma: “*Utilizo o livro didático e tento adequar á realidade dos meus alunos e da escola onde trabalho.*”.

Ambas profesoras al planificar sus clases demuestran preocuparse con sus alumnos.

Los recursos más utilizados por la profesora “A”, según ella, y confirmado en la fase de observación por la investigadora, son: “... *aulas expositivas, leitura, exercício e tradução*”, y también el uso continuo de la pizarra. Lo que no es suficiente para la enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero, principalmente la traducción en exceso, que aliena al alumno por ser más cómodo. Si todo lo traduce a la lengua materna, esto lo imposibilita de para pensar y ejercitar en la lengua meta, retrasando así el aprendizaje. De acuerdo con Alonso (1999:51):

Si se utilizan las dos lenguas, es decir, primero la lengua meta y luego la traducción, puede ser en ocasiones un ejercicio muy bueno, aunque puede ocurrir que los alumnos desconecten en la primera parte, que es más costosa, porque saben que luego van a oírlo en su lengua.

⁸ Programa de auxilio de recursos a los profesores.

⁹ Las otras asignaturas del currículo escolar de la enseñanza pública reciben libros textos del «PNLD»(Programa Nacional do Livro Didático) del «MEC» (Ministério de Educação e Cultura).

La profesora “B”, a diferencia de la profesora “A”, dice que usa recursos como: “... *CDS, atividades fotocopiadas, quadro, etc.*”, y sus alumnos complementan diciendo que ella utiliza, canciones, juegos, películas, diálogos y competiciones. Observamos que ella mantiene una relación muy agradable con sus alumnos, se preocupa con su aprendizaje, hace que participen de las clases, y se les despiertan las habilidades comunicativas.

Creemos que la profesora “A” se ha equivocado cuando nos contestó que conoce los métodos de enseñanza de lengua extranjera y que aplica en sus clases los siguientes: “... *livros, paradidáticos, música, tradução e textos.*” Estos no son métodos y sí recursos que se utilizan en algunos métodos, como la traducción de textos en el Método de Gramática y Traducción. Tal vez ella haya olvidado los nombres de los métodos, ya que debe tener estudiado en su especialización. En cambio, la profesora “B” dice que conoce los métodos de Gramática y Traducción, Directo, Audiolingual, Comunicativo y Comunicativo por Tareas; y sobre que método usa en clase, dijo: “*Ainda não tenho um só método definido. Utilizo o que considero mais conveniente na ocasião: Método Comunicativo, Gramática y Tradução.*”.

Para Alonso (1999:4): “... *hay tantos métodos como profesores en el mundo y que lo que tenemos que hacer es encontrar nuestro propio método y adaptarlo al grupo con el que estamos trabajando.*”.

Es verdad que hay muchos métodos, no obstante para encontrar el nuestro lo que tenemos que hacer es conocerlos y experimentarlos con nuestros alumnos.

La profesora “A” nos informó de que el grado de aprendizaje de sus alumnos es bueno, con una tasa de 50% de interés, dato confirmado durante la fase de observación, lo que nos llevó a conclusión de que esto ocurría por la monotonía de las clases típicas del Método Tradicional.

El grado de aprendizaje de los alumnos hoy, según la profesora “B”, también es bueno, pues un 80% presenta interés por la asignatura, confirmado en la observación, a diferencia del 2000 cuando sólo un 50% lo demostraba. Es un cambio significativo en un periodo de dos años y medio. Con relación a la lengua la profesora dijo: “*Os alunos demonstram boa receptividade. São curiosos. A maioria participa ativamente das aulas.*”. Pero ha declarado: “*Os alunos maiores demonstram menos interesse, especialmente quando sabem que a disciplina não reprova.*”.

Desgraciadamente, esto ocurre con los jóvenes, pues les faltan conciencia de lo que la enseñanza es para la vida y no sólo para aprobar al final del año. Es competencia de los maestros intentar cambiar esta realidad, explicándoles la importancia del estudio

- *Entrevista a los alumnos*

En el 2000 entrevistamos, por medio de cuestionarios, a 40 alumnos de la escuela “Brasilia”, la mayoría de clase baja, para saber qué opinan sobre la importancia de la enseñanza del español; de la metodología usada por la profesora y de las dificultades que sienten para aprender esa lengua. Las mismas preguntas las hicimos este año a 80 alumnos, con el objetivo de contrastar los datos anteriores con los actuales y evaluarlos.

Las preguntas dirigidas y los datos recogidos van dispuestos en tablas seguidos del análisis. Como las preguntas fueron realizadas y contestadas en portugués, preferimos no traducirlas.

Para tabular los datos fue utilizada la siguiente fórmula: $NR : TE \cdot 100 = NR$

Donde *NR* significa el número de respuestas obtenidas en cada una de las variables, dividido entre el *TE* (total de entrevistados), multiplicado por cien, que representa la población total.

TABLA 1 – Importancia de la Lengua Española

	2000				2005			
	Boa idéia	Péssim a Idéia	SIM	NÃO	Boa idéia	Péssim a Idéia	SIM	NÃO
1. Qual a sua opinião sobre o ensino de Língua Espanhola de 5ª a 8ª série nas escolas públicas?	100%	-	-	-	93,75%	5%	-	-
2. Como você vê a idéia de sua escola ter optado pelo ensino da Língua Espanhola?	92,5 %	7,5%	-	-	86,25%	7,5%	-	-
3. Você sente alguma dificuldade para aprender espanhol?	-	-	15%	85%	-	-	22,5%	77,5%
4. Você acredita que o Espanhol possa vir a contribuir para o seu sucesso profissional e estudantil no futuro?	-	-	97,5%	2,5%	-	-	87,5%	5%

Omissos: 1. → 1,25%

2. → 6,25%

4. → 7,5%

Conforme la tabla presentada, en el 2000, 100% de los estudiantes creían ser una buena idea la enseñanza del español de “5ª a 8ª série” en las escuelas públicas, mientras en el 2005, sólo un 93,75% piensan así, y un 5% creen ser una mala idea, en cuanto 1,25% prefirieron callarse. Casi todos dijeron que prefieren estudiar español, por ser un idioma fácil de entender y tener semejanzas con el portugués. Ya el 5% que consideran una mala idea son los que tienen preferencia por el inglés, como podemos observar en algunos comentarios hechos: 1. “*Eu acho que era para ensinar Inglês não espanhol.*”; 2. “*Eu acho que espanhol é muito chato e não é importante, eu prefiro inglês.*”; 3. “*Muito ruim porque inglês ajuda mais o aluno.*”

De los entrevistados, un 92,5% en el 2000 y un 86,25% del 2005 dijeron que la escuela tuvo una buena idea en poner el español en su currículo. En contra a esa idea está un 7,5%, pero hay un 6,25% que prefirieron no comentar nada; aquí se perciben algunas oscilaciones que no corresponden con lo que piensan sobre la enseñanza del español. Tanto el primer

grupo como el segundo, un 97,5% y un 87,5% respectivamente, afirmaron que el español puede en el futuro contribuir para una carrera universitaria y laboral, no obstante se percibe que aún les faltan informaciones de la dimensión de esa lengua en el mundo, como se puede ver arriba en los comentarios “2” y “3” de algunos alumnos.

TABLA 2 – Evaluación de la metodología utilizada en clase

	2000				2005			
	A1 Ovindo o e escre- vendo	A2 Falando e escre- vendo	A3 Ovindo e falando	A4 Ovindo, lendo, falando e escre- vendo	B1 Ovindo e escre- vendo	B2 Falando e escre- vendo	B3 Ovindo e falando	B4 Ovindo, lendo, falando e escrevendo
1. Para você, qual é a melhor forma de aprender uma língua estrangeira?	-	-	5%	95%	-	1,25%	10%	88,75%
	A1 Ler	A2 Falar	A3 Escrever	A4 Ler, falar e escrever	B1 Ler	B2 Falar	B3 Escrever	B4 Ler, falar e escrever
2. O que você mais gosta em Língua Espanhola?	22,5%	45%	7,5%	25%	8,75%	27,5%	11,25%	52,5%
	A1 Ruim	A2 Boa	A3 Regular	A4 Ótima	B1 Ruim	B2 Boa	B3 Regular	B4 Ótima
3. Como você avalia suas aulas de Língua Espanhola?	12,5%	30%	20%	20%	3,75%	37,5%	20%	38,75%

Analizando la tabla expuesta, se observa que en la primera cuestión, un 95% del primer grupo y un 88,75% del segundo, nos contestaron que la mejor manera de aprender una segunda lengua es oyendo, hablando, leyendo y escribiendo; en la secuencia, un 45% hablar y un 52,5% leer, hablar y escribir. Estos datos nos dicen que el alumno tiene conciencia, incluso sin conocer qué dicen las teorías de enseñanza de lengua extranjera, que se aprende más poniendo en práctica las destrezas comunicativas. En cambio, en 2000 esto no ocurría en las clases, pero hoy esa realidad ha cambiado gracias a la formación de la actual profesora.

Los alumnos, es decir, un 30% de ellos, consideraban las clases de español en 2000 como buenas, pero es importante resaltar que el universo restante, un 12,5% las tenían como malas, un 20% como regular y óptima y un 17,5% no contestaron. La suma de los alumnos que omitieron su opinión, más los que consideraron las clases malas, representan un 30%, resultado no muy bueno, lo que nos lleva a considerar que la profesora era vista como el sujeto del conocimiento y el alumno un sujeto pasivo. Sin embargo, los datos actuales nos presentan otra realidad: sólo un 3,75% afirmaron que no les gustan las clases de español, y un 20% las consideran regular, mientras un 37,5% y un 38,75% las tienen como buenas y

óptimas respectivamente. Por lo tanto, esto prueba que es posible mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje cuando hay compromiso de los profesionales con la educación.

En 2000 registramos las siguientes insatisfacciones: 1. *“Eu gostaria que as aulas fossem mais dinâmicas e tivessem coisas diferentes e, que a professora desse as aulas de acordo com o gosto dos alunos.”*; 2. *“... jovens gostam de coisas animadas.”*; 3. *“... aulas mais agitadas.”*; 4. *“...vários métodos diferentes de trabalhar”*.

En suma, les gustaría que las clases de lengua española fuesen trabajadas con recursos y materiales didácticos variados, que despertasen en ellos el gusto por la lengua meta, dándoles oportunidad de desarrollar las destrezas comunicativas, para sentirse sujeto del aprendizaje.

Ahora bien que los alumnos actuales ya disfrutan de clases así, como ellos mismos afirman: 1. *“...não é uma aula chata, ela é divertida.”*; 2. *“Eu gosto das aulas de espanhol é muito legal, não tenho nada que reclamar.”*; 3. *“Eu adoro, acho que deveria ter mais aulas, de repente fora dos horários de aula.”*; 5 *“A professora usa várias formas, músicas, gincanas, desafios... isso ajuda muito, fica divertido e aprendemos.”* 6. *“... a professora é muito capacitada na matéria,... tá de nota 10.”* Estas son afirmaciones que comprueban todo lo dicho anteriormente. Hay algunos alumnos que demostraron insatisfacción cuanto al número de clases por semana, les gustaría tener más clases de español.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de lengua extranjera, la gramática también es importante para que los alumnos aprendan cómo funcionan determinadas estructuras lingüísticas, pero el profesor tiene que crear estrategias para que las clases no resulten aburridas. Lo que no se puede hacer es considerar la gramática y el libro de texto como un fin, y sí como un medio, un recurso más a la enseñanza.

En fin, observamos que es posible cambiar la realidad educativa, cuando se tiene profesional cualificado y comprometido con la educación. Percibimos, además, que el alumno sabe lo que quiere, cuando opina sobre su aprendizaje, diciendo lo que prefiere y lo que es mejor para él.

4. Consideraciones Finales

La enseñanza de la lengua española, conforme observamos en el análisis, si realizada con el empleo de recursos didácticos pedagógicos y estrategias innovadoras, adaptadas a una metodología que despierte las destrezas comunicativas en los alumnos, sin duda, será muy importante para la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. En cambio, los alumnos que aprenden a través del “escuchar” (en lengua materna), “copiar” y “traducir”, es decir, por el Método de Traducción y Gramática, tienen más dificultades en desarrollar las habilidades comunicativas. Eso ocurre por falta de interacción comunicativa en la lengua meta.

El gran número de información en la actual coyuntura social y económica del mundo contemporáneo, exige tanto del profesor como del alumno nuevos conceptos, es decir, otra manera de ver las cosas. No podemos olvidarnos que el lenguaje es una práctica social, ejercida por medio de la comunicación oral o escrita, y que el individuo debe ser capaz de descodificarla.

Según Douglas Brown (1987:13), si no hay un método adecuado a todas las circunstancias de enseñanza, hay que tener, entonces, profesores capacitados que tengan criterios propios y que sepan lidiar con diferentes situaciones.

En fin, cabe a los responsables por la educación, en especial al profesor, buscar medios de actualizarse, para mejor atender a las necesidades del alumnado.

Esperamos que este trabajo no sirva solamente de contribución para otras investigaciones, sino también de reflexión para la práctica educativa de profesores y futuros profesores de lengua española.

Bibliografía

- ALMEIDA FILHO, J.P.C. (1986). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes.
- ALONSO, E. (1999). *Como ser profesor/a y querer seguir siéndolo – Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; Libro de referencia para profesores y futuros profesores*. Edelsa: Madrid.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (1996). *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- BROWN, H.D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. 3ª ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents. (versión em español).
- SANCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas – Evolución Histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.



HAMLET Y DON QUIJOTE: EL PRISIONERO Y EL SOÑADOR

1. Introducción

Este ensayo establece una relación entre Hamlet y Don Quijote. Analizamos estos héroes mostrando, entre otras cosas, que es necesario al mundo un equilibrio entre los dos.

Como tema principal de este ensayo investigamos la libertad de los dos personajes. La corte donde Hamlet vive, por ejemplo, funciona como una trampa que llevará al príncipe y a otras personas a la muerte. La libertad del espíritu de Hamlet contrasta con la limitada prisión del reino de Elsinore. Don Quijote, por su vez, alcanza la libertad de su imaginación. La locura lo lleva a desvincularse de lo cotidiano y a buscar la verdad idealizada en los romances de caballería.

Si Hamlet es prisionero de su consciencia, Don Quijote, al contrario, tiene una sabiduría que lo conduce a la libertad. El personaje de Cervantes niega la realidad y sigue en busca de un otro real: el del sueño. En busca de un ideal – Dulcinea – el caballero vive aventuras y desventuras sin jamás perder la confianza en sí mismo y sin jamás demostrar debilidad delante sus derrotas. Don Quijote es sabio en su locura y cree en un tiempo lleno de acontecimientos y glorias. Su libertad es alcanzada por medio de la locura que lo estimula a concretizar un ideal sin tener consciencia de la imposibilidad de la realización de este. Al fin, la aventura tiene sentido mientras es vivida. La gloria está en un más allá. El sentimiento de libertad de Don Quijote es alimentado por la incesante búsqueda, por la esperanza de que un día el ideal sea transformado en realidad.

2. Marco teórico

Utilizamos el pensamiento de Ivan Turguêniev que analiza estos héroes en su ensayo “*Hamlet y Don Quijote*”. Él dice que nosotros somos un poco de Quijote y un poco de Hamlet y que es necesario que el mundo sufra el encuentro de estas dos fuerzas. Uno es movimiento y el otro es pensamiento.

El tema de la libertad en Hamlet fue inspirado en Northrop Frye en su *Sobre Shakespeare*. El teórico analiza el efecto dramático en la pieza a través de los diálogos y los monólogos de Hamlet, concluyendo que esta obra de Shakespeare es claustrofóbica porque todos los personajes están envueltos en la acción y no consiguen salir de ella.

Otro teórico que estudiamos fue Erich Auerbach en su texto “Dulcinea encantada”. En él, el autor analiza un trecho del capítulo diez de la segunda parte de la obra *Don Quijote*. Se trata de la primera vez en que Don Quijote enfrenta la realidad, pero el caballero no se deja aprisionar por ella y sigue con su imaginación y la libertad de soñar. Auerbach destaca también la quiebra estilística en ese trecho.

Ramón Xirau en su ensayo “Cervantes o de la sabiduría” afirma que en la locura de Don Quijote hay sabiduría. El caballero de Cervantes quiere encontrar La Edad de Oro en este mundo de La Edad de Hierro para traer la libertad al mundo.

Todos estos textos contribuyen para el desarrollo del tema de la libertad. Vemos que Don Quijote es libre para soñar y actuar, pero Hamlet es limitado y cautivo de su consciencia. La literatura creó estos dos extremos para mostrar que no es permitido que tengamos un mundo perfecto y ideal como el de Don Quijote y también no podemos vivir solamente en el mundo de la razón y de la inteligencia de Hamlet. Para el hombre es necesario el equilibrio de estos extremos.

3. Análisis

Podemos decir que Don Quijote, así como el príncipe Segismundo, como Hamlet, Don Juan y Fausto, figura como un de los personajes de mayor universalidad, creado por la imaginación poética del hombre. *Don Quijote de la Mancha* surgió en la misma época de *Hamlet*, en el siglo XVII. Diferente de Hamlet, la obra trae personajes populares como la presencia de campesinos y del fiel escudero Sancho Panza. Como dice Erich Auerbach, en el ensayo “El príncipe cansado”, Shakespeare no es un espíritu popular. Por eso los personajes de sus piezas son figuras de la aristocracia cuyas historias pasan en la corte.

La historia de Don Quijote trae el tema de la locura, también encontrado en Hamlet. Don Quijote es un hidalgo rural que cierto día decide salir por el mundo viviendo aventuras semejantes a aquellas encontradas en los romances de caballería que él ha leído durante toda su vida. La imaginación se impone a la realidad y Don Quijote pasa a vivir nuevos hechos y glorias, inspirados en los héroes de la caballería como Amadis de Gaula. En el retorno a su casa, Don Quijote recupera su consciencia y muere sereno y melancólico por mirar la realidad al revés del sueño.

Hamlet parece tener total libertad para vengar la muerte de su padre. Después de su tío Cláudio haber envenenado a su padre y casado con su madre, la reina, por ambición de ser el nuevo rey, el Fantasma del Hamlet padre aparece para Hamlet hijo y le pide para vengar su

muerte. Para eso, bastaría envenenar a su tío como éste lo hizo con el rey, bastaría hacerlo confesar su crimen delante todos o matarlo valientemente como hace el héroe de la caballería. Pero en Hamlet ocurre una situación diferente. No estamos delante de un héroe idealista que lucha con enemigos y gigantes, defiende aquellos que sufren injusticias y salvan doncellas, para tener como recompensa el amor y reconocimiento de su fiel amada (Dulcinea) como pasa en Amadis de Gaula, por ejemplo.

Sabemos que en los romances de caballería hay el predominio de la acción por causa de la existencia del velo de la ilusión. En Hamlet no hay más ese velo. Por consecuencia, al contrario de la acción, la razón y el conocimiento toman lugar a través de monólogos, diálogos largos que se dicen breves como es el caso de la falacia de Polônio. Por lo tanto, está claro que la reflexión expuesta en largos diálogos y monólogos sustituye la acción en la pieza. Así mismo llegamos a pensar que la interiorización como mecanismo de libertad es el don más sutil del Hamlet. Pero de hecho, percibimos que hay una *pseudo-libertad*. El príncipe, aún que produzca largos monólogos y exponga toda su náusea, a través de la ironía y del sarcasmo, fingiéndose de loco para todos, excepto para Horacio, de hecho se encuentra preso en su discurso, enredado en la trama de su consciencia, sin tener como escapar del peso de *ser*.

Hamlet es la figura del héroe moderno, y, como tal, debe representar la decadencia de éste, cuya consciencia es compleja, dividida, llena de dudas. Hamlet es escéptico, intelectual, irónico y se distancia bastante del Hamlet padre. Ambos representan dos épocas distintas, segundo Harold Bloom: La Edad Antigua (Hamlet padre) y el Renacimiento (Hamlet hijo). “El Fantasma es guerrero, digno de una saga islandesa, mientras que el príncipe es un intelectual universitario” (BLOOM, 2000:484). La única saga que presenciamos en el personaje Hamlet es la saga de su consciencia luchando consigo misma, principalmente cuando se siente responsable por las muertes en la familia de Laertes. El sentimiento de Hamlet es demasiado restringido y controlado por su consciencia. No sabemos si él ama o alguna vez amó a Ofelia. A veces tenemos la impresión de que la venganza toma cuenta de su espíritu al punto de cegararlo. En otro momento percibimos que su espíritu es tomado por diversos cuestionamientos y que la venganza es solamente un cuestionamiento a más, aglomerándose en medio de sus dudas.

Como bien observa Northrop Frye, la pieza es larga porque los personajes hablan demasiado. El exceso de palabras rellena la falta de acción, resultando en un efecto dramático: “Brief let me be” [Debo ser breve], dice el Fantasma que después prosigue por más de cincuenta versos. “I will be brief” [Seré breve], dice Polônio, después que la reina lo reprehende...” (FRYE, 1999:108).

En su ensayo, Northrop Frye menciona “problemas” de menor relevancia en la pieza. Como sabemos, los problemas principales son la venganza y la locura de Hamlet. Pero otros problemas también merecen destaque como es el ejemplo de la desconfianza de Hamlet delante del Fantasma, como dice el crítico: “La verdadera dificultad del Hamlet con el fantasma es la siguiente: Si el purgatorio es un lugar de purificación, ¿Por qué un fantasma viene de allá gritando por venganza? Y ¿Por qué el purgatorio, según lo que el fantasma describe, parece un infierno?” (FRYE, 1999:112).

El comportamiento del Fantasma, al pasar por el análisis de la consciencia de un personaje escéptico como Hamlet, se torna una figura dudosa, dejando al príncipe aún más melancólico y dividido. De hecho, muchos cuestionamientos de Hamlet permanecen sin respuestas durante la pieza. Por eso su consciencia es al mismo tiempo veneno y remedio, pues tanto aclara como oscurece los hechos. Como afirma Turguêniev, el análisis es un cuchillo de dos filos en las manos del príncipe (2004:307).

En el mensaje traído por el Fantasma, Northrop Frye resalta dos elementos: “el papel de la religión en la pieza” y “la interrupción de los hábitos de la vida de Hamlet”. Estos elementos contribuyen para el entendimiento del tema de la libertad. El primero porque la religión limita la acción de Hamlet. Él piensa en suicidio, por ejemplo, pero no lo hace porque cree que no alcanzará la libertad después de la muerte. El segundo elemento cambia su actuación. El príncipe pone atención en Claudio, su tío, que antes era una persona indiferente a él. La venganza toma cuenta de su pensamiento, pero al percibir que es incapaz de ponerla en práctica, y que es un cobarde para honrar la promesa hecha al Fantasma de su padre, su consciencia duda del crimen de Claudio. Así, el príncipe posterga su venganza hasta el último acto de la tragedia. Percibimos que Hamlet es demasiado civilizado para matar a alguien. La ausencia de acción es completada por la prolongación de los diálogos en la pieza.

En el texto de esta obra de Shakespeare observamos que en el diálogo más conocido (“to be or not to be”) hay muchos verbos que están en el infinitivo como *to be*, *to die*, *to sleep*, *to suffer*, *to dream*, etc. Esto mimetiza la falta de acción y de libertad del príncipe. Contra la claustrofobia de su consciencia, el príncipe tiene como liberarse por medio de la acción. Pero es la reflexión que gana espacio durante la obra hasta culminar con el duelo final. Sobre el monólogo mencionado, Northrop Frye sugiere la no acción de Hamlet:

El monólogo del ser o no ser por más vulgarizado que haya sido, aún es el cierno de la pieza. Es fundamentalmente organizado en un flujo de infinitivos, esta misteriosa parte del discurso que no es ni verbo ni sustantivo, ni acción, ni cosa. Se trata de una visión que encara la consciencia como una especie de vacuo, un nada, en el centro del ser. (FRYE, 1999:127).

La venganza se torna un gran peso para un joven civilizado como Hamlet, al contrario de lo que representaría para un héroe de caballería, por ejemplo, cuya honra era lavada con sangre. El príncipe se encuentra preso, limitado, por causa de la visita coercitiva del fantasma exigiendo venganza. Le resta, por lo tanto, controlar sus sentimientos sobre la máscara de la locura. Además de la prisión (interior) de su consciencia, Elsinore también representa una prisión (exterior) como vemos en el discurso de Hamlet: “Denmark’s a prison. (la Dinamarca es una prisión)”. Aún que Hamlet huya de Dinamarca, después del asesinato de Polônio, en el viaje es envuelto en una trama y es espiado por Rosencrantz y Guildenstern. No hay salidas. El príncipe sale de la corte de Elsinore y para ella retorna, como se estuviera en un laberinto y las líneas de su destino no pudieran ser modificadas.

Si Hamlet posee su moral comprometida delante del público, eso no ocurre con Don Quijote. Hamlet no deja ningún rastro de sus hechos a no ser de su propia individualidad.

Don Quijote expresa el elevado principio de abnegación en nombre de algo eterno y verdadero. Posee un ideal a ser cumplido sin jamás cuestionar o dudar de su veracidad. El personaje de Cervantes no somete el ideal al análisis de su consciencia como lo hace Hamlet. La moral y el deber son ideas fijas en el caballero que posee el entusiasmo de recuperar el ideal de la caballería y, así, corregir el mundo, pues solamente los caballeros pueden conducir el hombre a la libertad, y reparar injusticias, honrar compromisos, ser fiel a un amor. Por causa de la locura, Don Quijote deja su casa y sale en busca de aventuras. La libertad del caballero está en practicar acciones, recorrer tierras lejanas, luchar por causas ajenas para, al fin, obtener reconocimiento, gloria y el amor de Dulcinea. Es necesaria la locura, pues “es en las alas de la locura que la sabiduría alza el vuelo, atraviesa el mundo y se enriquece en él” (AUERBACH, 2001:312). La locura lleva a Don Quijote a realizar sus deseos, a ir en busca de la felicidad, aún que todo no pase de su imaginación. Su libertad es alcanzada al traer para el mundo lo cotidiano de la realidad de la fantasía en la tentativa de hacer resurgir, en el presente, La Edad de Oro. Don Quijote es consciente de su importancia y considerase el mejor de los caballeros, aquel que vino para instaurar, en La Edad de Hierro, la ingenuidad y la pureza de la edad dorada, a través de sus hechos heroicos. El mundo de Don Quijote no es trágico ni dualista como lo de Hamlet: el mundo del ser o no ser, alegre o triste, bien o mal. En *Don Quijote* hay una divertida y cómica confusión. Es una obra exenta del peso de la violencia y de la profundidad encontrada en Hamlet.

El espíritu de Don Quijote es libre para amar. El caballero ama de una manera pura e inocente. Se trata de un amor ideal. En “A Dulcinéa encantada” Auerbach analiza un trecho del décimo capítulo de la segunda parte de Don Quijote. En él, el caballero y su escudero se encuentran con labradoras y Sancho Panza hace que Don Quijote crea que una de ellas es la hermosa Dulcinea que se presenta de forma vulgar por motivo de hechicería. Es la primera vez en que el caballero se depara con la realidad. Tal situación pone en riesgo su cordura al encontrarse en el límite: entre lo real y lo sublime de su sueño. Como su imaginación no consigue imponerse delante de la triste realidad, Don Quijote consigue mantener salva su ilusión, pensando que la Dulcinea de sus sueños fue víctima de encantamiento. Este contraste es más intensificado por el lenguaje de este trecho del texto, pues las fuertes formas coloquiales de las labradoras, representando así lo real negado por Don Quijote, se alejan de la retórica cortés del caballero. El estilo elevado del discurso de Don Quijote representa el mundo del sueño y de la perfección; mundo este que tiene como abrigo el arte de la prosa cortés. Esta quiebra estilística además de provocar comicidad en el episodio del encuentro entre la labradora (Dulcinea) y el caballero sirve también para evidenciar la distancia que hay entre lo real y lo sublime, motivando cada vez más al caballero a persistir en la búsqueda de su ideal: salvar Dulcinea del encantamiento y obtener el reconocimiento de su amor.

La mención de este episodio es importante porque en él percibimos que el héroe, mismo delante del choque de la visión de una Dulcinea ruda y fea, consigue driblar lo real, atribuyendo tal acontecimiento al hechizo de magos enemigos. Este sería el momento para su locura ser curada y el caballero volver para la aldea y su vida cotidiana. Pero Don Quijote no se deja aprisionarse por lo real. Se siente aún más dispuesto y libre para persistir en su camino de glorias, para obtener el amor de Dulcinea. Para Don Quijote, Dulcinea es la dama perfecta. Cuanto más este amor alcanza la perfección más él se torna imposible. Este amor

imposible de concretizarse se encuentra en un futuro. Por eso continúa siendo eternamente amor. Todavía, el caballero no duda de la posibilidad de concretizar el amor ideal.

Al contrario de esa manera valiente e ingenua de amar, Hamlet finge que ama. Su escepticismo no le permite conocer el amor. El príncipe llega a entristecerse con el suicidio de Ofelia, pero no la ama de verdad. De hecho, sería una contradicción que un personaje como Hamlet tuviera alguna característica romántica. El príncipe de Dinamarca no consigue amar, no consigue actuar, no consigue *ser* y asumir una responsabilidad, pues es cautivo de su consciencia. Si Hamlet no es ejemplo para los otros, Don Quijote, por otro lado, es admirado y seguido por su escudero Sancho Panza. Don Quijote atrae la lealtad de las personas pues asume, libremente, la responsabilidad de corregir el mal en el mundo.

4. Conclusiones

Al resaltar el surgimiento simultáneo de las obras *Hamlet* y *El Quijote* en su ensayo, Turguêniev menciona el hecho de todo hombre tiene una de estas dos naturalezas (hamletiana o quijotesca) predominando en su vida. El tipo Hamlet, segundo el autor, prevalece en nuestra época moderna y autoconsciente. Se trata de un *yo* egoísta, que en nada cree, ni en sí mismo. Por eso vemos a Hamlet buscando salidas, en medio a los monólogos que lo prenden cada vez más en su individualismo. Por otro lado, el tipo D. Quijote representa un ejemplo de abnegación y de creencia en un ideal, en algo que se encuentra fuera de su *yo*. Turguêniev afirma la existencia de los D. Quijote a pesar de los Hamlet ser en mayor cantidad. Si analizamos el motivo de estos ser en mayor cantidad veremos que eso ocurre porque la época moderna trae el aislamiento del sujeto, el advenimiento de la civilización, el principio de la individuación, la incredulidad de los valores y de la religión, de modo que el hombre moderno tiende a mantener su *yo* volcado para sí mismo. Hamlet parece reconocer que el mundo es allá y más fuerte que su *yo*. Al reconocer esta superioridad del mundo, lo niega y se cierra en su *yo*, buscando una libertad en su interiorización. Como refugio, el héroe hamletiano remuele sus pensamientos en monólogos circulares que lo prenden cada vez más a su interioridad. Al contrario de esto, el héroe quijotesco abniega su *yo* interior y se identifica con la superioridad del mundo exterior, sintiéndose lo bastante fuerte para enfrentar los peligros y luchar por causas ajenas. En otras palabras, Hamlet se opone a la superioridad del mundo exterior, viendo este como rival de su mundo interior. En esta disputa el *yo* tiende a expandirse, a través de la consciencia, y a la acción del personaje que tiende a ser minimizada. D. Quijote, por su vez, no actúa por oposición, sino por unión de la grandeza del mundo con la grandeza de su *yo*, al punto de ambos se transformen en uno. Se trata de un héroe que cree, que sacrifica la propia vida en busca de un ideal. Por eso hay el predominio de la acción en D. Quijote y en los romances de caballería en general.

Por todo esto, vemos que la actuación del *yo* de Hamlet puede ser una de las formas de prisión del personaje. El príncipe no consigue salir del círculo de sus reflexiones y del escepticismo de su consciencia para ejecutar una acción. No hay un deseo inflexible en Hamlet, pues este en nada cree. Cuando parte para la acción, Hamlet comete errores: mata Polônio pensando ser este su tío escondido espionándolo. En seguida, Ofelia enloquece y se suicida después de tener conocimiento de la muerte de su padre. Como si no bastasen

esas muertes, Rosencrantz y Guildenstern mueren por causa de la astucia del príncipe, pesando en la consciencia de este el rastro de muertes que se desencadenó en el reino después de su conducta a partir del episodio del aparecimiento del espectro de su padre. En verdad, todas esas muertes podrían haber sido evitadas si Hamlet tuviera realizado la venganza de inmediato contra su tío. Sin embargo, es necesario recordar que la consciencia es el verdadero veneno que mueve la pieza. El veneno se vuelve contra aquel que lo destila, el propio príncipe. Las puntas de las espadas envenenadas y el vino envenenado que concluyen el quinto acto de la tragedia simbolizan el veneno presente desde el primero acto: la consciencia del príncipe que duda hasta del bien. Para Turguêniv, se trata de la consciencia de “un escéptico, impregnado por el veneno del análisis que todo lo desmoraliza” (2004:313). Segundo el autor ruso, el mundo precisa de Quijote y Hamlet. El primero para descubrir y el segundo para elaborar a través del cálculo y de la razón. La literatura produjo uno siendo el extremo del otro: radicalización de Quijote y de Hamlet. Sin embargo, fuera de la ficción, es necesario el equilibrio, la reconciliación de este dualismo, para no caer en un de los dos extremos. Es preciso un poco de la semi-locura de D. Quijote para creer en la verdad y generar movimiento al mundo, del contrario tendremos la estagnación de Hamlet, y su inacción causada por el exceso de razón y inteligencia.

Cuando la pieza está próxima del fin, Hamlet se torna resignado, aceptando el destino del duelo final. Su espíritu parece estar listo para la muerte, después de un largo duelo con su conciencia desde el primer acto. También D. Quijote vive esa metamorfosis al fin de la obra, en la hora de su muerte. Además de recuperar el juicio y de se librar de la fantasía el personaje de Cervantes se queda tranquilo a la espera de la muerte. Ambos personajes se despiden del mundo real y parten con la sensación de haber cumplido un objetivo.

Es evidente que la consciencia representa el obstáculo para la libertad de Hamlet. Don Quijote también vive un conflicto de consciencia. La tragedia de Quijote es percibir que todo no pasará de un sueño, del delirio del poder imaginativo de su consciencia. En el último acto de la pieza de Shakespeare presenciamos la caída del reino de Elsinore. Ya en *Don Quijote*, presenciamos el desencantamiento, la caída del mundo particular de Don Alonso Quijano.

Ambos los personajes son prisioneros del mundo. Hamlet, de acuerdo con el análisis hecha, vive en una prisión de diálogos, como fue observada textualmente, en el fingimiento de su locura, en la clausura de su consciencia. Hamlet no tiene como poner en práctica sus acciones para librarse de la prisión de Elsinore porque su consciencia impide su posible acción.

Don Quijote solamente es libre mientras sueña pues lo real también lo aprisiona. El personaje de Cervantes mira el mundo (ficticio) como el espacio de la libertad y su hogar (real) como prisión. A través de la locura, Don Quijote se libera de la razón del sentido común de su vida cotidiana.

A pesar de tratarse de locuras diferentes, tanto en *Hamlet* como en *Don Quijote* este tema ocupa el lugar central que desencadenará la acción de los personajes. Hamlet *es consciente y finge estar loco* para ocultar mejor lo que siente después de la revelación de la verdad sobre la muerte de su padre. Don Quijote, a su vez, *es loco pero posee conciencia*: no podemos negar que hay una lógica en el subuniverso de Don Quijote. Este vive

experiencias significativas en sus expediciones, a pesar de todo pertenecer al mundo de la locura para los otros que se deparan con el caballero y su escudero.

El heroísmo en las dos obras se da de diferentes formas. En *Don Quijote* nosotros nos sentimos maravillados con la alegría y el entusiasmo del caballero al salir en busca de gloria corrigiendo el mundo a través de sus actos heroicos, dignos de un romance como el *Amadis de Gaula*, cuyo héroe al mismo tiempo en que es capaz de enfrentar todas las batallas sangrientas, es capaz de rellenar el corazón de amor y lo dedica a su amada, Oriana, la Sin-Par, sintiéndose libre del peso del mundo.

Hamlet, por otro lado, es preso a su egoísmo y no es capaz de amar a nadie, restandole ver la vida como algo vacío e insignificante. El heroísmo en Hamlet está en dominar sus sentimientos hasta el último acto: la tragedia.

Bibliografía

- AUERBACH, Erich. 2001, "A Dulcinéia encantada", J. Guinsburg (dir.). In: *Mimesis*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 299-320.
- BLOOM, Harold. 2000, "Hamlet". In: *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva. 479-535.
- CERVANTES, Miguel de. 1998, *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Editorial Juventud. (Colección Obras Maestras).
- FRYE, Northrop. 1999, *Sobre Shakespeare*. 2ª ed. Tradução Simone Lopes de Melo. São Paulo: Edusp. (Criação & Crítica; 9).
- SCHUTZ, Alfred. 2002, "Dom Quixote e o problema da realidade". Tradução Luiza Lobo. Luis Costa Lima (dir.). In., *Teoria da literatura em suas fontes*, vol 2, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 749-776.
- SHAKESPEARE, William. 2000, "Hamlet". In: *The Complete works of William Shakespeare*. London: Parragon, 811-846.
- TURGUENIÊV, Ivan. 2004, "Hamlet e Dom Quixote". In: *Pais e filhos*. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac & Naify, 301-326. (Coleção Prosa do mundo; 16)
- VIEIRA, Affonso Lopes. 1995, *O Romance de Amadis*: reconstituição do Amadis de Gaula dos Lobeiras (sécs. XIII-XIV). São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Gandhãra).
- XIRAU, Ramón. 2001, "Cervantes o de la sabiduría". In: *Entre la poesia e el conocimiento*: Antología de ensayos críticos sobre poetas y poesía iberoamericanos. México: Tierra firme, 53-64.



“HISPANOMANÍA”: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE E/LE EN BRASIL, ¿UNA MODA O UN COMPROMISO?

Elisabete Menezes Moraes¹

“Las costumbres, raíces y herencias que me hacen quien soy, son colores de un arco iris, acordes de un mismo son. Las palabras se hacen fronteras, cuando no nacen del corazón. Hablemos el mismo idioma y así las cosas irán mejor.”

(Gloria Stefan)

1. Introducción

Hace algunos años que observamos el creciente interés por el estudio de la lengua española y su cultura en los varios sectores de la sociedad brasileña. En este nuevo contexto – el “boom” del español en Brasil (1990) - , intentaremos entender y analizar el papel relevante que tuvo y tiene el Tratado del MERCOSUR y el fenómeno de la globalización como promotores en la divulgación de la lengua española en los últimos quince años en nuestro país.

En el contexto actual, mucho se discute acerca de la calidad y la democratización de la enseñanza en una política neoliberal en la cual la enseñanza es una sencilla mercancía de consumo. Mediante esta concepción nos preguntamos si la actual onda de “hispanomanía” no estaría siendo provocada para atender sólo a un mercado consumidor. En Salvador, específicamente, hay una gran demanda de grupos de capital español, como el Grupo Iberdrola, Telefónica, los bancos Santander, Bilbao Vizcaya, entre otros que se introducen en nuestro país como por consecuencia de la globalización.

Nuestro objetivo principal es proporcionar algunas reflexiones sobre la relación lingüística entre los hablantes de portugués y los hispanohablantes por la proximidad cultural, teniendo en cuenta los lazos que envuelven la identidad y el sentimiento del sujeto

1 Profª de Língua Espanhola – Colégio Militar de Salvador

iberoamericano con vida propia y participación activa dentro de esa nueva realidad, que es la globalización.

A partir de tales consideraciones, nos restan algunos cuestionamientos que creemos fundamentales en cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española en Brasil, en contraste con la influencia del inglés como la lengua vehicular por excelencia durante años seguidos: ¿somos nosotros brasileños realmente conscientes de la importancia del estudio y de la enseñanza de la lengua española, como lengua extranjera, en Brasil? ¿será que está de moda aprender el idioma apenas para atender a las expectativas de un mercado globalizado? ¿está de moda aprender español sólo para aprender a bailar flamenco, hacer un viaje turístico a un país de habla hispánica, conocer la gastronomía española, asistir a una película hispánica?

Finalmente, pretendemos analizar algunas de las indagaciones que proponemos y poner en tela de juicio los acontecimientos que influyen en los destinos de dicha labor en el contexto brasileño.

2. La globalización y el Mercosur

Hoy, la globalización determina el nuevo orden mundial que es la liberación de las leyes de mercados entre países que se integran por afinidades político-ideológicas e iguales intereses económicos. El desarrollo de los medios de comunicación y el perfeccionamiento continuo de la Informática permite que el mundo se vuelva cada día más integrado. Ser un profesional globalizado es estar muy bien informado sobre todo lo que ocurre económicamente en el mundo; saber dominar bien el inglés y el español es otro hecho importante. Tanto el inglés como el Español son hoy lenguas oficiales del mercado global y, por ello, es eminentemente imprescindible aprenderlas y dominarlas bien, tanto por exigencia del mercado de trabajo como por la nueva tecnología de la información.

La constitución del MERCOSUR, como resultado de ese mercado global, objetiva, fundamentalmente, la creación de una zona libre de circulación de bienes, servicios, capital fuerza de trabajo. Es un acuerdo eminentemente comercial entre los países: Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay. No obstante, ha tenido un fuerte impacto sobre las cuestiones relacionadas con las lenguas, tanto en los países del Cono Sur como en Brasil.

El Artículo 17 del Acuerdo MERCOSUR, firmado en 29/11/1991 en Montevideo, determina que:

“Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o Português e o Espanhol, e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país-sede de cada reunião...”

Antes de la implatación del Mercosur, había una cierta inercia en relación al español, lengua vista como “parecida”, “fácil” o “de estudio innecesario”, con frecuencia surgía una alternativa que vamos a denominar efecto de una *ilusión de competencia espontánea*: el “portuñol”, como una supuesta integración de los dos idiomas, el español y el portugués.

A partir de los 90 es cuando el español pasó a formar parte del horizonte de las lenguas extranjeras como una lengua vehicular: como una lengua de los negocios, del trabajo.

Aunque el Tratado MERCOSUR continúe lentamente en curso, los discursos vinculados a la ideología que nutre el actual proceso de globalización priman por un “capitalismo mundial integrado”, y por consecuencia de esa flexibilización de fronteras para el traslado y la movilidad de capitales, surge “la “proyección de esta integración” que encuentra eco en la memoria histórica de América Latina.

3. Contextos histórico y sociocultural de América Latina.

Además de la similitud lingüística, por tener sus lenguas la misma raíz – el latín –, los países hispánicos y Brasil poseen una cierta unidad desde el punto de vista histórico: la conquista y la colonización del continente americano por los europeos – portugueses y españoles – entre otros de menor importancia. Estos aspectos significativos respecto a la historia de América Latina aproximan a los vecinos en su identidad nacional.

La cultura y la historia de los países iberoamericanos son elementos de contigüidad y requisitos indispensables que deben estrechar las relaciones entre sus pueblos, el proceso de difusión de las dos lenguas, el portugués y el español y, por consiguiente, la integración efectiva de toda iberoamérica, en la tentativa de rescatar la ciudadanía latinoamericana, que hace años viene siendo subestimada por todos nosotros. Los versos de una canción folclórica de Colombia ilustran el dilema de la ciudadanía de nuestra América.

“Yo no sé donde nací/ ni sé tampoco quién soy / no sé de dónde he venido / ni sé para dónde voy / soy gajo del árbol caído / que no sé dónde cayó / ¿Dónde estarán mis raíces? ¿de qué árbol soy rama yo? (Copla populares de Boyacá – Colombia. Bessa. 1992,p.47)

Hace siglos que nosotros los brasileños, convivimos con los países vecinos dándoles la espalda y mirando, primero a Europa y después a los Estados Unidos, absorbiendo sus doctrinas, su modelo económico, cultural y educacional. No obstante, es con los países que rodean Brasil con los que tenemos una oria en común y unos mismos problemas sociales y, por ello, no podemos y no debemos darles la espalda.

Es verdad que las aportaciones del MERCOSUR vienen contribuyendo de manera impactante en la expansión y divulgación de la enseñanza del español en Brasil, sin embargo, además de ser una zona de libre comercio, que conlleva cuestiones políticas y económicas, pensamos que es ante todo, la oportunidad que tenemos hoy de rescatar la integración de América Latina y transformarla en una “Gran nación”, tan deseada y planteada por Simón Bolívar y sus precursores en el pasado, sueño que acompaña la historia de los pueblos iberoamericanos desde hace mucho. El pensamiento que retrata ese deseo antiguo de Simón Bolívar es el siguiente:

“É uma idéia grandiosa pretender formar de todo o Novo Mundo uma só nação, com um único vínculo que ligue suas partes entre si e com o todo. Por ter uma só origem e língua, mesmos costumes e uma única religião, deveria haver um único governo,...” (Chacon, 1996, p.23)

Según Veríssimo:

“O Brasil e seus vizinhos, por necessidade do conhecimento da cultura da América Latina e de suas literaturas, dentro de um futuro mais ou menos demorado, se relacionariam mais estreitamente do que antes, e se freqüentariam e tratariam mais de perto, ainda timidamente, mediante o intercâmbio, não só comercial, mas espiritual e literário.” (Veríssimo apud Chacon, 1996, p.19).

En el referido contexto, Veríssimo ya veía la necesidad mutua de la integración de los países del continente iberoamericano en lo cultural. Y, también, la necesidad de intercambio de conocimientos que va más allá de lo político y lo económico.

La Constitución Brasileña de 1988, en el párrafo único de su Artículo 40, dice que:

“A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”.

Según Ianni:

“ a cidadania do cidadão do mundo está apenas em esboço, pensada, prometida, imaginada. A cidadania, no entanto, compreendida como soberania, implica autoconsciência, que ainda hoje são precárias e limitadas. Necessitamos resgatar a cidadania interior que existe em cada um de nós, no sentido de melhor conviver com você mesmo e o mundo.” (Ianni. 1999, p.11).

Frente a estas observaciones, ratificamos que sólo a través del estudio de la lengua hermana, como vehículo de comunicación, podemos efectivamente despertar para la importancia de su aprendizaje en el proceso de la integración de América Latina, como también debemos empeñarnos, unir fuerzas, tomar conciencia, saber de la fuerza que tenemos en cuanto ciudadanos latinoamericanos, y rescatar la soberanía ciudadana ante el mundo. Por ello, proponemos una integración de la América Latina por el conocimiento de las realidades vecinas, por el conocimiento de las soluciones que son dadas en diferentes comunidades, por la solidaridad, por la educación. Como dice Galeano: “...*conhecer-nos melhor para salvar-nos juntos.*” (Bessa, p.45, 1993).

Además, creemos que sólo el mutuo conocimiento entre las naciones, superando prejuicios – desde la enseñanza primaria y secundaria, hasta el nivel universitario, además de programas frecuentes en la radio y televisión en el amplio cuadro de las comunicaciones a escala mundial, se puede traer el aporte cultural a la integración económica. No se trata de integrar apenas Estados sino gente.

4. Situación de la enseñanza del español en Brasil

Por deliberación del Comité Coordinador de Educación del MERCOSUR, fue realizado en 1991 el Seminario Regional bajo el siguiente tema: “Definición de Estrategias

para la Enseñanza de las Lenguas Oficiales del MERCOSUR”, para discutir las cuestiones relevantes a la difusión de la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras y elaborar un documento con propuestas conjuntas de los países miembros.

Desde la creación del MERCOSUR, hay por parte de los Ministros de la Educación de los cuatro países miembros una gran preocupación por la educación y cultura y con la enseñanza de las dos lenguas oficiales en esos países. Brasil, viene encaminando varias acciones políticas para difundir la enseñanza del español en todo territorio brasileño. El Ministerio de la Educación se propuso fortalecer el área de lenguas en algunas Universidades que ya ofrecían curso de español, como por ejemplo el “Curso de Letras – Licenciatura Plena e Vernáculos com Espanhol”; del español para fines específicos a cursos de diversas áreas de enseñanza; a los “Cursos de Extensão”, creados para atender a la comunidad interna y externa de las Universidades. Y también, viene auxiliando en la implementación de cursos de español en universidades interesadas, liberando recursos para ese fin.

Es también propuesta del Ministerio de la Educación ampliar el número de vacantes en las universidades brasileñas; cursos de formación, actualización y perfeccionamiento de profesores; tornar viable el intercambio de profesores y también de alumnos para la práctica lingüística en los cuatro países; emitir certificados de exámenes de preeficiencia de la lengua en muchas oposiciones para becas de estudios; incentivar la investigación en el exterior; elaborar materiales didácticos; establecer canales de contacto con instituciones financieras y de iniciativa privada, teniendo en vista la ampliación de la enseñanza del español en todo contexto educacional de Brasil

El gran interés por el estudio de la lengua y sus culturas, de España y de América, (literatura, cine, música, danza, gastronomía ...) viene difundándose por todo Brasil. Las escuelas de la red de enseñanza pública, del Estado y las del Municipio, y también las escuelas privadas, eligieron y viene implantando el idioma, como lengua extranjera optativa, en la enseñanza primaria y secundaria en todo el país, según la determinación de la nueva ley de la educación, la “Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, Artigo 36”, que dice:

“III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Recientemente, el Presidente de la República de Brasil sancionó la ley, de nº 11.161, de 05.08.2005, que torna obligatoria la oferta de la lengua española en las escuelas públicas y privadas de enseñanza media. Según la directora de la Enseñanza Media de la Secretaria de Educación Básica (SEB/MEC), Lúcia Lodi, la lengua extranjera moderna obligatoria de que trata la LDB será el español.

La ley preve la implantación gradual de la enseñanza del español, en el plazo de cinco años, y atribuye a los consejos estatales de educación la responsabilidad de las normas que hagan viable su ejecución de acuerdo con las condiciones y peculiaridades locales. El artículo 1º del proyecto dice que la escuela está obligada a ofrecer la disciplina, pero para el alumno es facultativa la matrícula.

En Salvador, particularmente, la implantación del español viene propagándose poco a poco. Algunas escuelas ya lo ofrecen en sus currículos, otras aún no. Según los profesores

que enseñan la lengua en la periferia de la ciudad, la demanda del estudio del idioma está siendo grande en las ciudades vecinas.

Como consecuencia de la globalización, también en Salvador algunas empresas multinacionales, como la Telefónica, el Grupo Iberdrola y varias otras, ligadas, directa o indirectamente, al MERCOSUR, ofrecen cursos del idioma, en sus oficinas, para sus ejecutivos y funcionarios, como exigencia curricular.

Por fin, incrementar el currículo profesional, ampliar la oportunidad de trabajo, aprobar las oposiciones, las pruebas de selectividad para la universidad, comunicarse durante viajes al exterior, estudiar en países de idioma español... estas son algunas de las razones que han llevado a mucha gente a los cursos de español.

Según Bessa:

“Há uns cinco anos o idioma tem crescido de uma forma exorbitante e o Brasil não pode ficar alheio a esta realidade, principalmente sendo membro do Mercosul.”

Sin embargo, pese este creciente interés por la lengua española hacen falta profesionales cualificados y todavía es poco el número de vacantes ofrecidas por las universidades para hacer posible y real la formación de profesores. Esa situación viene siendo uno de los mayores bloqueos para la implantación efectiva de la enseñanza del idioma en Brasil. Se sabe que São Paulo es uno de los mayores centros de difusión de la lengua en todo el país, ya en el norte y nordeste la situación aún es precaria y tímida frente a la importancia que este tema exige. Desafortunadamente, esta situación es una de las cuestiones que la reforma universitaria no abarca.

5. Conclusiones

Con la globalización, hay una mayor integración entre los países y consecuentemente un intercambio mayor de culturas. Con ello, el tema de la integración de América Latina, tan desgastada en cuanto discurso político-económico, se reviste, en este momento, de otras dimensiones: la integración de América Latina por los caminos de la interculturalidad. Conocer el universo cultural hispánico es completar nuestra identidad como brasileños e iberoamericanos.

Es preciso reconocer que el “boom” de la lengua española en Brasil fue debido al MERCOSUR. Debemos considerar que lo que impulsó el interés por su estudio fue la necesidad económica en atender a un mercado global, sin embargo, vemos que el aspecto sociocultural tiene un papel eminentemente decisivo en la tentativa de rescatar la integración de América Latina, a través de una relación intercultural, junto con la político-económica. Y que sólo a través de la toma de conciencia de la necesidad de una política lingüística continental podremos fortalecer los lazos que nos son comunes, superar dificultades, sumar voluntades y deseos, y, sobre todo, rescatar nuestra dignidad como ciudadanos latinoamericanos, y después, como ciudadanos del mundo.

Frente a la nueva sociedad global, debemos volver los ojos a nuestra realidad, nuestras condiciones, nuestras identidades y buscar posibilidades de realizaciones y libertad, valorando y respetando nuestra cultura iberoamericana.

Así, tales consideraciones nos vuelven más críticos y nos hacen reflexionar que hay algo más allá de los intereses políticos y económicos.

Según Borges:

“...ninguém se sente latino-americano...As pessoas podem sentir-se mexicanas, peruanas, argentinas, chilenas; porém acho que latino-americano ninguém se sente...Ser americano é um modo mais amplo de ser europeu...” (apud Chacon. 1996,p.22).

La cuestión es que se debe buscar la autoconcienciación de lo que somos, y no copiar lo que los otros son o determinan que seamos; por el contrario, corremos el riesgo de seguir obedeciendo a los patrones y los modelos culturales que no son compatibles con nuestra realidad.

Y, para terminar, creemos y defendemos que para que esa integración continental ocurra de manera plena y que abarque el mayor número de luso-hablantes, el aprendizaje de la lengua española es tan necesario como su difusión por todo el territorio brasileño, como segunda lengua nacional.

6. Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, A. JOSÉ (org.), 1997, *Mercosul: Integração e impacto sócio-econômico*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- BESSA, PEDRO PIRES (org.), 1993, *Integração Latino-Americana*. Juiz de Fora, MG, UFJF-FAPEMIG
- BRUNO, F. C. & MENDOZA, M. A., 1998, *Hacia el Español – Curso de Lengua y Cultura Hispánica*, São Paulo, Editora Saraiva.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P., 1991, “Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, Campinas, S.P., Instituto de Estudos da Linguagem, pp 133-144.
- CAMPOS, RAYMUNDO., 1991, *História da América*, 2 ed., SP, Ed. Atual.
- CHACON, V. 1996, *O Mercosul: A integração econômica da América Latina*. SP, Ed. Scipione.
- COTRIM, G. 1995, *História e Consciência do Mundo*, 2 ed., SP, Ed. Saraiva.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (Embajada de España), 1996, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, DF.
- CANO, 1996, “A Iragem da Terceira Revolução Industrial”, 48ª Reunião da SBPC, São Paulo, PUC, cd-rom.
- FURTADO, CELSO, 1999, *O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil*, 2 ed., RJ, Ed. Paz e Terra.
- IANNI, OCTAVIO, 1999, *A sociedade global*, 8 ed., RJ, Ed. Civilização Brasileira.
- _____, 1993, *O labirinto Latino Americano*, Petrópolis, RJ, Vozes
- LDB, 1997, “A nova LDB – comentários e íntegra da lei. Sinpro”.
- LAREDO, I.M., 1994, “*Trasfondo político de los procesos de integración*”, MOROSINI, M.C. (org.), Universidade no Mercosul, São Paulo, Cortez Editora, pp 44-69.
- MOITA LOPES, L.P, 1996, *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*, Campinas, SP, Mercado de Letras.

- MOROSINI, M.C.(org.), 1994, *Universidade no Mercosul: condicionantes e desafio*, SP, Cortez.
- SCARAMUCC. M.V.R., 1995, “O projeto CELP-BRÁS no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa.”, ALMEIDA FILHO (org.) *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*, Campinas, S.P, Pontes Ed.
- WIDDOWSOM, H.G., 1991, *O Ensino de Línguas para a Comunicação*, Campinas, S.P, Pontes Ed.



LA APORTACIÓN GRAMATICAL PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN E/LE

Valéria Jane Siqueira Loureiro¹

RESUMEN: Las gramáticas de lengua española incluyen a los marcadores del discurso en las tradicionales clases de palabras que están inseridas en el análisis sintáctico oracional (conjunciones, preposiciones y adverbios). Este trabajo analiza cómo las gramáticas estudian los marcadores del discurso y cómo estos estudios influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

PALABRAS-CLAVES: enseñanza/aprendizaje, gramática, marcadores discursivos.

1. Introducción

En casi todas las gramáticas de lengua castellana, desde la de Antonio de Nebrija hasta la más actual la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* de la Real Academia Española, todas presentan estudios sobre lo que, antes se llamaban partículas invariables del discurso y actualmente son los marcadores del discurso. En estas partículas, los gramáticos incluían las clases de palabras conocidas desde la tradición de la gramática latina como conjunciones, preposiciones, locuciones prepositivas, entre otras, que están inseridas en el análisis de la sintaxis oracional.

Si se hace un recorrido por los tratados de lengua española se puede observar que no presentan una descripción o explicación de los elementos de la lengua que desempeñan funciones que no estén dentro del límite de la sintaxis oracional y como los marcadores

¹ Mestranda en lengua española y literaturas hispánicas por UFRJ – Profesora de la Universidade Gama Filho – Profesora del Instituto Superior de Educação Geremário Dantas

discursivos son unidades de la lengua que no se insieren en este nivel de análisis, por ello quizás no haya sido objeto de interés del análisis lingüístico gramatical. Entretanto, esta situación empieza a sufrir un cambio a partir del siglo XX con la publicación de las gramáticas de Samuel Gili Gaya [1943] y de Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua [1975]. Estas obras presentan a ciertos elementos lingüísticos que no se ajustan a las clases gramaticales existentes, y analizan las características de estos elementos que presentan usos más que gramaticales, sino discursivos, empleos enfatizadores y valores expresivos.

Por los cambios de perspectiva de estudio gramatical que ocurre y la influencia que estos cambios ejercen en los gramáticos, este trabajo consiste en analizar en los tratados gramaticales de varios gramáticos como Vicente Salvá, Andrés Bello, Samuel Gili Gaya, Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua, Emilio Alarcos Llorach, hasta el más actual (1999), de María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés Lázaro cómo en cada estudio se planteó y analizó los *marcadores del discurso*.

Además, se analizan cuáles son algunas de las implicaciones de los estudios gramaticales para la enseñanza/aprendizaje de los marcadores discursivos en la sala de clase del español como lengua extranjera, puesto que en los materiales de E/LE la descripción y explicación nocional y meta-lingüística proporcionadas guardan una relación con las que se nos ofrecen en los tratados gramaticales.

2. Los marcadores discursivos y los estudios gramaticales de E/LE

En las gramáticas de la lengua castellana se percibe, aunque de modo no sistematizado, que las llamadas partículas (las partes invariables del discurso: adverbios, preposiciones y conjunciones) pueden desempeñar una función, en determinados contextos, que no se ajusta a la que se les designa habitualmente en el marco de la sintaxis oracional. Las partículas cumplen un papel fuera de la función predicativa – vinculación al sujeto y al predicado como miembros fundamentales de la oración –, o porque enfocan, “dan fuerza o vigor” (expresión muy utilizada en muchos tratados gramaticales), a toda la oración o a alguno de sus elementos, o porque afectan o ponen con relación a entidades que no entran propiamente en el marco de la oración, sea porque éstas se refieren a lo dicho previamente en la propia oración en la que comparecen, sea porque apuntan a lo que va a decir o sea porque señalan al hablante – o al interlocutor, etc. Las gramáticas tradicionales no identifican lo que se denomina *marcadores del discurso*, pero reconocen para ciertas partículas, algo como “usos discursivos”, “valores expresivos” y “empleos enfatizadores”.

En esta tradición está la obra de Gregorio Garcés² (1971) que influenciará a Salvá (1830) y a Bello (1847). La importancia en la obra de Garcés está en que, aunque no tenga una preocupación sistematizadora, reúne un elenco de adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones y trata de mostrar, apoyándose en ejemplos de escritores clásicos (sobretudo de Cervantes), el modo de emplear cada partícula. Sus comentarios se refieren a menudo a la

² GARCÉS, Gregório (1971) *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana, expuesto en el propio y vario uso de sus partículas*.

construcción sintáctica de dichas unidades, a los fenómenos puramente gramaticales, pero también da noticia de la vigencia de los usos que va presentando o de la expresividad que aportan ciertas partículas. Para algunas palabras, su descripción se centra en la función elocutiva que cumplen: para qué sirven, qué efectos quiere conseguir con ellas el hablante. El autor no se limita a señalar valores expresivos en las interjecciones, sino que los aduce para ciertos adverbios. En lo que se refiere a las conjunciones, el autor hace a propósito de ciertos matices “enfanzadores”, o “expresivos” de las más frecuentes.

En los apartados correspondientes a los adverbios y a las conjunciones de las obras de Salvá³ (1830) y de Bello⁴ (1847), incuyen observaciones sobre ciertos valores no habituales de algunas de las unidades que unos y otras engloban, valores que se caracterizan como “énfasis”, “anuencia”, “desaprobación”, etc. Bello esboza una clasificación de las partículas a partir de una especie de “funciones enunciativas”, distinguiendo entre las de “afirmación reforzada”, las de “oposición” y las “continuativas”.

En el siglo XX, surgen las gramáticas de Samuel Gili Gaya⁵ y de Juan Alcina Franch / José Manuel Blecua⁶. Gili Gaya (1943) hace el primer esbozo de una presentación sistematizada de los elementos invariables del discurso. Gili Gaya, en el último capítulo de su obra, incluye lo que llama los “*enlaces extraoracionales*”, e identifica un conjunto de propiedades gramaticales *regulares* o *sistemáticas* en estas partículas discursivas.

La aportación de Alcina y Blecua (1975) al ámbito de los *marcadores del discurso* afecta a un conjunto más limitado de unidades lingüísticas (se refiere, sobre todo, a determinados adverbios y a muchas locuciones adverbiales, y también a algunas preposiciones gramaticalizadas) pero abordan dos aspectos fundamentales: el “estatuto categorial” y la “clase funcional” de las entidades. Ellos intentan ordenar jerárquicamente las categorías que quedan en una posición más marginal, respecto del verbo, que los adyacentes centrales, distinguiendo los “elementos regidos”, los “elementos concordados”, los “elementos autónomos” (los “elementos circunstanciales”) y los “elementos periféricos”. Son estos *elementos periféricos* los que interesan, ya que dentro de ellos están incluidos muchos *marcadores del discurso*.

En este conjunto se incluyen los *comentarios oracionales*, las *amplificaciones* y los *ordenadores del discurso*, todos estos elementos podrían considerarse *marcadores del discurso*. Se trata de entidades invariables, con rango externo a la función predicativa oracional – no son seleccionadas ni por el verbo ni por la combinación de la relación “sujeto-predicado” y reflejan un contenido secundario respecto del contenido de toda la oración o de alguno de sus miembros, pues según Alcina, “comentan, precisan o contrastan” dicho contenido o marcan un orden o una relación entre la oración y lo que le precede y le sigue en el discurso.

³ SALVÁ, V.(1830). *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, ed.crítica de M. Llisteras, Madrid, Arco / Libros, 1988 (2 vols.).

⁴ BELLO, ^a (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanismos. Con las notas de Rufino José de Cuervo*. Estudio y edición de R. Trujillo. Madrid, Arco / Libros, 1988 (2 vols.).

⁵ GILI GAYA,S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Bibliograf, 1987.

⁶ ALCINA FRANCH, J. & BLECUA, j. M. (1975) *Gramática española*. Barcelona, Ariel.

Dentro de las gramáticas publicadas por la Real Academia Española, la obra de Alarcos Llorach (1994) es un intento de la Real Academia Española de poner la tradición gramatical de acuerdo con las doctrinas lingüísticas modernas. Publica en 1973 una gramática con el título de *Esbozo de la gramática de la lengua española* y con ella, la RAE⁷ esperaba fijar el texto definitivo tras el estudio de enmiendas y adiciones que se propusieran a la *Comisión de Gramática*. No obstante, los años transcurrieron y demostró que el proyecto tenía mucha dificultad de concretizarse. Por ello, la *Comisión Administrativa* por la necesidad de contar con una gramática académica, decidió encargar a un sólo académico la tarea de transformar el *Esbozo* en texto definitivo. El entonces director de la Academia, Dámaso Alonso, le propuso a Emilio Alarcos Llorach escribirla.

La RAE publicó la *Gramática de la lengua española* (1994) que no dejó de ser una gramática que aconseja normas, pero según Alarcos Llorach “*sin espíritu dogmático*”, siguiendo la ordenación de la materia con una orientación metodológica, se describe los hechos según “*un hilo conductor consecutivo*”. Entretanto, como una gramática maneja una nomenclatura conocida y su objetivo lingüístico es fijar normas – objetivo de la gramática de RAE para la lengua española – sólo se refiere a los *marcadores del discurso* a los que se ajustan a la función modalizadora, que en este estudio gramatical se caracteriza como “*adyacente o modificador oracional*” y a los que se ajustan a la función complementos circunstanciales que se caracteriza como “*objeto preposicional y adyacente circunstancial*”.

Algunos años tras haber publicado la *Gramática de la lengua española*, la RAE publica la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), gramática dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, que presenta un análisis de cómo integrar y caracterizar *los marcadores del discurso* en relación con la estructura oracional. Los autores del capítulo, María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés Lázaro, disertan un capítulo describiendo a los *marcadores del discurso*, y desde un punto de vista categorial, los presentan como una nueva categoría gramatical, los caracterizan refiriéndose a su distribución y a sus funciones pragmáticas. Sin embargo, su integración en relación con la estructura oracional, a pesar de su heterogeneidad, se ajusta a ciertas características regulares y por esto muestran una serie de propiedades sistemáticas, pues tienen el objetivo de describir y caracterizar los marcadores del discurso y buscan en su trabajo disertar sobre lo que hay hasta el momento estudiado sobre el tema.

Los *marcadores del discurso* no forman parte del contenido “proposicional” de la oración en la que comparecen. Representan “comentarios” o elementos “enfanzadores” respecto a la estructura oracional (1999: 4057).

“son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional – son, pues elementos marginales – y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación”. (MARTÍN ZORRAQUINO y PORTOLÉS LÁZARO. 1999:4057)

⁷ RAE se refiere a la Real Academia Española.

Los *marcadores del discurso*, en esta obra, están clasificados según sus “*funciones discursivas*”, ajustándolos a sus “*propiedades semánticas*” en cinco grupos: los “estructuradores de la información”, los “conectores”, los “reformuladores”, los “operadores argumentativos” y los “marcadores conversacionales”.

3. La enseñanza de los marcadores en las gramáticas y manuales de LE

La dificultad en sistematizar a los elementos lingüísticos que forman parte de la lengua, pero que desempeñan funciones fuera del límite del análisis sintáctico en el nivel oracional, se refleja en el momento en que el profesor tiene que enseñárselos a los alumnos y que los alumnos tienen que aprenderlos. En los materiales didácticos de E/LE, la descripción y la explicación lingüístico-gramatical proporcionadas guardan una relación estrecha con las que se nos ofrecen en los tratados gramaticales, en el caso de los marcadores discursivos son inexistentes. En muchas ocasiones, esta falta de información nocional y meta-lingüística lleva a los profesores de E/LE a la práctica del uso de la propia “intuición lingüística”, que es mucho más compleja cuando se trata de profesores no nativos, pues no tienen referencias teóricas ni información de base.

La ausencia de un análisis gramatical de los marcadores discursivos se da precisamente porque se tratan de unidades lingüísticas que no se inscriben dentro de las sintaxis oracional y, quizás por ello, no haya sido objeto de interés de los estudiosos en la tradición del análisis gramatical. Debido a este hecho es que se explica que tanto los profesores como los estudiantes no posean a su disposición ningún tipo de estudio lingüístico-gramatical previo como subsidio.

Este déficit de material sobre los marcadores del discurso, nos lleva a poder afirmar que existe poca o ninguna referencia a ellos en los materiales didácticos para la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Por lo tanto, una de las cuestiones que se levanta es cómo es posible contornar las posibles dudas y dificultades de los estudiantes y de los propios profesores cuanto a los valores y funcionamiento de los marcadores si éstos no forman parte de las informaciones nocionales y meta-discursivas en las gramáticas y manuales publicados de lengua española.

Por otro lado, se tiene que reconocer la relativa dependencia de los profesores en relación a los materiales didácticos de LE. En ese sentido, lo que el profesor dispone, contiene una serie de informaciones de naturaleza gramatical sobre los marcadores del discurso y muy poco o nada sobre los usos y las funciones de los mismos, especialmente, a lo que se refiere a su funcionamiento en la organización discursiva y/o textual. Siendo así, las prácticas didácticas de LE reflejen esa perspectiva, sin abordar el comportamiento de esas partículas a nivel morfosintáctico y tampoco a nivel discursivo / textual. En estas condiciones, los profesores suelen no desarrollar tareas y actividades que accionen la habilidad discursiva de los alumnos.

En esta situación, la mayoría de los estudiantes se valen de la L1 cuando necesitan usar los marcadores en su producción tanto oral como escrita. En otras palabras, los alumnos se valen de un fenómeno utilizado con frecuencia en el proceso de aprendizaje de LE que es

el de la transferencia. El empleo de léxico y estructuras morfosintácticas de la L1⁸ en la LE⁹ forma parte del aprendizaje de una lengua, pero demuestra que en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la lengua hubo alguna ausencia de contenido que necesita completarse para que se dé su aprendizaje.

En cuanto a la descripción y explicación de los marcadores, aunque diversos estudios gramaticales los planteen a lo largo de la tradición normativa, casi todos se restringen a incluir esas unidades de la lengua que, en tesis, funcionan fuera del límite de la sintaxis oracional, en una perspectiva taxómica. Esa perspectiva implica en un principio clasificatorio, dentro de las clases de palabras (conjunciones, adverbios y preposiciones) que constituyen de esa manera uno de los fundamentos de la tradición gramatical a nivel de la oración y el principal recorte de objeto de estudio en las gramáticas. Se puede encontrar una contraposición a esta tradición, con la publicación del estudio sobre los marcadores del discurso en la más reciente gramática de la RAE, la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999), que da lugar a la inserción de la perspectiva pragmática en la descripción de la lengua.

Entretanto, a pesar del estudio gramatical proporcionado por este compendio ser un contrapunto, no es exhaustivo ni completo, pues si se hace un análisis detenido, se puede observar que los investigadores dejen de abordar a algunos de los marcadores productivos en la lengua española, como por ejemplo, *pero* y *aunque*, entre otros; que aún se plantea como conjunciones adversativas. Así, aunque la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999), presente la influencia de los estudios lingüísticos – la pragmática – en la descripción dada, esta influencia no alcanza todavía a todos los elementos de la lengua.

Las aportaciones de otras disciplinas como la Lingüística Aplicada, la Pragmática, etc. ha traído una evolución en el campo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido considerable: estas disciplinas han contribuido a comprender mejor ese complejo proceso que significa aprender una segunda lengua y a ampliar el concepto de lengua y consecuentemente de gramática. Hoy en día, enseñar gramática es bastante más que explicar reglas morfosintácticas. Los tiempos actuales exigen detenerse en aspectos discursivos y pragmáticos, y ello no sólo por hacer los debidos honores a las nuevas corrientes metodológicas. Si se da un enfoque a la enseñanza de la gramática desde el punto de vista comunicativo y pragmático se encara la necesidad de replantearse seriamente las formas de presentar muestras de lengua a los estudiantes. Las gramáticas y consecuentemente los manuales de LE tienen por tradición presentar ejemplos extraídos de la literatura y muestras de lengua basadas también en textos literarios.

No obstante, ejemplos y muestras de lengua literarios no son la única fuente de uso y funcionamiento discursivo y textual de los elementos lingüísticos en la lengua. Por ello, se hace necesario ampliar el planteamiento de ejemplos y muestras de lengua, el profesor debe aportar a las clases de LE textos seleccionados de diferentes fuentes como periódicos, revistas, folletos de información turística, entre otros. De esta forma, el estudiante puede tener acceso a estructuras lingüísticas y discursivas diferentes de las de la L1, proporcionándole un input no sólo de la unidad lingüística sino también del empleo discursivo en LE.

⁸ En nuestro caso la L1 se refiere al portugués.

⁹ En nuestro caso la LE se refiere al español.

A partir de este principio, la propuesta de desarrollo de un trabajo en sala de clase con actividades que ocurra la integración entre las distintas habilidades, tanto comprensivas como productivas¹⁰, se convierte en una manera de las más eficaces de contornar la ausencia de información nocional y meta-discursiva que hay acerca de los marcadores del discurso. Además, la integración de habilidades en las actividades lleva a un abordaje y desarrollo tanto de las habilidades lingüísticas como de las discursivas, estas son tan importantes como las lingüísticas para que el alumno aprenda y obtenga la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

4. Propuesta de trabajo con los marcadores del discurso en la clase de E/LE

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua, los profesores le dan mucho prestigio a la gramática¹¹ en la clase de LE, quiere decir, al conocimiento reflexivo de las regularidades, reglas o normas características de una lengua que lleva al desarrollo de la competencia lingüística¹². No obstante, ello acarrea el detrimento del desarrollo de las habilidades discursivas, tanto oral como escrita, que también son imprescindibles para el desarrollo de la competencia comunicativa¹³ y consecuentemente de las cuatro destrezas por los estudiantes.

De esta forma, la tarea de convertirse las clases de E/LE en un espacio en el que no sólo se ofrezca estructuras gramaticales e informaciones meta-discursivas sobre la lengua, sino también que se proporcione actividades de tipo procesual – lectura y comprensión oral – y de tipo productiva – expresión oral y escrita – que lleve a capacitar al alumno para la comunicación, desde el punto de vista pedagógico se da a partir del momento que se dé importancia al proceso de adquisición la lengua. En el enfoque comunicativo, la importancia de darles a los estudiantes exponentes nocio-funcionales para que los capaciten para la comunicación, desarrollando las cuatro destrezas cumplen el objetivo de desarrollar las estrategias tanto de comprensión como de expresión en la LE.

Dentro de esta visión comunicativa y a la vez pragmática en la enseñanza de LE, teniendo en cuenta no sólo los aspectos formales de la lengua – gramaticales – pero también otros factores que forman parte de las prácticas sociales del funcionamiento y uso de los elementos que hay en la lengua, el uso de textos seleccionados a partir de situaciones argumentativas publicados en periódicos y revistas es un material accesible y de fácil manejo. Así, a través del texto, el estudiante extrae desde una situación discursiva, las intenciones comunicativas con sus exponentes funcionales, además de las estructuras gramaticales.

¹⁰ Se entiende por habilidades comprensivas la lectura y la comprensión auditiva y por habilidades productivas la expresión escrita y oral.

¹¹ En este trabajo se entiende por gramática el razonamiento explícito de normas que responden a un registro específico de una lengua o saber de carácter más o menos metódico sobre la lengua.

¹² La competencia lingüística se refiere a la competencia gramatical, a los conocimientos meta-discursivos que el estudiante posee sobre la lengua que aprende.

¹³ La competencia comunicativa incluye más competencias que la mera competencia lingüística, incluye también: la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

La propuesta de este trabajo con los marcadores discursivos en la clase de LE pasa por el criterio de la integración en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las habilidades (Gómez Casañ y Martín Viano. 1996, 45 – 48). Así, lo que se propone es que en un enfoque comunicativo, haya la integración entre las habilidades que se desarrolla en las actividades didácticas, en este caso de la producción oral y de la producción escrita mediada por la comprensión lectora. En este sentido el trabajo intenta localizar las dificultades del uso de los marcadores por parte de los alumnos e intenta contornarlos. La tarea a desarrollarse se divide en tres etapas.

En la primera etapa del trabajo, los estudiantes sin ningún tipo de input y sin incentivos para la negociación de significados, leen el texto previamente elegido por el profesor en clase. A partir de esta lectura – habilidad de tipo procesual – los alumnos y los profesores marcan los elementos lingüísticos utilizados para relacionar el texto proporcionándolo cohesión y coherencia. Después de la lectura como punto de partida, los estudiantes infieren los aspectos semánticos e pragmáticos de los marcadores presentes en el texto, siendo así activan mucho más que reglas morfosintácticas, activan reglas funcionales y semánticas de los elementos funcionando como marcadores discursivos en la LE.

En la segunda etapa, a través del debate – actividad de expresión oral – sobre el tema ofrecido por el texto en la clase de LE, los estudiantes intentan emplear los marcadores analizados y estudiados en los textos que se leyó en la clase. En esta etapa, los estudiantes ya tienen el input contituído por los textos seleccionados que parten de situaciones discursivas y teniendo la lectura como actividad previa, el debate se convierte en una herramienta importante para la construcción de la orientación discursiva oral para los alumnos.

En la tercera y última etapa, se desarrolla las condiciones semejantes a de la segunda etapa, en el sentido que se ofrecen los mismos inputs¹⁴. No obstante en esta etapa, a pesar de las semejanzas de las condiciones didácticas y pedagógicas ofrecidas, los estudiantes tienen indirectamente acceso a las informaciones meta-discursivas conseguidas por el trabajo precedido de la habilidad de tipo procesual – lectura – y de expresión oral – debate – con la integración de la habilidad escrita.

En la utilización de la habilidad escrita, se espera que los alumnos alcancen un nivel de mayor adecuación del uso y funcionamiento de los marcadores frente al que presentan en el debate, puesto que en esta etapa los estudiantes ya tuvieron la oportunidad de contornar las dudas y dificultades que presentaban antes del trabajo de lectura y expresión oral basados el texto. En la expresión escrita, el profesor es capaz de verificar si hubo el fin del proceso de transferencia de la L1 a la LE, característica que forma parte del proceso de adquisición de lengua extranjera en los estudiantes, principalmente por el hecho de tratarse de dos lenguas tan semejantes entre si.

En las tres etapas de trabajo, durante el proceso de integración de las habilidades se objetiva desencadenar un proceso de inferencia de informaciones meta-discursivas sobre los elementos de la lengua que funcionan a nivel discursivo y/o textual, como es el caso de los marcadores del discurso, que no está descritos o explicados por las estructuras gramaticales de los manuales de E/LE. A través de la situación comunicativa propuesta, en

¹⁴ Refieren a los textos de periódicos o revistas utilizados en el aula.

el caso el texto, el estudiante infiere los posibles empleos de los marcadores del discurso, deduciendo sus intenciones comunicativas y sus exponentes funcionales.

En esta propuesta, la lectura fue el punto de partida para la actividad de expresión oral y escrita. No obstante, en el proceso de integración entre las habilidades para contornar las posibles ausencias de descripción y explicación gramaticales, también es tener otro tipo de habilidad como punto de partida, como por ejemplo, a partir de una actividad de expresión escrita desarrollada por los estudiantes, integrar una otra de comprensión lectora. (Gómez Casañ y Martín Viano. 1996, 45 – 48)

Este trabajo de integración de las habilidades para la enseñanza implícita de un punto gramatical, en el caso los marcadores del discurso, es imprescindible que se lleve en cuenta la necesidad de adecuarse lo que se quiere enseñar a las necesidades presentadas por los distintos grupos y estudiantes. Esta propuesta de trabajo no es de manera absoluta cerrada en sí misma y por ello el profesor puede y debe analizar la realidad pedagógica en la que se insiere para poder determinar cuáles las habilidades que van a integrar y cómo van a integrarlas entre sí.

5. Consideraciones finales

A través del análisis del tratamiento dado a partículas invariables del discurso, los actualmente nombrados *marcadores del discurso*, en las gramáticas tratadas, se puede observar que a pesar del intento de la política lingüística de la RAE de usar las gramáticas como tratados para la preservación de la lengua como si fuera una unidad unívoca, se verifica que el análisis gramatical – influenciado por el estudio normativo y estructuralista de la lengua – no consigue dar una descripción y explicación única para las unidades de la lengua que funcionan fuera de los límites de la oración.

Las gramáticas tradicionales del español esbozan una cierta sistematización de los *marcadores del discurso*, que afecta a su morfología, a su sintaxis y a su caracterización semántica. No obstante, su análisis muestra que debido a ser tan heterogéneo el conjunto de elementos que los forman, tener una estructura interna tan diversa, ofrecer tipos de comportamiento distribucional tan desigual, e implicar relaciones “semánticas” tan diferentes respecto a los segmentos oracionales en los que inciden, el estudio gramatical de cómo integrarlos o caracterizarlos dentro de la estructura oracional se convierte en una tarea difícil.

A pesar de las postulaciones de Gili Gaya y Alcina / Blecua que permitieron orientar el análisis gramatical de los *marcadores del discurso* y de la ruptura que ocurrió en la tradición gramatical con la publicación de la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), que presenta y trata el tema de los *marcadores del discurso*, dedicando un capítulo a la descripción efectiva de los mismos planteando su caracterización y proponiendo una nomenclatura para los diferentes grupos de marcadores, ni siquiera esta obra presentó un estudio completo sobre el tema.

Siendo así, tan difícil como sistematizar a los elementos lingüísticos que forman parte de los *marcadores del discurso*, es enseñarlos a los estudiantes en las clases de español como lengua extranjera. Esto se da porque como se observó las gramáticas no presentan una descripción o una explicación efectiva de los usos de los elementos de la lengua que

desempeñan funciones fuera del límite del análisis de la sintaxis oracional y consecuentemente los materiales didácticos de E/LE tampoco presentan algún tópico sobre el tema, puesto que la descripción y explicación lingüístico-gramatical proporcionadas guardan relación con las que se ofrecen en los estudios gramaticales, o sea, son inexistentes.

De esta manera, la aportación de la propuesta de trabajo con los marcadores discursivos por el criterio de la integración de las habilidades lingüística con la comunicativa, a través de la utilización de los textos publicados en periódicos o revistas seleccionados, se convierte en una forma alternativa para que los profesores se los enseñen cuanto al uso y funcionamiento de los mismos a los estudiantes y a la vez es una manera de contornar las posibles dificultades y dudas, tanto lingüística como discursiva, que los alumnos tengan.

6. Referencias Bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, Emilio. (1994) *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ALCINA FRANCH, J. & BLECUA, J. M. (1975) *Gramática española*. Barcelona, Ariel.
- ALONSO BELMONTE, Isabel. (1998) *La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera: diferentes aportaciones*, Carabela 43, Madrid, SGEL.
- BELLO, (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Con las notas de Rufino José de Cuervo*. Estudio y edición de R. Trujillo. Madrid, Arco / Libros, 1988 (2 vols.).
- CASSANY I COMAS, Daniel (2004). “La expresión escrita”. En Sánchez lobato, Jesus y Isabel Santos Gargallo (directores). *Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 917-942.
- GOMEZ CASAN, Pilar e MARTÍN VIAÑO, M^a del Mar. (1996) “La expresión escrita: de la frase al texto” In: *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana, pp: 43 – 63.
- GILI GAYA, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Bibliograf, 1987.
- LUFT, Celso Pedro. (1994) *Língua e liberdade*, São Paulo, Ática.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2004). “La subcompetencia lingüística o gramatical”. En Sánchez lobato, Jesus y Isabel Santos Gargallo (directores). *Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 467-490.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia & PORTOLÉS LÁZARO, José. (1999) “Los marcadores del discurso”. In: BOSQUE, Ignacio & DEMONTE, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, Real Academia Española, v.3, pp. 4051 – 4213.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella. (2001) *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona, Ariel.
- PORTOLÉS, José. (2001) *Marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel.
- SALVÁ, V. (1830). *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, ed. crítica de M. Lliteras, Madrid, Arco / Libros, 1988 (2 vols.).

LA CONSTRUCCIÓN DEL MITO POR LA PALABRA: UNA LECTURA DE *LOS REYES*, DE JULIO CORTÁZAR

Adriana de Borges Gomes¹

ABSTRACT: *Este trabajo es una lectura crítica del poema romanceado Los Reyes, del escritor argentino Julio Cortázar, que trata de la subversión del lenguaje, simbolizado por la figura de la mitología greco-romana el Minotauro.*

Palabras claves: *subversión, lenguaje, Minotauro.*

La construcción del mito por la palabra: una lectura de *Los Reyes*, de Julio Cortázar.

Fala-se tanto de ti que és como uma vasta nuvem de palavras, um jogo de espelhos, uma reiteração de fábula inapreensível. Tal é ao menos a linguagem dos meus retóricos. ¹(CORTÁZAR, 2001, p. 63)

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación que presento en el XI Congreso Brasileño de Profesores de Español objetiva hacer eco de una voz literaria de lengua española en los oyentes. Es la voz de un escritor hispanoamericano que se disipa por el aire, cruzando el océano desde Buenos Aires

¹ Bachiller en Lengua Española – Maestra en Teoría de la Literatura – Profesora de la *Universidade do Estado da Bahia – UNEB*.

² Las citaciones del texto literario de Cortázar estarán en portugués por el hecho de no haber encontrado el original en lengua española, disponible en las librerías bahianas, tampoco lo encontré en la red.

hasta París, haciendo el juego de *Rayuela* de ida y vuelta diversas veces por las casillas enumeradas, visando el cielo. Hoy este escritor llega a Brasil, repercutiendo aquí entre nosotros su voz. Se trata del escritor argentino Julio Cortázar, argentino porque eligió el español argentino, porteño para desparramar su producción literaria por el mundo, una vez que Cortázar nació en Bruselas (1914), Europa, de padres argentinos, va a Argentina cuando niño (1918) y vuelve a Europa, de esta vez a París (1951), por cuenta de sus ambiciones intelectuales y por no digerir el *peronismo* que asolaba la Argentina de los años 40. Como se puede ver, la vida de Julio Cortázar fue un constante ir y venir *rayueliano*.

La producción artístico-literaria de Julio Cortázar prima por la subversión del lenguaje, teorizando en un ejercicio metalingüístico sobre el hacer literario en el ámbito del mismo texto ficcional. Y a la vez hace del texto crítico un juego lúdico con las palabras, bromeando, trapaceando y subvirtiendo el idioma. Romper y ultrapasarse las convenciones de la lengua, haciendo con que la palabra poética irrumpa de lo más oscuro y profundo del ser fue la obstinación de este escritor. Y trataré en esta comunicación de la obra que marca el inicio de su proyecto literario: *Los Reyes*.

2. CUADRO TEÓRICO

Los Reyes es una recreación del Clásico griego El mito del Minotauro. En esa recreación Cortázar opta por la inversión de los papeles del héroe Teseo y del monstruo. El héroe, Teseo, es aquel que está predestinado a matar el hombre-toro; y el minotauro, el dicho monstruo, es dotado de una clareza extra-humana admirable, una vez que sentía un profundo amor por su hermana Ariadna, además de en los embates dialécticos con su verdugo, él siempre demostrar más honradez y ética frente al héroe Teseo. Esa inversión de papeles pone en evidencia la cuestión literaria que quiero tratar aquí en esta comunicación: por la palabra hay la construcción del poder, del monstruo y del héroe. Es la palabra que crea tanto la ficción como una verdad, y en el caso específico de la figura del minotauro, así como fue construido por el rey Minos, la ficción pasa a ser la verdad.

El rey Minos no se propone a matar al minotauro no sólo porque éste es parte de sí mismo, pero sobretodo porque se apropió de la imagen de su hijo monstruo para hacer una política de terror sobre los demás reinos, manteniendo la fama y el poder del minotauro que, segundo la mente fantasiosa de Minos, el monstruo en determinada época siente un hambre visceral que sólo cesa con el sacrificio de jóvenes y doncellas. En diálogo con Teseo, Minos revela el verdadero motivo en mantener al minotauro cautivo y el porqué de sostener la práctica del sacrificio:

Ainda há meu povo, que me elogia por ter o monstro em minhas mãos. E o Egito, onde repetem as maravilhas do labirinto. Imagina, matá-lo de fome. Diriam imediatamente: “Ele não era tão temível, assim que lhe faltou o tributo deixaram de ouvir-se seus mugidos triunfantes, os altos gritos que brotavam do recinto ao meio-dia como trompas de festas.” Não é ao cabeça de touro que entrego os atenienses; há um demônio aqui que necessita de alimento. (CORTÁZAR, 2001, p. 46)

En este diálogo entre Minos y Teseo está clarísimo que el rey de Creta tiene conciencia de sus actos y que la apariencia sostenida por él sobre el minotauro tiene otra acepción, otro demonio como Minos mismo lo cita, un demonio que siente un hambre de poder, para demostrar hacia fuera, un demonio que se alimenta de la figura del minotauro, literalmente. Y cuando Teseo contesta que matará ese demonio sugiere una situación ambivalente, puesto que matar el minotauro significará también la muerte del poder del rey. O sea, todo este poder de Creta es en verdad un poder construido por la palabra, una palabra ficcional, que produce, de esta manera, una imagen de monstruosidad, de fantástica fuerza, de miedo y de terror, aprovechándose este elemento insólito, in-común, esta aberración, este desvío como es la figura de un ser que es mitad hombre y mitad toro para dominar y contener a los demás reinos.

Una de las características de la producción cortazariana es la polifonía, o sea, la pluralidad de voces que constituye la unidad de su literatura. En el caso de *Los Reyes*, los diálogos, ya que se trata de una pieza romanceada, son formas de exponer la posición de cada personaje, como se divergen y como se aproximan. En un diálogo entre el rey Minos y su hija Ariadna hay la tensión jerárquica cuando Ariadna contesta a su padre de forma enigmática, llevando Minos a observar que parece que ella habla por encima de él, que no es con él que ella habla, en cambio ella dice que hablar es hablarse. Para Minos, como está en los diálogos, la visión de la mujer es una visión limitada, pues que ellas sólo vislumbran a sus sueños. Ariadna contesta al rey, su padre, una autoridad incontestable; es ella quien posee un conocimiento sensible y profundo del significado de la palabra, cuando dice que hablar es hablarse y más, confronta al rey, diciendo que son los dioses y los héroes quienes vislumbran a sus sueños.

Por esta singularidad del personaje Ariadna, del confronto con una jerarquía superior y de una sensibilidad emblemática dentro de la pieza, porque es una voz femenina que detiene una sabiduría allende, me cuestiono qué simboliza Ariadna en la pieza, ¿qué fuerza simbólica, arquetípica tiene ese personaje? ¿Qué contribución le trae al minotauro? ¿Y qué amenaza o tranquilidad puede ella traer para Minos y Teseo?

Ariadna era la hermana de Minotauro, tenían ambos en sus venas la misma sangre, el mismo origen, y Minos, el padre, ha renegado su prole monstruosa, su lado oscuro. Ariadna era la única en la superficie que defendía y comprendía la excentricidad de Minotauro; había entre los dos una complicidad silenciosa, que hacía con que ella reprochase la actitud de su padre, como en sus palabras:

Como poderia viver sem comer? A cólera nasceu do primeiro que sentiu fome. No palácio ele errava manso e submisso, dormia sobre a folhagem seca. Não me deixavam falar-lhe, mas às vezes nos olhávamos distantes e ele ia baixando lentamente a cabeça rubra até só restarem os cornos branquíssimos me apontando, como os curvos de marfim nas figuras favoritas. (CORTÁZAR, 2001, p. 26)

En diálogo entre Teseo y Minos, ellos dijeron que Ariadna sería una especie de vínculo entre los dos y el monstruo. Teseo al entrar en el laberinto dice a Minotauro que “¡Ariadna es el mar!”, y cuando el monstruo ve el hilo bajo el pie del héroe y le dijo que, en verdad,

aquel instrumento era la hila de agua que llevaba hasta el mar. El Minotauro sorprendido repite la pregunta: “¿Cómo Ariadna el mar?!” y Teseo le contesta que había sido ella quien le diera el ovillo para que lo matara y no se perdiera en el laberinto cuando volviera a la superficie, después de cumplido el hecho.

A partir de ahí empieza el clímax de la pieza, que son los diálogos entre Teseo y Minotauro. La historia ya conocida por nosotros cuenta la acción heroica de Teseo en matar el monstruo que amenazaba su reino. Esta acción ya había sido estudiada por los maestros de cómo la muerte de Minotauro no significaría el cárcere de Teseo, cómo el héroe saldría del laberinto, y fue justamente Ariadna quien le ofreció la solución y una simple solución: por todo el camino Teseo debería desenredar un ovillo para que no se perdiera de los pasajes por donde anduvo. La astucia de Ariadna fue reconocida por Teseo, siendo ésa ya prometida como su esposa, por Minos.

Debemos saber que hay dos batallas en la pieza: una es el combate de Teseo con Minotauro, éste que no se dispone a luchar, al contrario, ofrece su cuello para el golpe mortal; la otra batalla es más viva, hay realmente una disputa entre Teseo y Minotauro, pero ahora una guerra de palabras, un duelo en el cual vence Minotauro porque sabe conscientemente de su condición de ser extraordinario, sabe de la condición de su enemigo y sabe que ambos son llevados a cumplir un destino que fuera construido por la palabra: el héroe debe matar el monstruo.

En el encuentro entre monstruo y héroe, Teseo empieza el diálogo advirtiendo el monstruo sobre su objetivo, y que nada debería saber sobre su rival a fin de que no se desviara de lo pretendido, para que no perdiera la fuerza de sus manos en la hora del golpe fatal. La distancia que Teseo quiso mantener de Minotauro es justificada por él que si lo escuchara tal vez no lo pudiera matar después, como revela el diálogo siguiente:

Teseo: perguntas em vão. Nada sei de ti: isto dá força à minha mão.

Minotauro: como poderias dar o golpe sem saber em quem, em quê?

Teseo: se esperasse para ouvir, talvez não te pudesse matar depois. [...] Fala-se tanto de ti que és como uma vasta nuvem de palavras, um jogo de espelhos, uma reiteração de fábula inapreensível. Tal o é ao menos a linguagem dos meus retóricos.

Minotauro: é como se olhasses através de mim. Não me vês com teus olhos. Nem sequer tua espada me está justamente destinada. Deverias golpear com uma fórmula, uma oração: outra fábula. (CORTÁZAR, 2001, p. 64)

Cuando Minotauro ve el hilo sabe que aquel que vino para matarlo, en verdad, puede librarlo del cárcere. Matando Teseo sería él quien seguiría el hilo hasta la superficie. Minotauro sabía que Teseo era un fácil adversario, y pasa entonces a imaginarse en los patios del palacio al sol, sentir de nuevo el agua, la única que besaba sus labios. Sin embargo Teseo golpea Minotauro al revelar que fue Ariadna quien le entregó el ovillo: “¿Ariadna es el mar!”. En este momento toda la ilusión de Minotauro en venir a la superficie se deshace y hay un silencio ensordecedor. No hay más razones para querer salir del laberinto, y así observa que la hila de agua se seca como todos los hilos. Éste fue el gran golpe de Teseo, con la frase ¡Ariadna es el mar! el héroe hirió Minotauro de muerte.

En un habla de Ariadna está clara su intención al dar el ovillo a Teseo: ella querría la vuelta de su hermano, su amor secreto. Pero ella tenía la conciencia de quien decidiría si volviera a la superficie o no sería Minotauro, esto se justifica en su habla cuando dice: “O novelo está imóvel. Ó destino!” Este azar significa acaso, un acaso que independía de su deseo. Cito aquí el habla de Ariadna, como ilustración:

O novelo já está miúdo e gira velocíssimo. Do labirinto eleva-se uma sonoridade de poço, de tambores surdos. Passos, gritos, ecos de luta, tudo se confunde no murmúrio uniforme de mar espesso. Somente eu sei. Horror, afasta essas asas pertinazes! Dá lugar ao meu amor secreto, não calcines suas penas com tanta dúvida horrível! Dá lugar ao meu amor secreto! Vem, irmão, vem, amante afinal! Surge da profundidade que nunca usei vencer, asoma da fundura que meu amor derrotou! Brota agarrado à linha que o insensato te leva! (CORTÁZAR, 2001, p. 58).

Ariadna y Minotauro tienen el mismo origen, son hermanos, ella era la única que lo comprendía y deseaba verlo libre del laberinto. Ariadna tuvo el coraje de cuestionar al rey Minos el motivo real del cárcere de su hermano. Ella era, de alguna forma, la garantía de la supervivencia del Minotauro en la superficie. El ovillo no era para la vuelta de Teseo, Minotauro sabía esto, sabía del amor de Ariadna por él. Pero sabía también que la mirada del otro no ceñiría lo fantástico de su naturaleza. Decide morir. Fue Minotauro quien optó por el remate final, debería cumplirse el deber: el héroe mata el monstruo.

3. ANÁLISIS

Julio Cortázar significa literatura, juego, palabra, ficción. Esta comunicación no dejará de mencionar los elementos constitutivos de la ficción cortazariana como el laberinto, el doble, el fantástico, centrándose en el juego subversivo del lenguaje, lo que viene detrás de la palabra.

La palabra de orden en mi lectura sobre *Los Reyes* es subversión. Está clara la subversión a través de la inversión de la figura del héroe en la pieza. Teseo es el héroe instituido, convencional, un héroe predestinado a matar el monstruo que aterroriza su reino ateniense. Y Minotauro es el monstruo, claro, si hay un héroe hay que tener un monstruo, un bandido, es este juego de confronto entre el bueno y el malo, un confronto maniqueísta que Cortázar busca subvertir. Esta subversión cortazariana se da por la palabra, cuando Minotauro y también Ariadna tienen la voz en la pieza. El embate más relevante entre Minotauro y Teseo ocurre con palabras, en la búsqueda del monstruo desconstruir la imagen edificada a su respecto y también en darse a conocer el propio Teseo a si mismo a través de los diálogos.

La dialéctica en la pieza es la trama narrativa que revela al lector, diálogo a diálogo, la investida literaria de Cortázar: la construcción de un mito por la palabra. El rey Minos hace todo un espectáculo teatral de la figura del Minotauro; el poder de su reino de Creta fue antes do todo hecho por la palabra, así como la figura del héroe que Cortázar desconstruye por las voces de Minotauro y Ariadna.

Con esta pieza, Julio Cortázar inicia su trayectoria literaria; es el comienzo de un proyecto literario que culminará en su novela maestra *Rayuela*. Antes de *Los Reyes*, Cortázar hubiera publicado un libro de poesía, llamado Presencia, con el pseudónimo de Julio Denis. -Solamente en 1949 cuando sale la primera publicación de *Los Reyes* que el escritor asume y firma su nombre Julio Cortázar.

Julio Cortázar tenía en su mente un proyecto literario que primaba por la subversión de una literatura que visaba la maestría estética, una verdadera arquitectura de la palabra, así como lo hizo Flaubert en su *Madame Bovary*. Sabemos que Flaubert fue importante y emblemático para una determinada época literaria, sin embargo el primor y la búsqueda incesante por el vocablo correcto, una fabricación de estructuras del lenguaje, a todo eso Cortázar siempre fue en contra.

Para el escritor argentino, el mayor enemigo del escritor es el idioma. Mientras Flaubert buscó la apropiación del verbo perfecto, ideal para determinada estructura de la lengua, del lenguaje, Cortázar buscó el verbo único, aquel que ultrapasase el lenguaje, el verbo límite entre el afuera del lenguaje y lo posible del lenguaje. Sólo se puede ultrapasarse el lenguaje por el lenguaje. Segundo Roland Barthes, el lenguaje es el objeto donde se inscribe el poder; lenguaje es legislación, lengua es código (BARTHES, 1980, P.7) y un idioma se define entre la legislación del lenguaje y el código de la lengua. En estas condiciones es comprensible que el idioma sea el enemigo del escritor. Roland Barthes dijo aun que sólo trapaceando la lengua se puede sentirla fuera del poder (BARTHES, 1980 P.7).

Como fuera dicho, Julio Cortázar idealizó un proyecto literario, al cual su lector más curioso puede encontrarlo en el ensayo *Teoría del Túnel*, de 1947. Ese ensayo monográfico, segundo Saúl Yurkievich³, enuncia el programa romanescos del escritor, pues que postula la poética que norteará la ficción cortazariana: consiste en un análisis genético de un nuevo modelo de romance y en una argumentación en su favor, o sea, un romance de doble condición; de crítica analítica y de manifiesto literario⁴. Lo que pretende Cortázar es describir la fisonomía contemporánea del suceso literario y, para ello, propone su concepto de literatura: entender por literatura y obra literaria la actitud y las consecuencias que resultan de la utilización estética intencionada del lenguaje⁵.

Cortázar descarta e ignora de su producción literaria esa adaptación flaubertiana de la expresión destinada a un fin. Lo que busca el escritor es una aproximación entre expresión y contenido de tal manera que intenciona no haber ninguna mediación entre los dos elementos – expresión y contenido. En la literatura cortazariana se encuentra la subordinación de la estética (arte verbal) a una pretensión que la trasciende, o sea, Julio Cortázar pone la estética a servicio de la búsqueda integral del hombre⁶. Lo que significa esta subordinación de la estética a una pretensión que la trasciende es someterla al hombre, y no el contrario.

³ YURKIEVICH, Saul. "Um encontro do homem com seu reino". In: CORTÁZAR, Julio. Edição de Saul Yurkievich; trad. de Paulina Wacht e Ari Roitman. *Obra Crítica*, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. p.p. 11.

⁴ Idem, p.p.12.

⁵ Idem, p.p.29.

⁶ YURKIEVICH, Saul. "Um encontro do homem com seu reino", In: CORTÁZAR, Julio. *Obra Crítica* v.1. Op. Cit., p.12.

Lo que propone Cortázar es una literatura que rompa con las amarras de una literatura tradicional, la que se basa en la forma y procura el apuro estético del lenguaje. Este es el resumen del proyecto literario de Julio Cortázar, iniciado con la publicación de *Los Reyes*.

Podemos leer la pieza bajo la óptica de una gran metáfora: Teseo, el héroe, siendo la literatura tradicional que entra en confrontación con el Minotauro, el monstruo, que representa ese desvío literario que quiere venir a la superficie. La aberración literaria que representa una amenaza a la tradición. La muerte de Minotauro representa para el monstruo la libertad de todo el espectáculo montado sobre su imagen, sólo queda ahora el mito. Pero, su muerte encarna mucho más que simplemente la perpetuación de un mito, su muerte será la diseminación de su fabuloso ingenio.

El laberinto fuera construido con fines de reprimir el monstruo. Tanto Minos como Teseo sabían, sospechaban que sería imposible matar Minotauro completamente; ellos – rey y héroe – presumían su impotencia en contener la fuerza creativa y el ingenio fantástico del monstruo, temían el desparrame de lo invisible. Pero la invención del laberinto sirve para adiar a lo máximo la llegada de Minotauro a la superficie. El laberinto simboliza las permisividades sociales de lo raro y de lo extraño, sus paredes sinuosas impiden que se llegue al objetivo, que se llegue al monstruo: la salida verdadera, y que el monstruo salga y disemine la semilla insólita que habita en lo escondido de cada ser. El curioso es que las doncellas y los mancebos siempre encontraban Minotauro, no se perdían por el laberinto. No se debatían en las fantasiosas paredes del laberinto. Es como si ellos seguían ciegamente el circuito que los llevarían al maestro del juego.

El golpe de la espada de Teseo en Minotauro no fue suficiente para matarlo. Si la construcción del mito hecho por Minos fue por la palabra, solamente la palabra podría tener fuerza de destruir Minotauro como mito. La capacidad de Minos en crear este mito y sostenerlo concretamente a través del laberinto es la mayor prueba de la potencia minotáurica del rey de Creta. Es Minos ficcionalizando, literalmente, es Minos dejando que venga a la superficie su lado oscuro, que en su caso nace funestamente del miedo que tiene de la pérdida del control y del poder. Este miedo tal vez lo haya cegado, para no percibir que sería con otro mito que destruiría el mito construido.

La muerte de Minotauro lo torna todavía más fuerte y más vivo en otra estancia, en la esfera de lo inaprensible, un eco que reside dentro de cada ser, y Minotauro sabía que su muerte física y visible significaría la diseminación y la instauración de su esencia en lo íntimo de cada uno, como comprueban sus palabras:

Quando o último osso tiver se separado da carne, e minha figura se tornado olvido, nascerei de verdade em meu reino incontável. Lá habitarei para sempre. (...) Ó residência diáfana do ar! [...] Ariadne, em tua profundidade inviolada irá surgindo algo como um golfinho azulíssimo. Como a lufada de liberdade com que sonhavas em vão. Eu sou tua esperança! Voltarás a mim porque estarei instaurado, incitante e urgido, em tua desconcertada donzelice de sonho! (CORTÁZAR, 2001, p. 71-72).

Lo que sobreviene es la victoria minotáurica, una victoria en el reino de las palabras, una victoria fulminante. Minotauro supo inteligentemente enredar al héroe Teseo en su

precisa encerrona. Teseo es un sujeto desproveído de imaginación y Minotauro es un poeta, según las palabras de Julio Cortázar⁷. Teseo y Minos cayeron en la trampa de los príncipes de Creta: Ariadna y Minotauro.

El laberinto es edificado en un sistema de paredes falsas para debelar y burlar el deseo. El sujeto que entra en el laberinto camina y para, porque se depara con otra pared, vira – buscando la salida – camina un poco más hasta depararse nuevamente con otra pared y sigue de esta manera... El laberinto no tiene puerta, o sea que la posibilidad en salir de dentro de él es real. La construcción de este dédalo de concreto fue algo socialmente permisivo, tanto fue que Minos lo construyó. Las paredes del laberinto yo las asocio aquí a la fantasía, entendiendo por fantasía “obra de la imaginación, idea, devaneo, ganas efímeras, tontería” (MICHAELIS, 1998, p. 937).

La fantasía es una facultad que es construida por la palabra, a través de los medios de comunicación, principalmente, hasta mismo con la literatura, con el ideal del amor romántico, a ejemplo tenemos El libro del buen amor, de Arcipreste de Hita, en la literatura española. La fantasía nos es ofrecida en una bandeja. En Brasil, por ejemplo, en la tele tuvimos “A Feiticeira”, “A Tiazinha”, y algunas fantasías que son casi universales, como el tipo tarado en enfermeras y empleada doméstica, entre otras. O sea, todas las fantasías es una construcción apelativa desde afuera. Lo que me interesa en esta visión de la fantasía es mostrar la permisividad social que está asociada a todas ellas, son fantasía aceptas por la sociedad y, de esta manera, se torna una convención, una normalidad dentro del orden.

El caso del pop star Michael Jackson es un ejemplo de lo que estoy diciendo. Michael decidió atender su deseo de ser blanco. Él deseaba y quien desea necesita seguir su deseo; después de muchas plásticas, Michael Jackson hoy es un hombre blanco, de nariz perfilada y pelos lisos. Se ha tornado una excentricidad en el seno de su familia negra y una aberración delante de los ojos de la sociedad. Sin embargo Michael es acepto socialmente – claro que con algunas conturbaciones conocidas por todos. Por ser un pop star, hay una tolerancia social, condición esta que genera mucho dinero, lo que garantiza su permanencia en el orden social. Es como si la sociedad cerrase un ojo y abriera otro para este desvío del rey del pop, si fuera un negro anónimo que quisiera ser blanco ya había sido encerrado en un manicomio, siéndole permitido nada más que una plástica en la nariz y un pelo menos rizado.

Hitler fue otro caso de deseo que fuera permisivo socialmente. Aunque bastante criticado y execrado con su deseo de limpiar la Alemania, exterminando en su país los judíos, negros y cualquier raza que no fuera la raza ariana, que consideraba pura y superior, el dictador encontró muchos aliados. A decir verdad, la fuerza de liderazgo de Hitler fue necesaria para una Alemania destrozada y cansada de derrotas, lo que posibilitó una aceptación social conveniente de su deseo oscuro y loco.

Cité aquí dos ejemplos para evidenciar lo permisivo que se torna un deseo, cuando éste es de alguna manera conveniente para la sociedad, porque en verdad el deseo va de encuentro a lo que está establecido socialmente. El deseo se halla en la esfera de lo extraordinario, de lo increíble, de lo irreal, de lo absurdo; el deseo subvierte el orden de la

⁷ Declaración de Cortázar en una entrevista, citada en el prefacio de Ari Roitman, de la edición de Los Reyes que trabajo en esta comunicación.

aparente normalidad en la superficie social. La fantasía, en este caso, es un artificio permisivo, sirve como un paliativo del deseo, porque atender a la potencia de los tantos deseos es algo socialmente imposible, si fuera posible esta confluencia total de deseos sería el caos absoluto. Sin embargo, alguna necesidad tiene que ser atendida y la solución es la propia sociedad ofrecer un abanico de fantasías que no hiera tan gravemente su orden, por esto la fantasía se puede y el deseo no, porque éste excede, extrapola.

Estoy trazando una oposición entre la fantasía y el deseo, asociando la fantasía al laberinto y el deseo al Minotauro. Fue dicho que entiendo por fantasía “obra de la imaginación”, “idea”, “devaneo”, “gana efímera” y “tontería”. Esos termos tienen un sentido de superficialidad y hasta un aspecto no muy positivo, “obra de la imaginación” puede significar un engaño, un espejismo; “idea” y “devaneo” se aproximan a delirio; “gana pasajera” y “tontería” asientan un carácter también engañoso, efímero, raso, llano y superficial. En cambio el deseo, que quiero tratarlo aquí como una entidad profunda e inherente al hombre, no está a la vista, habita en el océano del ser, y a aquellos que lo niega hace un tremendo daño. La única manera de acabar con un deseo es entregándose a él, como dijo Cortázar por la voz de Minotauro a Teseo: “Olha só há um meio para matar os monstros: aceitá-los.” (CORTÁZAR, 2001, p. 70).

4. CONCLUSIONES

*Teseo: Cala-te! Morre ao menos calado! Estou farto de palavras, cadelas sedentas!
Os heróis odeiam as palavras!*

Minotauro: Exceto as do canto de louvor...

(CORTÁZAR, 2001, p. 73)

Teseo no vio las orejas al lobo, o sea, no imaginó el riesgo que sería el silencio del Minotauro. Muerto el monstruo, su ingenio minotáurico se expandiría por todo lado como un hilo de humo que se desvanece invisible por el aire. El haz monstruoso de Teseo corría peligro en su ocultación, puesto que el héroe sentía ligeramente una desconocida alegría en el trato con las palabras: “De súbito descubro em mim uma perigosa facilidade para encontrar palavras. O pior é que gosto de tecê-las, ver no que vai dar, lançar as redes – Ó mas me contêho!” (CORTÁZAR, 2001, p. 43). ¡Desafortunado Teseo! Cohibió lo máximo que pudo su naturaleza minotáurica, no tuvo coraje suficiente para atender a su lado ingenioso con las palabras, para golpear con otra fábula, sin embargo esta parte oscura que la niega Teseo es imposible quitarla: a Teseo sólo le cabe aceptarla, nada más.

El mito del Minotauro construido por Minos a la vez se haya propagado por todo el reino de Creta y Atenas, llegando hasta el Occidente, y Minotauro siguió siendo el monstruo temido, el absurdo, el desvío de lo humano, lo que es totalmente comprensible ya que un mito tiene carácter universal, raso, llega a todos. El mito está en la esfera del idioma cotidiano y se adecua perfectamente a la convención de la lengua. En cambio, el privilegio de la subversión del lenguaje poético-minotáurico es de pocos, este lenguaje singular no llega a todos, sólo a aquellos que se aventuran a descubrir lo que está oculto, que sospechan y que avanzan. La recordación y la reintegración son características míticas, y Minotauro las rechaza, diciendo: “Não quero essa recordação. A lembrança, hábito insensato da carne. Eu

me perpetuarei melhor. [...]Assim quero aceder ao sonho dos homens, seu céu secreto e suas estrelas remotas, aquelas que se invocam quando a alvorada e o destino estão em jogo” (CORTÁZAR, 2001, p. 81).

5. BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Cultrix, 1980.

CORTÁZAR, Julio. *Os reis*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CORTÁZAR, Julio. *Obra Crítica*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v.1.

MÉNARD, René. *Mitologia greco-romana*. Tradução de Aldo Della Nina. São Paulo: Opus, 1991.

MICHAELIS: *moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.



LA CUECA CHILENA

Graziellen Gelli Pinheiro Lima¹

RESUMEN: Este trabajo tiene el objetivo de discutir un poco a respecto del baile símbolo de Chile– La Cueca. Este baile es el elemento unificador dentro del folclor que se desarrolla de diversas formas en distintas zonas de Chile desde 1824.

PALABRAS-CLAVES: Chile, cultura, baile.

1. Hacia el Chile

Chile es el país de la nieve, de la chicha de uva, del vino y del Pisco Sour (bebida típica), también es el país del desierto. Estado de América del Sur, situado al sudoeste del continente, limita al norte con Perú, al este con Bolivia y Argentina y al oeste con el Océano Pacífico. Llamado país de la geografía loca porque tiene un clima variadísimo. Al norte tiene una región desértica; al centro las tierras son fértiles y altamente productivas donde se desarrolla la mayor parte de las actividades agrícolas; al sur múltiples islas y lagos helados, donde la Cordillera de los Andes se ha desplazado y parcialmente sumergido en las aguas del Océano Pacífico. Tales variaciones climáticas son causadas por la latitud y el relieve, por eso se encuentran regiones desérticas al norte y polares en el extremo sur, clima templado en la región central y lluvioso en sur y Cordillera de los Andes. Su desierto no es el mayor, no es el más famoso y tal vez no sea el más bonito, pero el desierto de Atacama en Chile es conocido como el más seco del mundo.

Además de ese clima contrastivo, Santiago, la capital chilena, sufre con un problema muy grave – la contaminación. Ubicada en un valle entre dos cordilleras, la de los Andes y la de la Costa, Santiago no tiene por donde expeler el humo producido por industrias y automóviles. La cadena montañosa impide la disipación del aire contaminado y muy a menudo es imposible ver los Andes.

¹ Estudiante – UFPB

Sin embargo, a pesar del contraste presentado, Chile tiene uno de los más bajos índices de analfabetismo de Iberoamérica. El Estado y el sector privado están involucrados en lo que se refiere a la educación del país. La educación básica (8 años) es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas. La secundaria (4 años) también es gratuita en los establecimientos públicos, pero no es obligatoria. Hay además una serie de instituciones que ofrecen formación técnica y vocacional. El nivel superior posee un sistema universitario amplio y variado.

2. Un poco de cultura chilena

La música folclórica y popular tiene múltiples expresiones, según sea su origen urbano o rural. Además en la expresión musical folclórica se distinguen claras diferencias regionales medida que se avanza de norte a sur. Destacan en la producción de música popular folclórica chilena la cantautora Violeta Parra y el compositor Osmón Pérez Freire. La tierra del desierto más seco del mundo es también tierra fecunda en su poesía y literatura. Es tierra de poetas como Gabriela Mistral (Premio Nobel en 1945) y Pablo Neruda (Premio Nobel en 1971).

Se sabe que la danza está muy enraizada en las tradiciones populares y por eso hay que tener en cuenta los condicionamientos culturales y geográficos de cada país. En el continente americano, por ejemplo, tuvo mucha importancia la penetración de la tradición musical neoafricana, que apreciamos en ritmos como el mambo, el merengue etc.

En España, el ritmo y la sincronía son fundamentales en danzas como la jota, la sardana, la muñera etc. Destaca por su originalidad el baile flamenco, característico de Andalucía, con variedad de manifestaciones como el zapateado, la alegría etc.

Dentro de ese contexto de bailes, este trabajo tiene el objetivo de discutir un poco a respecto del baile símbolo de Chile – La Cueca. Este baile es el elemento unificador dentro del folclore que se desarrolla de diversas formas en distintas zonas de Chile desde 1824. En el norte, por ejemplo, se baila la llamada *Cueca Andina*, en el archipiélago de Chiloé¹, la *Cueca Chilota* – además de otras – pero es en la zona central donde se conserva la forma tradicional de este baile popular. Es decir, según la zona geográfica en que se baile, la cueca presenta algunas variaciones.

Las diferencias radican en la vestimenta de los bailarines, en su personalidad y actitud en la danza, o sea, en las zonas sureñas (donde se baila la cueca chilota) son más tímidos, lleno de picardía en la zona central urbana, incitantes en las regiones campesinas y elegantes en la capital. Todas tienen sus propios movimientos y le dan un carácter bastante especial a cada región, mejor dicho, la cueca presenta variaciones en su forma coreográfica, tan pronto se pasa de un lugar a otro del país y las mudanzas son todas igualmente auténticas, o sea, no pueden preserirse una a otra por representar el mismo y único título que les confiere la adopción popular.

¹ Es la segunda isla más grande en Latinoamérica después de la Tierra del Fuego. (www.visitichile.com/map_islas.asp)

3. El origen

En cuanto al origen de la cueca, no está muy claro, no se ha llegado a nada muy concreto; según investigadores y algunas teorías la cueca puede ser de varios orígenes:

- Origen negro (africano);
- Origen indígena (aborigen);
- Origen europeo (español);
- Origen peruano;
- Origen chileno.

Además de estos probables orígenes, muchos historisdores creen también que pudo haber ocurrido que la *Sambacueca* peruana se partiera en *Samba* en Argentina y en *Cueca* en Chile, donde adquirió caracteres propios y se hizo muy popular y así se la conoce en los diferentes países americanos donde también se baila. Es importante resaltar que así como la *Sambacueca*, hay otras variaciones ortográficas: *Zambacueca*, *Bambuca*, *Zamacueca*, pero no vamos a hablar de ellas porque no es ese nuestro objetivo. Sin embargo, es importante ecir que la población chilena está compuesta por descendientes de los pueblos indígenas que ocupaban el país antes de la llegada de los conquistadores europeos, o sea, por eso esdificil precisar el origen de La Cueca.

4. ¿Cómo se baila?

El huaso (hombre del campo) de la región central, por ejemplo, avanza hacia la joven que más le agrada ofreciéndole su brazo. Acompañándolo en un breve paseo a lo largo de la sala, se colocan frente a frente, pañuelo en la mano y se da inicio al baile. Los pañuelos giran suavemente, el huaso persigue a la mujer – intentando traerla a su lado – que le huye y, empleando el pañuelo como si fuera un suave lazo, la rodea sin tocarla y la trae a su lado. Ella a su vez, coqueta³ y esquiva, se le acerca con elegancia, mueve con gracia el pañuelo con la mano derecha y levantando ligeramente la falda con la mano izquierda huye nuevamente.

El zapateo final del huaso refleja su fuerza e intensidad en la lucha amorosa y es, en ese momento, donde los pañuelos giran a un ritmo más agitado y efusivo.

La rutina de esta danza encuentra – según algunos folcloristas – una explicaión zoomórfica por provenir de la clueca, concpo con el que se hace referencia a los movimientos que hace una polla cuando es requerida por el gallo. Así, el baile del hombre equivaldría a la rueda y al entusiasmo que pone el gallo en su lucha amorosa y el aire defensivo de la polla que se ve en la dama.

Se sabe que, principalmente en la cultura brasileña, cuando una persona hace referencia a un amigo, por ejemplo, comparándolo a un animal, está implícita, en la comparación, una metáfora direccionada para el sentido sexual de esa persona. Es decir, las comparaciones del tipo *Ele(a) é um(a) galinha*; *Ela é uma vaca*; *Ele é um veado*; *Ele é um cachorro* etc. hacen referencia al sexo directa e indirectamente.

³ coquetería: intento de agradar o de atraer por mera vanidad y com métodos estudiados, referido a las relaciones con el sexo opuesto.

Quizás, en el baile – La Cueca – la intención sea en ese sentido también porque además de la comparación del gallo requiriendo la polla hay también una especie de seducción, que de atracción, de interés sexual entre la pareja. Eso porque hay un juego entre ella en que el hombre demuestra energía, actitud y virilidad a través del galanteo y del espíritu conquistador mientras que la mujer demuestra elegancia y decoro.

5. Consideraciones

La cueca. Innegablemente, es una danza del ciclo popular chileno. Es un baile de pareja, en el que, a través de los diferentes pasos, se representa el galanteo y la conquista. En la mujer destacan la gracia, sensibilidad y la dignidad mientras que en el hombre, la virilidad y la conquista. Además, simboliza la rueda del gallo a la polla, la representación de unos amores, el asedio en medio de un potrero a una potranca por el huaso que bornea el lazo y lo lanza para atraerla hacia sí. La pareja baila entre tañedores, palmoteos y expresiones aconsonantadas, interjecciones alegres con que se anima.

Ejecutada de diferentes formas, según la región, la cueca se destaca como una de las más aplaudidas, interesantes y algres entre todas las danzas americanas.

6. Referencias Bibliográficas

CASTRO, F., MARÍN, F., MORALES, R., ROSA, S. 1996. *Ven 2. Español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Espasa. 1997. *Diccionario espasa escolar*. Calpe: Editorial Espasa.

Hispania. 1997. *Revista Cultural Latinoamericana*. Año 1. N° 5: Hispania editora.

Larousse. s/d. *Diccionario de sinónimos, antónimos e ideas afines*. México: Larousse.

ROMANOS, Henrique. CARVALHO, Jacira Paes de. 2002. *Expansión: español em Brasil*. São Paulo: FTD.

www.cuecachilena.cl/cuecahistorica.html

www.visitichile.com/map_islas.asp



LA CULTURA EN CLASE DE E/LE: ALGUNAS REFLEXIONES PARTIENDO DE LA EXPERIENCIA

Amparo Porta Rivas¹

Aprender una lengua extranjera implica, además de la adquisición de un cierto grado de competencia comunicativa, la obtención de una cierta competencia cultural, sociocultural o intercultural, todo aquello que el individuo ha de saber y conocer para desenvolverse en una sociedad concreta.

LA CULTURA EN CLASE DE E/LE: ALGUNAS REFLEXIONES PARTIENDO DE LA EXPERIENCIA

En la Universidad de Santiago yo trabajo en el Departamento de Cursos Internacionales. Este departamento es el responsable en nuestra universidad de organizar los cursos de lengua y cultura española para extranjeros, así como otros cursos para formación de profesores de español. Hoy en día, mi trabajo es casi exclusivamente de gestión, organización y coordinación de programas y cursos; sin embargo, cuando me licencié en Filología Hispánica, mi primer trabajo fue el de enseñar español a un grupo de estudiantes extranjeros que habían llegado a Santiago de Compostela, a su Universidad, para aprender nuestra lengua. Desde entonces ha pasado mucho tiempo, pero, además, el mundo de la enseñanza del español está a años luz de lo que era en aquel entonces.

Cuando yo empecé a enseñar español a estudiantes extranjeros, como herramienta de trabajo en la clase, los profesores entonces contábamos con una gramática que, al final de cada capítulo, tenía un par de páginas de ejercicios para practicar lo aprendido en cada lección: se trataba de construir frases con determinado vocabulario, rellenar los huecos de un texto (con preposiciones, pongamos por caso) o completar columnas de verbos para

¹ Directora de Cursos Internacionales – Universidad de Santiago de Compostela (España)

conjugar. Esta era la metodología de vanguardia utilizada por aquel entonces y esto fue hace no tantos años. Como complemento indispensable a nuestro trabajo y herramienta tecnológica de primer orden, contábamos con un reproductor de casetes que habíamos de repartirnos cada cuatro o cinco profesores y que utilizábamos sólo como complemento cuando en los cursos intensivos de cuatro horas de clase cada mañana, los alumnos parecían cansados.

Esto fue ya hace algunos años y el grupo de profesores que dábamos aquellas clases contábamos con una herramienta fundamental en nuestro trabajo: un gran entusiasmo. Buscábamos en revistas, periódicos y cualquier texto que caía en nuestras manos ejercicios y actividades atractivas para nuestros estudiantes, y, en una de esas ocasiones en que yo buscaba y no acababa de encontrar lo adecuado para lo que me proponía al preparar clases la tarde anterior a la sesión, se me ocurrió una práctica con la receta de la tortilla de patata (lo que quería practicar era el imperativo y pensé que una receta de cocina era lo bastante inocua como para que los estudiantes pudiesen darse órdenes entre ellos sin que nadie se sintiese molesto). De lo que yo había previsto inicialmente, el trabajo en la clase con ingredientes, tiempos y cantidades, y la construcción de frases tipo “échale ahora un poco de sal” o “bate tres huevos”, pasé a tener esa misma tarde a todos los estudiantes de mi clase (más algún amigo de otras que se unió al grupo) en la cocina de mi casa, todos cascando huevos y mirando, muy interesados, la sartén que echaba humo en el fuego.

Durante muchos años no supe explicarme cómo se pasaba de una situación a otra sin solución de continuidad. Quizás hoy, casi quince años después de los hechos que les relato, tenga una explicación para ello: enseñar una lengua no es sólo enseñar una gramática; enseñar español no es sólo desentrañar los misterios del subjuntivo o del imperativo; todos nosotros, mis compañeros de entonces y yo, pensábamos que, de alguna forma, debíamos rellenar los huecos, no sólo de los ejercicios al final de cada tema, si no que teníamos y *queríamos* rellenar muchos otros, que aquel manual no contemplaba. Cuatro horas de clase cada mañana de los meses de julio y agosto daban para mucho más que lo que nuestros textos contemplaban: recurríamos a artículos de periódico recortados a lo largo de todo el año, temas de debate de mayor o menor actualidad, canciones... pero sobre todo a la realidad de Santiago de Compostela, que los estudiantes encontraban a la vuelta de cada esquina. Nosotros, quienes enseñamos español en España, lo tenemos quizás más fácil: nuestros alumnos han hecho cientos de kilómetros, han cruzado a veces el mundo para llegar a donde estamos nosotros para venir a aprender, y al mismo tiempo, *aprehender* una realidad, que, en infinidad de ocasiones, se les escapaba:

Una estudiante de un país del Este de Europa se horrorizaba porque en las floristerías se ofrecían rosas por docenas, lo cual provocaba en ella particular malestar.

“¿Por qué cuándo pido un café con leche y una tapa de pulpo a las once de la mañana me miran con cara rara y creen que me he equivocado en la orden?” Preguntaba una alumna japonesa.

Nosotros lo teníamos –y lo tenemos– bastante más fácil que ustedes, pues jugamos en terreno propio. Enseñar español en España es bastante más fácil, en muchos sentidos, que hacerlo en el extranjero. Porque la cultura, y sobre todo la cultura con minúscula (ya hablaremos luego de esto) está por todas partes fuera del aula.

Sin embargo, y en compensación de la *facilidad* que juega a nuestro favor, he de reconocer (ahora que no me escucha casi ninguno de los míos de Santiago) que su papel como profesores de español en el exterior es mucho más importante. Porque son ustedes nuestro *banderín de enganche*, nuestros embajadores. No se trata de minimizar la labor de nadie, pero sí de que nosotros, los que enseñamos en España y las instituciones tomen conciencia de la importancia máxima de su papel como difusores de una lengua que es bastante más que una lengua: es una forma de pensar, de sentir el mundo y la realidad. Ustedes llevan a sus aulas una cultura, *unas culturas*, pues varias son las peninsulares y muchas más las que conforman el mundo hispano. Pero vayamos por partes.

No es mi intención teorizar aquí sobre la estrecha relación que existe entre lengua y cultura, pues otros lo han hecho ya antes y mejor de lo que yo podría, ni hacer historia de la lengua española en paralelo con nuestro devenir histórico como nación o naciones.

La cultura supone un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, que tiende a la configuración y a la interpretación en clave parecida de los sistemas simbólicos. Y parece innegable que una de sus –no sé si principales– características es su transmisibilidad, tanto desde el punto de vista diacrónico como sincrónico, ya que puede difundirse de un sistema social a otro, traspasar fronteras y exportarse. Y, sin meternos en honduras que competen a la sociolingüística, creo que es indudable que la lengua es siempre reflejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que la habla. Una lengua es, por sí misma, *una forma primaria y fundamental de la cultura*, pues no se habla con el lenguaje sólo como tal, sino también con la competencia extralingüística y los saberes, las ideas y las creencias acerca de las cosas (y en esto están de acuerdo Coseriu y Wittgenstein, además de Plauto, hace ya cientos de años).

La Real Academia Española, en su diccionario, define la CULTURA como: conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico e industrial, en una época o grupo social, etc. Y en la misma entrada puntualiza: “*popular: conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.*”

Por cultura, entonces no ha de entenderse solamente lo que se ha denominado *alta cultura*: música, literatura, artes plásticas... La cultura abarca también todo aquello que el individuo ha de saber y conocer para desenvolverse en una sociedad concreta. En la mayor parte de los casos, nuestros alumnos se acercan al aprendizaje de la lengua española con un fin meramente instrumental, pero pocos mantiene esa actitud durante mucho tiempo, porque aprender una lengua extranjera implica, además de la adquisición de un cierto grado de competencia comunicativa en su empleo, la obtención de una cierta competencia cultural, sociocultural o intercultural.

Si he dedicado los párrafos iniciales a relatarles mis primeras experiencias en el mundo de la enseñanza del español no ha sido sólo para poner de relieve los años que han pasado desde entonces, sino para tratar de reflejar cómo el concepto de cultura se ha ido matizando a lo largo de los años dentro del mundo de la enseñanza del español lengua extranjera. Afortunadamente, hemos pasado de una visión *restrictiva y exclusivista*, que consideraba que cultura eran Picasso, Goya y la catedral de Santiago a una más cercana, que está presente en muchas de las actuaciones de los hablantes, y por lo tanto, deberá estarlo también en las de nuestros estudiantes. Cuando enseñamos la lengua, no nos planteamos,

como docentes, seamos de dónde seamos, que lo que vamos a enseñar es el habla de nuestro pueblo: al igual que establecemos el modelo de lengua que debemos enseñar, la cultura no ha de limitarse a la parcela de origen o de querencia del profesor, sino que hemos de esforzarnos por crear estrategias que la hagan más general, más universal.

Un rápido repaso a los datos que nos llenan tantas veces de orgullo: trescientos cincuenta millones de hablantes en: un Reino, dieciocho Repúblicas americanas, un estado libre asociado a Estados Unidos, la minoría hispana instalada en los Estados Unidos (unos veinticinco millones de personas) y minorías también en los estado de Filipinas y República de Guinea. Por su extensión geográfica y su proyección demográfica, el peso numérico del español en el mundo se encuentra en Hispanoamérica. No podemos pretender abarcar todos los matices, diferencias de vocabulario, acepciones o interpretaciones, porque sería sencillamente imposible; pero sí podemos, y debemos sentir que tenemos una *deuda histórica* que se trasluce muchas veces en una falta de atención a usos, costumbres y tradiciones, aunque nosotros, los peninsulares, enseñemos y debamos enseñar el español de España, con todo lo que ello supone. Otro factor importante a considerar en este empeño es el propio sustrato del alumno. Quienes enseñan a grupos de procedencia cultural homogénea, tienen mucho más fácil el establecer, inicialmente, cuáles son las coordenadas que los alumnos manejan a la hora de hablar, pongamos por caso, de *La Navidad*. Sé que es un ejemplo repetido hasta la saciedad, pero en este caso nos viene bien:

Partamos de un grupo de estudiantes de español que conocen y celebran en su país estas fiestas. En ese caso:

-¿Cuándo empiezan las fiestas de Navidad? Los españoles no conocemos el “adviento” más que, si acaso, como término litúrgico. Para la mayor parte de nosotros, el comienzo de la navidad viene marcado por un hecho muy poco religioso: *el día del gordo*. Les diré que, para mí, cuando era niña, las Navidades eran los días en los que se comía turrón, pero ahora esta premisa no sirve, y menos para explicárselo a un estudiante extranjero, porque hoy día en el mes de julio se puede comprar –y por tanto comer– turrón en casi cualquier supermercado.

-¿Cuál es el día más señalado de las Navidades? Quizás en España sea la noche de Nochebuena, en que todos estamos obligados a cenar en familia. Pero ¿en toda España? En Cataluña no es así; el día en que la familia se reúne es el de Navidad, a la hora de la comida.

-¿Qué familia se reúne en estas fiestas? En España, habitualmente es una familia más o menos extensa, que incluye, al menos, a los abuelos y, en muchas ocasiones a tíos, primos y demás familia.

-¿Qué solemos hacer el día de fin de año? ¿Cómo recibimos el Año Nuevo?...

-¿Cuándo acaban las fiestas de Navidad? En España, el día de Reyes.

Es evidente que, en casi todos los casos, vamos a tener que explicar qué es “*el gordo*”, cuál es el grado de afición de los españoles a los juegos de azar, por qué este sorteo constituye una excepción y todos jugamos tradicionalmente con los amigos, los compañeros de trabajo, el bar de la esquina, etc. Pero encontrarán también que muchos de los hábitos que marcan el comienzo de un año nuevo en cada país tienen algo en común: buscar la buena suerte: con cava, uvas o lentejas, lo que se persigue es la buena fortuna y especialmente el dinero, ese que no hemos ganado en el sorteo de la lotería.

Esto es una versión de un ejemplo tomado inicialmente de Neus Sans, pero yo tengo uno propio: las vacaciones. Como saben todos los que dan clase en España, el enseñar español a extranjeros implica quedarse sin vacaciones por supuesto en verano, y a veces todo el año. Cuando yo me lamentaba delante de una estudiante japonesa, ella abría los ojos y no podía entender que yo no me felicite por mi buena suerte al tener tanto trabajo: al fin y al cabo, en Japón las vacaciones son de, escasamente, una semana, y ésta ha de emplearse casi toda en honrar a los difuntos.

-¿Realmente los españoles tenemos tantas vacaciones? Y aquí hay que explicar festivos locales, regionales (o autonómicos, como se llaman ahora), lo que es un *punteo*, etc.

-¿En qué las empleamos?

-¿En qué época/s tomamos vacaciones?

No voy a relacionar todos los temas de la vida cotidiana en los que se pueden establecer diferencias y similitudes: las comidas, los horarios, las *tapas*, pero sí permítanme que me detenga en algo tan supuestamente elemental como los saludos. Sabemos que un estudiante que comienza a estudiar un idioma encuentra siempre una gran parte de la lección primera dedicada a presentarse; a medida que avanza en el conocimiento del idioma, va adquiriendo más recursos para diferentes situaciones. ¿Por qué, entonces, de tanto en tanto sigue entrando por la puerta de mi despacho de dirección de Cursos Internacionales un alumno –incluso matriculado en *nivel superior*– que pretende darme un par de besos para saludar al mismo tiempo que me dice su nombre?... probablemente porque es la primera vez que hace un curso en España.

Mis profesores en Santiago utilizan un ejercicio al que cada uno va aportando su grano de arena a medida que se lo va encontrando. El ejercicio tiene actualmente varias páginas y se llama *En España es así. ¿Y en tu país?* Algunos ejemplos tomados de éste son:

- En España, cuando te hacen un regalo lo abres inmediatamente, mientras lo abres le dices a la otra persona que no debería haberte comprado nada, que qué será, y cuando lo ves dices lo mucho que te gusta aunque no sea así. No quieres herir los sentimientos de la otra persona.
- En España la puntualidad es importante en el trabajo y citas profesionales; a otros niveles es algo que depende de cada persona. Normalmente es aceptable llegar entre cinco y diez minutos más tarde de la hora propuesta, sobre todo si la persona te espera en su casa o en una cafetería.
- En España somos bastante afectivos y es normal el contacto físico en nuestras conversaciones. Es frecuente apoyar nuestras palabras con gestos que incluyen tocar al otro. La distancia personal es menor que en otras culturas.
- Las despedidas aquí pueden ser largas, entre amigos nos cuesta decir adiós sobre todo en visitas y conversaciones telefónicas. No nos vamos o colgamos el teléfono inmediatamente, sino después de una serie prolongada de advertencias que constituyen todo un ritual. A este respecto, he leído en algún sitio o escuchado a alguien contar que un alumno británico hacía la siguiente observación: “*Los franceses se van sin despedirse, los españoles se despiden pero no se van*”.
- Los españoles en general combinamos muy bien el trabajo con el ocio; Nos encanta disfrutar del tiempo libre incluso en días laborables. Tomar algo después del trabajo

con amigos o compañeros no es raro. Podemos salir hasta tarde, pero al día siguiente estaremos en nuestro trabajo como siempre, a la misma hora de cada día. Los bares son, con mucha frecuencia, centro de reunión y el *tapeo* es algo que une a todas las comunidades españolas.

Lo que quiero poner de relieve con todo esto es que, además de explicar lengua española, a la vez que explicamos preposiciones y adverbios, en algún momento, van a surgir situaciones que hemos de enfocar como culturales, sencillamente porque lo son.

En nuestra *cultura* (al menos en la gallega) si alguien pide un café con leche con pulpo, el camarero va a pensar que quien pide se ha equivocado, y más si quien lo está pidiendo es una japonesa sin demasiada soltura: el camarero pensará: “ha dicho pulpo, pero en realidad ha querido decir bizcocho”. Hoy por hoy, *café con leche más pulpo* no es un binomio fácilmente aceptable para nuestra mentalidad, para nuestras costumbres... para nuestra cultura.

Las rosas, efectivamente, en España se cuentan y se venden como los huevos, todavía por docenas, y no nos parece de mal agüero regalarlas en número par, o al menos no veíamos inconvenientes en ello hasta hace poco: es verdad que en otros países no se considera adecuado.

Nuestros alumnos pueden conocer muy bien los términos y las expresiones para presentarse y saludar en indicativo y condicional, pero no acabarán de saber español hasta que sepan también a quién y en qué momento puede dirigirse y presentarse dándole, además de indicativos o subjuntivos, un par de besos. Las conductas que van asociadas al saludo están tan codificadas como lo está el comportamiento verbal, y, sin embargo, son casi siempre desterradas de la práctica didáctica.

En este sentido, creo que el profesor deben hacer un esfuerzo por entender y por hacerse entender: entender el mundo que rodea a sus alumnos y que va a rodearlos cuando viajen fuera, prestando especial atención a la cultura de la que procede el estudiante: seguro que, estén donde estén, vayan a donde vayan, pueden encontrar puntos de contacto y similitudes, además de diferencias.

Nuestras profesoras en la Universidad de Santiago, especialmente Margarita Chao Sanmartín, me han prestado inestimable ayuda para la redacción de estas páginas, y me han entregado una relación de *objetivos* que, en su criterio han de perseguirse en la enseñanza de este componente cultural (o sociocultural, mejor). Son los diez siguientes:

1. Entender y hacer entender que la enseñanza de Lengua y Cultura deben ir de la mano: son caras de la misma moneda.
2. Conseguir que el alumno se familiarice con ciertos aspectos culturales: el arte, la literatura, la música, la realidad social, las tradiciones, la historia, la diversidad cultural hispánica y española,...
3. Lograr destrezas, saberes y actitudes adecuados para desenvolverse en una sociedad plural.
4. Motivar al alumno para que se acerque con interés a la nueva cultura: propiciar el sentido lúdico todo lo posible.
5. Exponer al estudiante a los aspectos comunes y diferenciales entre su cultura y la cultura meta (en este caso, las hispánicas). No se trata de que renuncie a su identidad cultural, sino de que actúe siempre con el conocimiento de las idiosincrasias de la otra cultura para evitar malentendidos.

6. Desarrollar la comprensión de fenómenos culturales a través de la observación y la comparación intercultural.
7. Que el aprendiente sea capaz de interactuar adecuadamente en el contexto de la cultura meta.
8. Favorecer la aceptación y valoración positiva de la diversidad y la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.
9. Evitar la generalización y el etnocentrismo.
10. Erradicar los estereotipos y los tópicos.

Es, igualmente, cosecha de la profesora Margarita Chao lo que viene a continuación. Ella se ha preguntado, con su experiencia de años y con la misma inquietud que me mueve a mí a contarles todo esto, *cómo se puede enseñar este componente cultural* del que estamos hablando. Y se responde lo siguiente: Según la profesora Chao, normalmente este componente juega un papel secundario en los libros de texto. En muchos casos se incorpora *lo cultural* como meras notas informativas, descontextualizadas, a menudo simplistas y favorecedoras del tópico fácil. Debemos emparar de cultura nuestras propuestas didácticas: debe formar parte de los objetivos de cada unidad. Podemos desarrollar ejercicios de observación y comparación del mundo del alumno y el mundo extranjero para propiciar la reflexión y el debate.

Siempre que sea posible, es positivo realizar esa observación o interacción en marcos culturales reales. Hay que tratar de filtrar lo cultural a través de los actos de habla, es decir, exponer a los estudiantes a situaciones concretas de comunicación y ver qué problemas de adecuación pueden surgir en cada caso (saludos, despedidas, etc.). Podemos también recurrir a minidramas culturales para practicar situaciones comunicativas que puedan representar un conflicto cultural, etc.

La enseñanza de la cultura no debe limitarse a un formato de conferencia. Debemos intentar implicar al alumno en el descubrimiento de la cultura a través de juegos y actividades que integren destrezas comunicativas. El aprendizaje de hechos culturales debe de ser *activo*, no pasivo.

En una clase con ambiente multicultural parece en principio mucho más fácil poner de relieve la diversidad de culturas, pues no hay más que dividir a los alumnos por grupos de origen para que queden sentados los diferentes modos de vivir, por ejemplo, la Navidad, aún entre estudiantes europeos de países muy próximos. Y no voy a volver a insistir en este ejemplo, porque una parte importante del mundo no es cristiana, y por ello puede no servir de nada en muchos lugares. Pero vamos a por otro que nos ayude a complicar aún más –si cabe– las cosas: es un ejemplo un tanto macabro, pero universal: la relación de cada pueblo con los muertos. Con la muerte en general, si me lo permiten. Algunos de ustedes se pueden horrorizar cuando lleguen a su destino y sepan las fiestas y festines que se pegan algunos con motivo de una muerte de familiar o amigo: se van a horrorizar porque no son gallegos. En Galicia (al igual que en muchas zonas de América del Sur), la relación con los muertos y los difuntos es, digamos, mucho más *fluida* que en otras zonas de España. Los velatorios en los pueblos no tienen plañideras profesionales porque siempre hay parientas y vecinas que lo hacen de forma *amateur*. Al muerto se le sigue velando toda la noche en casa y esos

inventos modernos de los “tanatorios” no sirven más que para mortificar a los viejos sólo con pensar que su cadáver puede pasar su último día en la tierra allí. El escritor Gonzalo Torrente Ballester aseguraba con toda seriedad que él mismo, una noche en su Serantes natal, se había tropezado con la *Santa Compañía* (una procesión de difuntos) y no admitió nunca discusión sobre el asunto. Así que un gallego puede comprender muy bien cualquier historia de muertos, vampiros o aparecidos y no ha de asustarse por historias de Transilvania mejor o peor contadas; creo que no podrán decir lo mismo los de Jaén o Murcia, por ejemplo.

Nosotros mismos, los españoles peninsulares e insulares, procedemos de una cultura común pero con muchas diferencias que, necesariamente, se han de notar a la hora de interpretar ciertas *realidades*. Nuestros puntos de partida pueden ser similares, pero no iguales, y por ello debiéramos estar en condiciones idóneas para entender la diferencia y para relativizar cualquier idea de “lo ajeno, lo distinto” al igual que al decir “lo español” o “lo hispano”, podemos afirmar que compartimos muchas cosas, pero que existen también muchas diferencias, que hacen de nosotros una comunidad de gran riqueza cultural, entre otras muchas razones, por su propia diversidad.

El estudiante de una lengua extranjera, de español en este caso, parece que todavía hoy tiende a perpetuar los tópicos y estereotipos nacionales. Puede que esté muy bien eso de los tópicos: uno de los profesores (doctor en Filología Clásica por la Universidad de Santiago) que colabora en nuestros cursos, imparte un seminario sobre “Cultura gallega”: sé que habla también de otras cosas, pero dedica una buena parte de sus sesiones a hablar sobre muertos (ya les he contado la importancia de este tema), aparecidos (es decir, todos sabrían lo que es la Santa Compañía si hubieran seguido su curso), brujas (que son “meigas” para nuestros estudiantes), y demás leyendas tradicionales. Cuando yo intenté rebelarme contra tanto atavismo, me respondió muy serio que era absolutamente necesario crear tópicos para luego poder destruirlos, y por lo visto, de cara al exterior, los gallegos andamos bastante necesitados de extender nuestras leyendas y tradiciones, y venderlas como “celtas” o ancestrales, en todo caso. Esto me dio en su día bastante que pensar, pero el caso es que todavía hoy no me he atrevido a llevarle la contraria.

En el cuaderno de Editorial Difusión *C de Cultura*, editado en 1998, encontramos un ejercicio en el capítulo dedicado a los que ellos llaman “Estrategias sociales”. El ejercicio se llama *No todo es lo que parece* y, empieza diciendo:

A veces, tenemos una visión muy simplificada de las otras culturas. En España, por ejemplo, hay gente que cree cosas como las siguientes. Y vienen a continuación una especie de viñetas con los siguientes textos:

El típico mejicano es un señor durmiendo en la calle bajo un gran sombrero y con una botella de tequila vacía al lado (el dibujo reproduce exactamente esto). Y sigue:

En los países árabes no se trabaja nada: todo el día tomando té y charlando.

Los austriacos parece que no tienen vida: beben cafés y comen pasteles mientras escuchan música de violines y ya está.

Los alemanes beben cerveza, comen salchichas y se ponen gordos.

Los japoneses sólo comen pescado crudo. ¡Qué asco!

Una hamburguesa de plástico y una coca-cola: esa es la comida diaria de un americano.

Los suecos, lo que no se beben en los bares, se lo beben en casa.

Todos los británicos a las cinco toman el té.

Los franceses se pasan el día comiendo.

Los rusos sí saben vivir: vodka para desayunar, vodka para comer y vodka para cenar.

El ejercicio consiste en preguntarse y preguntar a la clase: “¿Hay algún tópico sobre tu país? ¿Son iguales en tu país? ¿Qué se dice en tu país sobre los españoles?”

Muchos de ustedes seguro conocen este ejercicio y lo habrán hecho en clase; con respecto a esta última pregunta, qué piensan en otros países de los españoles, de España, me van a permitir que yo les dé la respuesta: creo firmemente que el estudiante de español, al menos la gran mayoría de ellos, sigue pensando que España es *paella, flamenco, toros, sangría, sol y playa*. No se imaginan hasta qué punto es verdad esta afirmación, y de qué manera podemos comprobarlo cada día los que enseñamos en lugares como Santiago de Compostela, en donde el estudiante, además de maravillas insospechadas, va a encontrar *pulpo, gaitas, queimada, piedra y nubes*.

Cabría imaginarse que, al tener un mayor contacto con nuestra lengua y con nuestra realidad de manera directa (a través de estancias en el país) o indirecta (el contacto con un profesor nativo, español), y con la cultura de uno o más países hispanohablantes (no olvidemos que una gran parte de los profesores de español en el mundo son latinoamericanos), los estudiantes del ya siglo XXI tendrían mucho más relativizados tópicos y estereotipos, pero no es así en la mayoría de los casos. Y van a tener ustedes –si no han tenido ya– ocasión de hacer la prueba. El contacto con nuestra lengua, el contacto con profesores nativos, y el contacto incluso con el país donde se habla no acaba de implicar el acercamiento y la comprensión de lo que les rodea. De ello puede deducirse, entonces, que sigue existiendo una brecha entre el aprendizaje de una lengua (al menos del español) y la cultura –más bien culturas– que lleva consigo: ambos aprendizajes siguen estando compartimentados, a la vista de la realidad que les expongo.

Pueden ustedes pensar que los gallegos somos demasiado sensibles a la diferencia: es cierto. Acabo de explicarles cómo la idea de *lo español* (entendiendo por ello flamenco, paella, etc.) no tiene cabida en nuestra tierra, y no espero que nadie me acuse de nacionalista por ello. Simplemente *no encajamos*, ni trayendo las cosas por los pelos. He de subrayar que, desde mi punto de vista, la imagen que se ha proyectado y fomentado de España hacia el exterior nos ha hecho mucho daño, al menos a la parte del país que no responde en absoluto a ella. La promoción turística, en la que se han invertido tantos años de esfuerzos y dineros ha ignorado muchas realidades: desde luego la del Norte de España y estoy dispuesta a admitir que también otras. Ahora, esa misma promoción turística pretende integrar como uno de sus productos la enseñanza del español, acuñando para ello el poco afortunado término de “*Turismo idiomático*”. Es una iniciativa que, una vez más, ignora realidades y parte de una equivocada premisa: la de que todo viajero es un turista. En cuanto a las realidades que ignora, la más importante es la que corresponde a la consideración del español como vanguardia o punta de lanza de un conglomerado de industrias culturales y servicios educativos que está llamado a reforzar la posición de España en el mundo. Apelar a la potencialidad de la enseñanza del español para crear “*entornos de simpatía*” que

permitan una mayor presencia de nuestros productos culturales y después del resto de nuestros productos y servicios, me parece una mejor estrategia que arrojar al cajón de sastre del turismo de masas una actividad como la nuestra. Sin afán de retomar el rancio concepto de *Hispanidad*, ni de caer en patrioterismos que no vienen a cuento, podemos recordar aquí la frase de Nebrija (en *Cartas a Isabel la Católica*): “*La lengua es el instrumento del imperio*”: esta frase, escrita a fines del siglo XV debe de leerse hoy no en clave falangista, que es a lo que suena, sino casi como una directriz estratégica de nuestra política exterior: y ello no por un afán de predominio, sino por la sencilla razón de que la difusión de la lengua y la cultura contribuyen de manera decisiva a la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos de los países hispanohablantes, en la medida en que favorecen nuestro comercio, la exportación de nuestros modelos de vida y nuestra capacidad de influencia política y social en el mundo. Esto puede ser aún más verdad si el siglo que estamos comenzando, considerado el siglo de la transmisión de conocimientos, acaba, de verdad, siendo tal. En ese contexto que ojalá veamos todos, los países con verdadero peso en la esfera internacional serán potencias culturales, o no serán. Piensen que hoy por hoy, en este mundo pretendidamente globalizado, se sigue considerando en muchas ocasiones que “*los ejércitos son el instrumento del imperio*”. En la formulación de que la cultura habría de poder más que las armas radica la modernidad de Nebrija.

Volviendo a nuestro campo, la enseñanza del español, la mayor parte de empresas e instituciones, tanto públicas como privadas, casi todos los que conformamos lo que ahora se ha dado en llamar *industrias de la lengua* hemos hecho grandes esfuerzos para luchar contra la idea (idea no: realidad) de que lo hispano y lo barato y de baja calidad eran una misma cosa. A ello nos ha ayudado nuestra lengua y, sobre todo, la exportación de la Cultura con mayúscula, no sólo la Literatura, con tanto Nobel hispano, por ejemplo (que es la más próxima a la lengua) sino también el excelente trabajo de todos nuestros creadores, de hoy y de ayer, de este y de aquel lado del océano, que han conseguido de muchas y diferentes maneras romper los tópicos y atraer la atención sobre su trabajos.

Es decir, el estudiante que se presenta con correcta gramática pero dándome dos besos, casi con toda seguridad sabe quién es Javier Mariscal o Gaudí: está convencido de que se maneja bien en nuestra lengua y nuestra cultura.

No pretendo ser derrotista, ni mucho menos. Al contrario, lo que me gustaría poner de relevancia es que queda mucho por hacer, y además la tarea está, en gran medida, en nuestras manos. Por muy lejos que se encuentren geográficamente, la mayoría de ustedes van a disponer de herramientas como Internet, que les van a permitir, a ustedes profesores y a sus estudiantes, al menos un contacto virtual con nosotros de manera casi constante.

Se me ocurre que debieran procurar reproducir, en la medida de lo posible, situaciones reales, e intentar contacto directo con el mundo hispano a través de todos los medios a su disposición. La red está llena de páginas útiles para nuestros propósitos y existen ya repertorios bibliográficos específicos para la enseñanza de español agrupados por temas: arte, cine, deporte, fiestas y tradiciones, gastronomías, guías de ocio,... son ya numerosas las editoriales que publican libros sobre el uso de Internet en el aula con múltiples referencias al respecto. No hace falta que incida en la idea de que actividades de este tipo pueden complementar y reforzar de manera muy eficaz los contenidos lingüísticos aprendidos en la

clase en un momento determinado. (¿Qué *se* hace en España...? y *se* responde a la vez que *se* practican los diferentes valores del *se*, como ustedes saben, por ejemplo). Y sus alumnos descubrirán que en España y en el mundo hispano se hacen muchas cosas, y se hacen de maneras muy diferentes. Anímenles

No quiero dejar de hacer referencia a la cultura tradicionalmente entendida. No ha sido mi intención sumarme a los surrealistas en el grito de ¡muera la Cultura! (la de C mayúscula) ni mucho menos. Pero a nadie se le escapa que la catedral de Burgos forma parte del acervo cultural español: desde luego. Y la de Santiago también. Supongo que sobre esto a nadie le cabe la menor duda. Más dudas, en cambio, le cabrán a muchos sobre el pulpo y el café. Muchos ánimos a todos en su trabajo que es mucho más, lo sabemos todos los que estamos aquí, que la mera enseñanza de una lengua.

Bibliografía utilizada

EQUIPO TÁNDEM, 1995, *C de Cultura*, Barcelona, Difusión

MIQUEL, L. y SANS, N., 1992, "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable 9*, pp.15-21

MIQUEL, L. y SANS, N., 1996, *Didáctica del español como lengua extranjera*, III, Madrid Cuadernos tiempo Libre

VVAA, 1999, *Carabela 45: Monográfico Lengua y Cultura en el aula de E/LE*, Madrid, SGEL



“LA EDAD DE ORO” LA EDUCACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO MARTIANO

Máster María Teresita Campos Avella
Máster Esperanza Díaz Díaz

Muchos estudiosos de la obra martiana afirman que José Martí no se fijó el propósito de crear ninguna teoría pedagógica, y por tanto sus escritos sobre el tema son considerados solo como reflexiones. En el análisis que realiza la doctora Lidia Turnes, (Turner.1995) ofrece otra visión sobre el particular que retomamos asumiéndola por parecemos acertada y bien fundamentada. En la misma afirma que Martí dejó escrita una teoría, si bien no solo propuso, coherente, fundamentada en regularidades que descubrió en el acucioso estudio que del sistema educativo de su contexto hizo.

En Martí se da por acumulación y por influencia directa y presencial lo más progresista del pensamiento de la pedagogía cubana del siglo que le antecede. Así podemos localizar, reelaboradas y contextualizadas, las ideas de Félix Varela, Luz y Caballero, Rafael María de Mendive; y del ámbito universal; las ideas de Spencer, Simón Rodríguez, Peter Cooper, Rousseau, etc.

La autora plantea que “la concepción martiana de la vida y el desarrollo social están concentrados en tres obras fundamentales: Nuestra América, El Partido revolucionario cubano y La Edad de Oro” (Turner.1995). Por las dimensiones educativas que alcanzan los textos de esta última obra, nos atrevemos a afirmar que en ella se concretan los principios, las categorías y las regularidades que concibió para la labor educativa, además claro está, de la práctica docente que ejerció y de las comparaciones que pudo hacer de diversos sistemas educativos: (el de Cuba, diversos países de América Latina y Estados Unidos).

Es importante aclarar que Martí no cierra el círculo de la educación al proceso pedagógico en la escuela, sino extendido a toda la sociedad, como él mismo dijera, dirigido a preparar al hombre para la vida. En 1883, dice:

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no para dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Martí, José. 1975: t, 8)
“Educar es poner coraza contra los males de la vida” (OC. T 23. Págs. 277, 278. Edic. 1965)
“Y pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí” (OC. T 8. Pág. 421. Edic. 1965)

Estos y otros que aparecerán a lo largo del trabajo enfatizan en el carácter liberador de la educación que se necesitaba para los pueblos de América.

Regularidades en la teoría educativa martiana

En el estudio realizado por Lidia Turner se establecen como regularidades de la teoría pedagógica martiana las siguientes:

La relación entre la educación y la sociedad.

La relación entre la educación y el derecho del hombre.

La relación entre la educación y la época en que el hombre vive, su contexto histórico y social.

La relación entre la educación y la libertad.

La relación entre la educación y la actividad del hombre. La relación entre la educación y la auto educación.

La relación entre lo emocional y lo racional en la educación del hombre.

Principios de su teoría educativa

De estas regularidades la autora deriva un cuerpo de ideas centrales, rectoras de su intención educativa, a las que considera: tesis, postulados o principios de su teoría:

Vinculación del sentimiento con el pensamiento.

La unidad de la instrucción y la educación.

Proceso educativo

La educación en el patriotismo.

Vinculación de la teoría y la práctica.

Vinculación del estudio y el trabajo.

El carácter científico de la enseñanza

La unidad de lo bueno, lo bello y la verdad.

Proceso enseñanza.

La unidad de la alegría y el esfuerzo

La unidad de la enseñanza y el amor.

La unidad del aprendizaje y el descubrimiento.

Aprendizaje activo e independencia

Unidad de pensamiento y expresión

Proceso aprendizaje

Relación entre lo que hace el niño y lo que puede llegar a hacer.

Carácter prospectivo de su concepción educativa.

Una lectura atenta de las regularidades y postulados martianos sobre educación nos revela el profundo sentido ético en el que basaba todas sus concepciones. Priorizaba por tanto los sentimientos, y las emociones como una forma de preparar al hombre para la comunión profunda que aspiraba que se tuviera con la naturaleza y dibuja el modelo educativo que creía más adecuado para los hombres que vivirían cuando se hubiesen alcanzado todas las libertades y se pudieran ejercer todos los derechos.

LA EDAD DE ORO

“La Edad de Oro” es la concreción de todas las aspiraciones del proyecto educativo martiano. Después de haber vivido tantos años en los Estados Unidos, y de haber analizado con profundidad su sistema educativo, trata de ser consecuente con sus ideas y poner en práctica todo lo que ha sugerido debe hacerse por la educación. De los errores vistos trata de sacar enseñanzas y alertar sobre los daños que puede causar. Así su proyecto tiene un alcance de futuro, expresa lo que es y propone lo que “debe ser” lo que aspira que sea, pero no para que se prepare a un niño en el modo de enfrentar la vida después que termine su educación; sino para que esa educación sea desde la vida y en armonía perfecta con ella.

En el caso de José Martí, pensamos que el punto de partida de la tradición educativa americana que influye en su quehacer se encuentra en la figura de Andrés Bello. En este educador encuentra comunión de intereses y afinidad en las líneas que promueve: democratización de la enseñanza, obligatoriedad de la enseñanza en los niños, relación estrecha con la naturaleza, espíritu investigativo y libertad de enseñanza (laica).

Con solo 21 años, Martí tiene una importante experiencia educativa en México a través de las escuelas de sordomudos. La idea principal que recorre este artículo es la del amor. Afirma que la enseñanza de los sordomudos es una sublime profesión de amor. Hace una precisión que cree importante,

“(...) toda ternura es sublimidad, y el sordomudo enseñado es la obra tenaz de lo tierno” (Oe. T; 6, Págs.353-356)

Afirma además que la educación revela a los sordomudos a la vida, y fructifica en ellos la obra de la paciencia y la bondad.

A partir de su estancia en New York se involucra en todos los temas educativos.

Las crónicas norteamericanas son los textos donde primero recoge sus impresiones sobre los modelos educativos con los que convive. El 20 de agosto de 1881, aparece su primera crónica escrita en los Estados Unidos para “La Opinión Nacional”. A partir de ese momento prácticamente toda la vida norteamericana pasará al resto del continente a través de su pluma.

1881-1883

En este período escribe una crónica el 8 de julio de 1883, donde reconoce que muchas escuelas están eliminando las trabas que impedían una educación científica acorde con los cambios que ocurren.

“Puesto que se vive-dice- justo es que donde se enseñe, se enseñe a conocer la vida” (Martí, José, 1975. T, 9. Pág. 445)

Aboga por una educación que enseñe los medios para dominar la naturaleza y porque la enseñanza elemental sea científica, que se estudien las buenas obras y los clásicos y el griego y el latín; pero

“que se lea cuando el sol es muy recio, la Biblia; y cuando el sol ablanda, que se aprenda a sembrar racimos de uva como aquellos de Canaán, que con su peso anonadaban a los hombres”. (Martí, José, 1975. T. 9. Pág. 446)

1888-1891

Este período es el más prolífero en materiales relacionados con la educación en el contexto norteamericano. Es el período que coincide con la redacción de “La Edad de Oro”.

“La Edad de Oro” es la concreción de todas las aspiraciones del proyecto educativo martiano. Después de haber vivido tantos años en los Estados Unidos, y de haber analizado con profundidad su sistema educativo, trata de ser consecuente con sus ideas y poner en práctica todo lo que ha sugerido debe hacerse por la educación. De los errores vistos trata de sacar enseñanzas y advertir sobre los daños que puede causar. Así su proyecto tiene un alcance de futuro, expresa lo que es y propone lo que “debe ser” lo que aspira que sea, pero no para que se prepare a un niño en el modo de enfrentar la vida después que termine su educación; sino para que la educación sea desde la vida y en armonía perfecta con ella.

En este epígrafe pudimos constatar los nexos que guarda su proyecto pedagógico con el pensamiento educativo que le antecede. Por las referencias que hace en las crónicas del período del 80 al 90 podemos deducir los nexos que guarda con las tendencias educativas que circulan en su contexto. Así vemos que estaba al tanto de las corrientes pedagógicas alemanas que proponían una orientación psicológica en la que predominaba la inducción deducción y los estudios del carácter y la personalidad del niño, tratando de profundizar en su psiquis, pues el proceso educativo se veía como desarrollo individual.

A través de las lecturas de Mathew Arnold (1822-1888) pudo conocer el estado de todos los sistemas educativos de Francia, Holanda, Alemania e Inglaterra. Conocía muy bien la obra de Omar Khayyam, sobre todo el Rubaiyat del que hace frecuentes comentarios, sobre todo le interesa la atención que el poeta pone en las cosas del espíritu. Conoce prácticamente la obra de los más importantes científicos e inventores de la época, para lo cual no hay mejores ejemplos que los estudios de Edison y Darwin.

También se puede constatar la tendencia sociológica, durante casi todo el siglo XIX. Esta tendencia centra su propósito en la escuela y sus funciones con respecto al medio colectivo. El gran movimiento de las escuelas públicas norteamericanas en este período estuvo signado por esta corriente: Spencer encamina el proceso social hacia lo científico.

Martí está al corriente y ha analizado con juicios críticos y certeros las nuevas tendencias que conforman el amplio movimiento que se llamó “Escuela Nueva o Renovada”. Muchos de esos juicios están presentes en los postulados educativos vistos en el cuadro anterior. Se adhiere a esta corriente que cancela criterios y prácticas de otros tiempos e implanta métodos actuales.

Todas las propuestas que formula lo llevan hacia una educación profundamente humanista. En el centro de sus desvelos estaba la que llamó “América nuestra”, necesitada de una reorientación escolar. La deshumanización que observa día a día a su paso por todas

las calles de las ciudades americanas le hace pensar que es imprescindible cambiar el sistema educativo para que cambien los hombres. No hay retrato más desgarrador que este que hace en 1883 de la vida neoyorquina:

“La vida en Venecia es una góndola; en París, un carruaje dorado; en Madrid, un ramo de flores; en New York, una locomotora de penacho humeante y entrañas encendidas. Ni paz, ni entreacto, ni reposo, ni sueño. La mente, aturdida, continúa su labor en las horas de noche dentro del cráneo iluminado. Se siente en las fauces polvo; en la mente, trastorno; en el corazón, anhelo. (...) Se vive a caballo en una rueda. Se duerme sobre una rueda ardiente. Aquí los hombres no mueren, sino que se derrumban: no son organismos que se desgastan, sino Icaros que caen. No se ven por las calles más que dos clases de hombres: los que llevan en los ojos la pupila sin lustre de la bestia domada, hecha al pesebre, y los que abren al aire encendido la pupila fiera de la bestia indómita: el manso ejército de los resignados, vientre de la humanidad, -y el noble ejército de los acometedores, su corazón y su cabeza”. (Martí, José, 1975. T. 9, Pág. 443)

La Edad de Oro llega a nosotros, con una frescura única en sus páginas, válida y vigente, hablando a los niños en lenguaje universal que no conoce tiempos ni distancias.

Contexto en el que surge

El genio “del hombre de “La Edad de Oro” está indudablemente presente en esta obra, que se constituye en resultado del quehacer espiritual que sabe transmitir una concepción humanista vigente en la esencia del sistema educativo cubano y de otros países de América.

Uno de los principios explícitos por los que se rige es el de la verdad pues a los niños no se les ha de decir más que la verdad. Muchos estudiosos de la obra piensan que el objetivo martiano en esta revista para pequeños lectores es sin duda la transmisión de una finalidad a alcanzar por los que serían hombres del futuro. Deja definido el ideal humano al que aspiraba para cuando se cumpliera su programa revolucionario.

Carácter de la publicación

Muchos autores concuerdan en reafirmar el carácter o fin de la revista que aparece expresado por el propio autor en la portada de la misma: “Publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América”. La propia Fina García Marruz afirma en su artículo que “los dos principales fines de la revista (...) estaban allí enunciados con claridad y sencillez: enseñar deleitando” (García Marruz, 1989). Hemos querido referirnos a todas las intenciones manifiestas o fines a que alude Martí en la muestra seleccionada:

(...) para conversar una vez al mes, como buenos amigos¹, con los caballeros de mañana, y con las madres de mañana.

(...) para que los niños americanos sepan (...)

Y queremos que nos quieran y nos vean como cosa de su corazón.

¹ J El subrayado es nuestro.

Lo que queremos es que (...) si alguna vez nos encuentra un niño de América por el mundo nos apriete mucho la mano, como a un amigo viejo, y diga donde todo el mundo lo oiga: “este hombre de La Edad de Oro fue mi amigo”.

(...) en cada número quisiera poner el mundo para los niños, a más de su corazón. Podemos concluir que además de su señalada utilidad didáctica e instructiva, había una inmensa dosis de amor y entrega en función de un señalamiento ético, y en esta trascendencia encuentra su valor universal.

Los destinatarios de las revistas fueron explicitados en más de una ocasión y era evidente la satisfacción que le producía dirigirse a ese público: los niños y niñas de este continente, “porque sin las niñas no se podría vivir, como no puede vivir la tierra sin luz”.

Programa educativo que aparece esbozado.

“La Edad de Oro” es la concreción de una metodología del mejoramiento humano, tal y como fue sistematizada por José Martí.

En el centro del proyecto martiano está el hombre, marcado por una constante que rige todos sus esfuerzos: la formación, desarrollo, crecimiento y perfeccionamiento humano, lo que lleva a la dignificación y a la libertad.

Él decía que la educación es el único modo de salvar al hombre de la esclavitud y esboza las líneas de su programa desde este precepto.

En La Edad de Oro aparecen las siguientes líneas metodológicas de su proyecto educativo.

“Preparar al hombre para la vida”: En carta que le escribe a Manuel Mercado, contándole los propósitos de la publicación le dice: “Verá por la circular que lleva pensamiento hondo, y ya que me la echo a cuestras, que no es poco peso, a de ser para que ayude a 10 que quisiera yo ayudar que *es a llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella, sin divorciarse de ella, ni vivir infecundamente en ella, como ciudadanos retóricos, o extranjeros desdenosos nacidos como por castigo en esta otra parte del mundo. El abono se puede traer de otras partes; pero el cultivo se ha de hacer conforme al suelo. A nuestros niños los hemos de criar para hombres de su tiempo, y hombres de América.*” (Oe; t. 20, p. 147).

El objetivo o fin de la educación: en la revista aparece la educación entendida en la forma más amplia, a través de la muestra de las altas realizaciones humanas de la actividad multifacética del hombre: el trabajo, el arte, la historia, señalando los valores elevados en cada esfera y mostrando concretamente a través de la ficción o la realidad los modelos que podrían constituirse en patrones de guía para el niño que leyera La Edad de Oro.

Modelo o paradigma social: va conformando este modelo, a través de los diferentes temas de la Revista. Los hombres que José Martí propone son artistas, patriotas, héroes legendarios, hombres de todos los continentes que sufrieron y amaron y también se equivocaron; sus errores son dados en el afán de presentar la realidad, la terrenalidad de los héroes. Ellos han escogido caminos difíciles pero han tenido propósitos bellos y elevados, de forma grandiosa (Bolívar), de manera cotidiana y modesta (Menique). De este modo el perfil definitivo del ideal aparece como la suma de aquellos atributos que caracterizan lo mejor del hombre. El enseñar al niño un modelo a imitar es obra larga, sólo a través de la

confrontación con la vida puede conseguirse. “La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte” (OC. XVIII, p 390)

Educar a través del ejemplo, que se complementa con la presentación de los aspectos más significativos de la cultura humana, priorizando logros nacionales y continentales: lo propio y autóctono insertado en el quehacer mundial y visto del lado de los pobres y desposeídos. En síntesis, el sentido histórico de la actividad y sus frutos.

Por otra parte, este sentido histórico es enfocado hacia el futuro: la fe en el poder de las masas para hacer su propia historia en cualquier continente.

La perfectibilidad de los seres humanos, pues no son perfectos, no hay modelos humanos extraterrenales, ni él mismo lo era a sus ojos, y sus exámenes autocríticos no deben servir de pautas. Sus reflexiones sobre el hombre comienzan en sí mismo, con sus virtudes y defectos. Pero todos los hombres deben tratar de hacer el bien siempre y los medios no justifican el fin que se persiga, por lo que la dignidad y la honradez son muy importantes.

Las individualidades son muy importantes; pero se deben a su pueblo, sin él nada son. A la vez destaca que muchas veces los grandes hombres ven más rápido y más lejos que sus pueblos.

El camino de la sensibilidad como método.

Instruir y educar. Debe educarse a través de la educación.

Educar acorde al tiempo histórico concreto en que se vive: formarlos en una enseñanza científica y práctica poniendo a un lado la educación literaria y retórica. La educación física es indispensable.

La educación para la mujer es tan necesaria como la educación masculina. Es un complemento de la existencia del hombre.

Debe establecerse una enseñanza especial que tenga en cuenta las particularidades del hombre americano con sus indios, sus negros y sus mestizos. Quiere formar al hombre de América.

Eliminar el memorismo y los castigos corporales.

Evitar el éxodo de estudiantes latinoamericanos hacia las metrópolis para realizar sus estudios.

La libertad “es la religión definitiva”.

La vinculación del estudio y el trabajo (principio pedagógico que se establece como tal, solo a inicios del Siglo XX, en el Primer Congreso de la Escuela Nueva.

En “La Edad de Oro” podemos establecer la presencia de un gran campo temático:

Niño - Hombre, localizable a partir de diferentes elementos:

1. Los destinatarios reales de la revista: los niños de América; (recordando que para Martí América es la que va desde el sur del Río Bravo hasta la Patagonia) pero teniendo en cuenta que a su vez, esos niños están pensados como “los caballeros de mañana y las madres de mañana” por lo que podemos concluir que el campo temático fundamental es el hombre potencial de América.
2. La recurrencia de vocablos que atribuyen cualidades a dicho campo.

3. El fin educativo que se propone el autor es aplicable solamente en el género humano.
4. Los presupuestos ético-filosóficos que modelan el proyecto educativo solo son aplicables al género humano.

El conjunto léxico semántico (niño-hombre) queda entonces representado por un grupo notable de semas (Gráfico 4) que resume en sí el objetivo primero y final de la revista: primero porque se hace para todos los niños y niñas de América, exactamente de aquellos que en 1989 iban a leer la revista y que a la vuelta de algunos años, serían los “caballeros y madres de mañana”, ese es el objetivo final, el hombre del futuro, el que completaría la obra de la independencia que estaba organizando desde los Estados Unidos, con la obra de la independencia espiritual e intelectual. Como diría el filósofo cubano Rigoberto Pupo en su monografía “Humanismo y valores en José Martí”

“... De una eticidad concreta que busca el hombre futuro en el hombre actual con pasión y fe ...”

En el término hombre cabe la raza humana, porque él tiene la convicción de que el hombre es esencialmente igual en todas partes, declarando que la identidad fundamental humana es la misma, sin derechos asumidos por las diferencias de poder, raza, títulos, etc. Esta convicción martiana solo se puede entender desde esta convicción historicista, explícita en “La Edad de Oro”.

“Estudiando se aprende esto: que el hombre es el mismo en todas partes, y aparece y crece de la misma manera, y hace y piensa las mismas cosas, sin más diferencia que la de la tierra en que vive” (OC. T.18, Pág.357)

Esta cita solo reinterpreta una de las citas que tradujo de Emerson y su filosofía:

“La unidad de la naturaleza - la unidad en la variedad-que encontramos por todas partes (...) Cada criatura no es sino modificación de la otra, su parecido es mayor que su diferencia, y su ley radical una y la misma”.

Alrededor del eje semántico (niño hombre) se mueve un sistema categorial ético filosófico en el que no predominan los contrarios u opuestos, salvo algunas excepciones, que por su irrelevancia no se ilustran. También aparece el sistema conceptual educativo y una de sus regularidades: la relación entre la educación y el derecho del hombre. En los textos seleccionados predominan categorías que se complementan constantemente, o que de lograrse nos conducirían a la *felicidad*. Si volvemos la vista atrás, la filosofía definió por “felicidad” el proyecto de vida propio del destino humano. Esta felicidad es iluminada por la idea platónica *del bien*. Para Aristóteles por su parte, es fundamentalmente una *ética de virtud* (disposición habitual y firme de hacer el bien). La felicidad es para él la virtud misma.

Martí presenta una definición de felicidad que se corresponde con su afán de buscar los valores en la práctica real y concreta de cada hombre como sujeto social, lo que explica el sustento ético filosófico de su proyecto educativo. Dice:

“La felicidad existe sobre la tierra; y se la conquista con el ejercicio prudente de la razón, el conocimiento de la armonía del universo, y la práctica constante de la

generosidad. El que la busque en otra parte, no la hallará: que después de haber gustado todas las copas de la vida, sólo en esas se encuentra sabor ... “ (OC. T 8, pp. 288-292)

o la subordina a la categoría de libertad (esta será la última que trataremos por cuanto todas se van subordinando de un modo u otro a ella) ... ‘.

“La felicidad general de un pueblo descansa en la independencia individual de sus habitantes”

También la felicidad se encuentra haciendo el bien, o siendo bueno.

“Ser bueno es el único modo de ser dichoso” (OC. T 8, pp. 288-292)

Al estudiar el trascendentalismo emersomano afloran los criterios que manejaban sobre la bondad. Afirrmaban que esta era inherente a la naturaleza humana, declarando que si los hombres no son hijos de Dios, por lo menos es evidente que no son hijos del diablo, y se les exhortaba a que pusieran de manifiesto esa bondad y viviesen en conformidad con ella. No quería aprisionar el alma en las estrechas cárceles del dogma ni que se cerrasen *todas las vías que eonducen al cielo menos una*.

La bondad y todos los términos afines son abordados sistemáticamente en “La Edad de Oro”. Los niños van encontrando las diferentes formas que existen de ser buenos, siempre aplicado a situaciones concretas o a personas que se destacan por sus méritos. *El bien* no se presenta como algo que arquetípicamente representa lo bueno, sino porque cada vez que se ejerce o práctica produce *gozo y felicidad*: en los otros y en uno mismo.

Y aquellos que hacen el bien, se vuelven bellos aunque externamente no lo sean: la bondad y la belleza se complementan. Si volvemos atrás en el tiempo encontramos a los pitagóricos elaborando las primeras definiciones de lo bello en una categoría que lo abarcara todo, de ahí el nombre de Cosmos para nombrar el mundo.

Emerson retoma este aforismo de Platón en el primer ensayo que hace sobre el filósofo: “todas las cosas existen en nombre del bien y el bien es la causa de todo lo bello”. (Martí lo toma por partida doble, de Platón y de Emerson).

Desde estos tiempos se tiene la certeza de que la proporción en las partes y la adecuada disposición condicionan lo bello, por lo que los números juegan un importante papel en la idea de lo bueno y lo bello como categorías que conforman el tan conocido ideal unitario (bondad, verdad y belleza)

En una síntesis maravillosa, resume la trinidad antológica: verdad, bondad, belleza, en un archilexema: Hermosura. Si en el sacrificio diario, el hombre alcanza la hermosura, o es mensajero de ella, “como los astros”, llega a ser sublime. La belleza (en el arte, o en el cuerpo) está subordinada a la belleza de la verdad y la bondad:

“Hasta hermoso de cuerpo se vuelven los hombres que pelean por ver libre a su patria”(Tres Héroes) Esos hombres son los héroes, a ellos les concede el estado de la “Hermosura”, ellos son sublimes.

Entonces para Martí, lo bello alcanza la magnitud que le confiere el hombre en su ejercicio constante del bien, y la verdad. Se hace carne en el hombre puro y reafirma su humanismo intrínseco.

“Un niño bueno, inteligente y aseado es siempre hermoso”.

Como modernista que era, seguía aquella ansia que los llevaba a buscar en la belleza un instrumento para la revelación: de la totalidad cósmica, del “ritmo de la mecánica celeste” (Darío, Rubén 1976), de la ley armónica que explicara el mundo como un todo complementado por cada uno de sus elementos, desde el más pequeño e invisible, hasta el más colosal.

“Todo es hermoso y constante, Todo es música y razón,
Y todo, como el diamante, Antes que luz es carbón.
(OC. T.16, Pág. 65)

En su artículo sobre el ideal unitario: bondad, verdad y belleza, Rigoberto Pupo señala que:

“constituyen tres valores esenciales del hombre. En su devenir histórico (el hombre) siempre ha ido tras ellos. Su búsqueda como ideal supremo ha constituido una meta perenne. Pero, en tanto valores, sólo se realizan en la cultura. Sólo en ella alcanzan vigencia social, se convierten en valencias sociales. (Pupo, Rigoberto 2003)

Sobre la verdad Martí tema criterios muy claros, en “La Edad de Oro”, contestando las cartas que le escriben los pequeños lectores explica que

“A los niños no se les ha de decir más que la verdad, y nadie debe decirles lo que no sepa que es como se lo está diciendo, porque luego los niños viven creyendo lo que les dijo el niño o el profesor, y trabajan y piensan como si eso fuera verdad, de modo que si sucede que era falso lo que les decían, ya les sale la vida equivocada, y no pueden ser felices (...)” (Oe. T18, Pág. 500)

De nuevo es recurrente la imbricación de la categoría ética con la práctica cotidiana en este caso de los niños - hombres futuros. La mentira o lo falso aparece implícitamente por oposición: si no se les dice desde niños la verdad, crecerán con la vida torcida y no serán felices.

Pues el objetivo o fin de la educación en la revista aparece entendida en la forma más amplia, a través de la muestra de las altas realizaciones humanas de la actividad multifacética del hombre: el trabajo, el arte, la historia, señalando los valores elevados en cada esfera y mostrando concretamente a través de la ficción o la realidad los modelos que podrían constituirse en patrones de guía para el niño que leyera “La Edad de Oro”.

Bibliografía:

- ARIAS, Salvador (1989). Acerca de La Edad de Oro. Colección de Estudios Martianos, LaHabana.
- CAMPS, Victoria (1993). Los valores de la educación. ED. Alauda, Madrid, 128 p. Cepeda, Rafael (1992). Lo ético cristiano en la obra de José Martí. Centro de Información y Estudio “Augusto Corto”, Matanzas, Cuba.
- CRUZ, Mary (1982). Emerson por Martí. En Anuario del centro de Estudios martianos”, Nro. 5, 1982. p.78.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto (1978). Introducción a José Martí, ED. Casa de Las Américas, La Habana.
- GARCÍA GALLÓ, J (1989). “El humanismo martiano” en Simposio Internacional de pensamiento político y antiimperialista en José Martí, memorias, ED. Política, La Habana.
- MARTÍ PÉREZ, José. (1980). Obras Completas. T. XVI. ED. Pueblo y Educación, La Habana.



LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL Y EL MERCOSUR: LA IMPORTANCIA DEL ENFOQUE ADOPTADO

Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz¹

La reflexión acerca del momento económico y político que vive Brasil nos lleva a comprender mejor la situación vivida por los profesionales de la enseñanza del español como Lengua Extranjera (E-LE) y poner en tela de juicio acontecimientos que influyen en los destinos de dicha labor en el contexto brasileño. El enfoque de enseñanza del profesor de E-LE puede llevar a una comprensión ampliada de lo que es enseñar/aprender una lengua extranjera y del lenguaje mismo, desde que el profesor esté más consciente de sus papeles. De esa forma, el diseño de los cursos, por lo general, ya no obedecerá simplemente a una progresión gramatical, sino que pasará a tomar en cuenta cierta unidad temática. Contrastar las lenguas es una parte del proceso en la enseñanza del español para brasileños, que sólo se completa frente a lo cultural. Conocer el universo cultural hispánico es completar nuestra identidad como brasileños, iberoamericanos, y el MERCOSUR puede contribuir para eso, al generar un incremento de la demanda significativa. En contrapartida, se necesita que los cursos sean impartidos por profesionales con formación específica en el área. Es de gran importancia que nosotros, profesores, estemos presentes en las discusiones que signifiquen la adopción de una política lingüística continental.

Palabras-clave – Globalización; Enfoque de Enseñanza; MERCOSUR.

¹ Dra en Lingüística Aplicada – Profesora de Lengua Española – UNESP - Campus de Assis

“Globalizado, el mundo ya lo era, por lo menos a partir del momento en que, la piratería y el capital mercantil cruzaron los ‘7 mares’, ambos a procura del comercio, de la ganancia fácil, de la rapiña y de la dominación.” (Cano, 1996)

1 - Ubicación de Brasil en el contexto económico mundial – la situación del profesional en la enseñanza de E-LE

La reflexión acerca del momento económico y político que vive Brasil nos lleva a comprender mejor la situación vivida por los profesionales de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E-LE) y poner en tela de juicio acontecimientos que influyen en los destinos de dicha labor en el contexto brasileño.

Cano (1996)² nos señala que la globalización productiva se limita a algunos países, aquellos que presentan las condiciones mínimas a la producción industrial más compleja. En Latinoamérica, solamente Brasil y, secundariamente, Argentina y México, tienen algunas de esas condiciones. Rocha & Aragão (1996) indican que el proceso de globalización y liberalización económica está volviendo la geografía industrial brasileña cada vez más dependiente de conexiones internacionales. Las reformas económicas neoliberales han sido implementadas, lo que ha generado el aumento del desempleo.

Vamos a contraponer la situación de empleo/desempleo en Brasil y Europa, bajo las orientaciones de la política neoliberal. Jacobi (1996) observa que en la comunidad europea las tendencias favorecen, por un lado, ocupaciones profesionales y especializadas y, por otro, expanden los empleos sin vínculo. En lo que se refiere a Brasil y a otros países en desarrollo, según Jacobi (op.cit.), la integración en la economía mundial y la creciente flexibilización del mercado de trabajo se instala en un contexto marcado por la expansión del subempleo y de las actividades informales.

El empleo sin vínculos y las actividades informales han sido algunos de los frutos de la política neoliberal. ¿Cómo se ha reflejado esa crisis en el mercado de trabajo en el caso del experto en lenguas? Con la globalización, este tipo de profesional ha sido más demandado y se ha valorado en los distintos sectores: secretarías bilingües, traductores y, principalmente, profesores.

Sin embargo, pese este creciente interés, los sueldos se mantienen en el mismo nivel de antes y ocurren situaciones contradictorias. Un ejemplo de esto es el hecho de que, en la enseñanza privada, tras una procura de doctores para dictar clases en las universidades, por

² Cano(1996) establece dos sentidos precisos para el término globalización: «1) la globalización financiera - que resultó de la desmedida y poco controlada expansión financiera internacional, principalmente debido a las modernas telecomunicaciones; a las salidas de sus países de origen de los grandes bancos y empresas mundiales, en busca de los ‘paraísos’ fiscales o ‘nidos de ganancia fácil temporaria y especulativa; a la complacencia de muchos Estados Nacionales que abrieron sus compuertas, facilitando, irresponsablemente, el libre tráfico de capitales de corto plazo (el capital ‘motel’); 2) la globalización productiva - que consiste en la reestructuración (económica, técnica, administrativa, comercial y financiera) que las grandes empresas transnacionales están haciendo, promoviendo una nueva división internacional del trabajo.»

estímulo de las instituciones oficiales de evaluación de dicha enseñanza, hoy día estos profesionales tengan que ocultar su titulación para que no los echen a la calle. Este procedimiento indica que la mayoría de las instituciones de enseñanza privada quiere ahorrar, pagando sueldos más bajos a los que tienen el master o una especialización. Por lo tanto, en el marco de la educación privada de la enseñanza superior, por lo general, se valora más la ganancia que un cuerpo docente mejor preparado. Y esta es una de las cuestiones que la reforma universitaria no abarca.

2 - El enfoque comunicativo: del surgimiento en Europa a su progresión en Brasil

Al final de la década de 70, Europa se mueve, buscando una integración lingüística más estrecha, dado que la puesta en marcha de la económica ya se estaba dando. En ese período el Consejo de Europa reúne a un reconocido grupo de lingüistas, y fundamentándose en el contenido programático nociofuncional de Wilkins (1976), Van Eck elabora la justificativa y base para el Nivel Umbral, definido por Aquilino Sánchez como la cuantificación de lo que se puede aprender en términos de nociones y funciones.

Ese movimiento sirve de base al surgimiento del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, que está centrado en el potencial comunicativo y funcional del lenguaje. El enfoque comunicativo, según Richards & Rodgers (1989), envuelve la utilización de la lengua de forma contextualizada, con foco en la función, y la progresión del curso dictada por las funciones lingüísticas, sentido de la comunicación e intereses del grupo de aprendices. El objetivo principal que se tiene es hacer que el alumno desarrolle su competencia comunicativa en la L2.

Widdowson (1991) propone un enfoque integrado de las destrezas lingüísticas, teniendo en mira el desarrollo de la capacidad comunicativa del educando, que trabaja siempre en interacción con los demás (el otro siempre está presente, aunque en la condición de destinatario en potencial), y atendiendo a las necesidades comunicativas del grupo, detectadas y tratadas a lo largo de un proceso de negociación con el profesor. La negociación también está por detrás de la resolución de tareas, que a mediados de los años 80 gana destaque a través del trabajo de Prabhu (1994).

En el Brasil, el enfoque comunicativo va conquistando su espacio al final de la década de 80 e inicio de los años 90, a través de la divulgación de material proveniente de los Estados Unidos y Europa, y de la labor de los lingüistas aplicados brasileños, que han asesorado a los profesores de Lenguas Extranjeras que buscan incorporar nuevas informaciones a su práctica pedagógica. Este momento de consolidación convive con un profundo sentido crítico hacia este enfoque, con reflexiones desde Europa, Estados Unidos, y a las cuales nosotros, iberoamericanos, damos nuestro aporte, a través de lingüistas aplicados que teorizan acerca de los enfoques utilizados en la enseñanza de lenguas y de las demás fases de la operación global de la enseñanza de lenguas (Almeida Filho, 1986; Castaños, 1989).

La década de 90 ha sido marcada en los encuentros que congregan profesores de español como Lengua Extranjera (ELE) por discusiones que ponen en tela de juicio los

enfoques en la enseñanza de Lengua Extranjera. En agosto de 1990, durante el IX Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) se formó un Grupo de Trabajo que reflexionó acerca del tema: “Toma de conciencia, Proceso y Sistema en la Enseñanza de Lengua Extranjera en Latinoamérica en los años 90”, bajo la coordinación de Castaños (UNAM), Almeida Filho (UNICAMP) y Schmitz (UNICAMP). Sin duda, ha sido fundamental para el crecimiento de muchos profesores que se iniciaban en dichas discusiones. En 1998, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), en su IX Congreso celebrado en la Universidad de Santiago de Compostela, propuso como tema general el “Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática”.

Ese tipo de reflexión dio lugar a que nuestra práctica pedagógica de profesores de E-LE se iluminara buscando reflejar principios y fundamentación teórica en los que creemos, buscando cuestionar, analizar y llegar a resultados positivos en cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje, interacción, planificación y materiales didácticos (Almeida Filho, 1993-b). La sala de clases pasa a ser, además del local donde se enseña, el local donde se investiga el proceso de enseñanza/aprendizaje (Cruz, 2004).

Así, el enfoque de enseñanza del profesor de E-LE puede llevarlo a una comprensión ampliada de lo que es enseñar/aprender una lengua extranjera y del lenguaje mismo, desde que el profesor esté más consciente de sus papeles. De esa forma, el diseño de cursos, por lo general, ya no obedecerá simplemente a una progresión gramatical, sino que pasará a tomar en cuenta una unidad temática.

No nos olvidemos de que durante mucho tiempo, como nos señala Moita Lopes (1996), los profesores eran entrenados únicamente en la utilización de técnicas, típicas de métodos específicos de enseñanza, sin que les llegara conocimiento de naturaleza teórica acerca del lenguaje utilizado en la sala de clases (incluyendo los procesos de enseñar y aprender lenguas). Todavía habrá los que se lanzan a los modismos, sin reflexionar sobre ese tipo de actividad. Pero, sin lugar a dudas, hoy hay más oportunidades de capacitación para los profesores y espacios para compartir experiencias y reflexionar acerca de ellas.

Una posición más crítica en lo que se refiere al proceso de enseñar y aprender el español se debe, en gran parte, a los incentivos promovidos por el gobierno para el perfeccionamiento de los docentes, bien como por un creciente interés de ellos por la formación continuada (es lo que se puede observar en la situación del gobierno paulista y los profesores estatales de español en los Centros de Lenguas).

La visión, regida por el enfoque, también nos vuelve más críticos con relación a los materiales didácticos. Planteamos la necesidad de materiales que tomen en cuenta la proximidad tipológica del portugués y del español, que presenten contenidos significativos y relevantes para nuestros alumnos, que ofrezcan cierta unidad temática, que faciliten al alumno esa utilización de estrategias de aprendizaje y la toma de conciencia del proceso de aprender. Surgen, en este marco, una posición crítica frente a los materiales existentes (Cruz, Ortiz Álvarez & Santos, 1995) y una participación activa para la transformación de lo ya existente (Takeushi & Gasques Campos, 1995), además de la elaboración de materiales más apropiados a alumnos brasileños, con informaciones culturales relevantes y una preocupación contrastiva en el plano lingüístico (Bruno & Mendoza, 1998). Cabe referirnos

también a la labor desarrollada por la Consejería Lingüística, que ha promovido cursos, eventos, además de publicaciones como el Anuario Hispano-Brasileño y todo el material que nos proporciona por Internet.

El Método, entendido como experiencias de aprender del alumno (Almeida Filho, 1993-a), pasa a ser más conocido a través del quehacer que se autoanaliza (Cruz, 1992). La investigación de la práctica de enseñar el E-LE nos demuestra la importancia de los procesos interactivos que caracterizan la sala de clases y, según Cavalcanti & Moita Lopes (1991), este tipo de investigación logra desplazar el foco de la planificación de cursos y del producto de la enseñanza/aprendizaje a la construcción misma del proceso vía interacción.

La evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje nos ha llevado a varias reflexiones:

1. Si enseñamos bajo el enfoque comunicativo ¿cómo evaluar a nuestros alumnos?
Hay que adecuar los instrumentos de evaluación y ofrecerlos también como oportunidades de construcción de una competencia comunicativa en la lengua meta. La proximidad tipológica existente entre el portugués y el español nos lleva fácilmente a la utilización de nuestras estrategias de comunicación, posibilitando fácilmente el intercambio comunicativo (Cruz, 2004).
¿Eso nos debe llevar a desplazar el foco hacia la forma?
Sin duda, es importante tomar en cuenta la forma y hacerlo contrastadamente, pero siempre dando lugar a que se use la lengua, a que el alumno realice una producción con sentido para él, para su vida como persona o como futuro profesor de E-LE;
2. Pensar en los resultados obtenidos (proceso x producto) puede llevarnos a reformular cualesquiera de las etapas ya citadas del Modelo de la Operación Global de Enseñanza (Almeida Filho, 1993-b). El cambio puede suceder tras una reflexión que conduzca a rupturas con el enfoque adoptado (concepción de lenguaje, lo que es enseñar y aprender una lengua). A este nivel el cambio se nos presentará efectivamente pronunciado en todos los niveles del modelo presentado (planificación, producción de materiales didácticos, método y evaluación).

3 - Brasil y los países del MERCOSUR: La enseñanza de sus lenguas.

Contrastar las lenguas (español x portugués) es una parte del proceso, que sólo se completa frente a lo cultural. Conocer el universo cultural hispánico es completar nuestra identidad como brasileños, iberoamericanos. Trabajar contenidos relevantes, ofreciendo una unidad temática implica mirar al otro, recomponiendo nuestra imagen. Esto puede conducir a un aprendizaje significativo y a la formación integradora del ser iberoamericano.

En este momento se sigue viviendo un proceso de integración cultural, impulsado por lo económico, a través del MERCOSUR. Laredo (1994) afirma que *“la alternativa de integración regional tiende a revalorizarse a la medida en que puede convertirse en un instrumento idóneo de recomposición de una realidad dividida y balcanizada, como lo es la de América Latina, en un medio de transformación de estatus”*.

La creación de una ideología integradora y creativa solo puede lograr que nos volvamos más fuertes frente a ese nuevo orden mundial que se establece. Laredo (op.cit.) habla de una acción concertada del Estado, del Mercado y de la Sociedad *“para recomponer no tan sólo las corrientes comerciales sino también y, fundamentalmente, para promover un desarrollo integral - económico, social, político, tecnológico-científico, educativo, cultural... que apunte el logro de cambios cualitativos con equidad.”* Esto es lo que se espera efectivamente.

En junio de 1992, en Buenos Aires, los ministros de Educación de los países miembros del MERCOSUR han aprobado el “Plano Trienal para el Sector Educación en el Contexto del MERCOSUR”. En ese plan se propone la enseñanza del español en las escuelas brasileñas, así como el de portugués en las argentinas, paraguayas y uruguayas. Recientemente, en mayo de 2004, se dio la aprobación de un proyecto de ley del diputado Átila Lira (PLC 112/03) que propone la obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas públicas brasileñas, con el detalle de que la matrícula se dé por elección del alumno. Sin duda, esto provocará un crecimiento del mercado de trabajo y, a la vez, un crecimiento de la demanda en la universidad por esa formación, lo que puede, a largo plazo, disminuir la carencia de personal existente.

Algunas veces, aunque ese profesional exista, el bajo sueldo no lo motiva a desplazarse del local en que vive. Cuando se piensa en los profesores universitarios se tiene claro que un buen sueldo representa la posibilidad de mantenerse al tanto con las publicaciones y eventos del área, pero cuando se piensa en los profesores de la enseñanza fundamental y básica, tenemos claro que mejores sueldos representan poder tener una vida digna.

Otro factor que tenemos que señalar es la actuación de hablantes nativos en la enseñanza del E-LE, sin la debida preparación para actuar didácticamente (Brandão, 2003), lo que no resuelve la laguna existente pues el profesor, además de conocer la lengua, debe de tener la formación teórica adecuada a la labor didáctica implementada.

Cuando pensamos en los países integrantes del MERCOSUR, nos damos cuenta de que del otro lado los problemas son aún más graves. Mientras aquí ya hay, aunque en número reducido, una tradición de enseñanza de E-LE, con la formación de profesores, los países hispanoamericanos comienzan, en los últimos años, a darse cuenta de que les hace falta aprender el portugués. Así, durante el IV Congreso Brasileño de Lingüística Aplicada (septiembre de 1995, en la Unicamp), se pudo observar durante una mesa redonda, que reunía a tres profesoras e investigadoras argentinas y una uruguaya, varias proposiciones. Mientras nos ocupamos de dar una formación razonable durante cuatro años de estudio (con lengua, literatura y disciplinas pedagógicas), ellos afirman que no hace falta profesores totalmente formados para dictar clases de portugués allá. Proponen que esa dinámica se haga con un intercambio de estudiantes de postgrado (habría que verificar el nivel correspondiente ya que la estructuración que tenemos en el postgrado es muy distinta). Hubo, de parte de una de las profesoras argentinas, la propuesta disparatada de que deberían ser privilegiados en ese proceso interactivo los diálogos bilingües, es decir, que cada quien se expresara en su propia lengua comunicándose con el otro, sin los problemas, desvíos, etc. (como si eso fuera posible, ¡Y viva el portuñol!).

Felizmente hay iniciativas a las que debemos referirnos positivamente, como es el caso de los cursos de E-LE orientados a alumnos y profesores brasileños, promovido por la

Universidad de la República, en Montevideo, que ha elaborado material didáctico propio de diseño comunicativo. Tiene un enfoque apropiado y un grupo de profesores bien preparado, algunos con master o doctorado.

Hay que señalar, en la divulgación del portugués, la actuación del Instituto Lenguas Vivas en Argentina, y que en Montevideo ya hay 8 institutos que enseñan el portugués y tienen alrededor de 1300 estudiantes. Otro factor de consolidación del Portugués/L.E. es el Proyecto CELPE-BRAS, Certificado de Lengua Portuguesa para Extranjeros, que ganó impulso a partir de la integración promovida por el MERCOSUR. Scaramucci (1995) se refiere a que existe una intención de, tras un período inicial de aplicación en el Brasil, llegar a aplicarlo en el exterior, principalmente en los países del MERCOSUR.

El MERCOSUR puede generar un estrechamiento de lo cultural, colaborando para definir nuestra identidad como iberoamericanos. El prestigio y la pujanza del Español-LE en Brasil, bien como del Portugués-L.E. en Hispanoamérica, depende, pues, de una organización para que ofertemos lo que se nos pide. Y en ese sentido hace falta que nosotros, profesores, estemos presentes en las discusiones que signifiquen la adopción de una política lingüística continental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P., 1987, “Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas.”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 8. Campinas, S.P., Instituto de Estudos da Linguagem, pp85-91.
- _____, 1993-a, “El enfoque comunicativo para enseñar lenguas: ¿promesa o renovación en la década del 80?”, *Anais do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL)*, Campinas, S.P., UNICAMP - Instituto de Estudos da Linguagem, pp 497-509.
- _____, 1993-b, *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, Campinas, S.P., Pontes.
- BRANDÃO, L.R., 2003, “Yo Hablo, Pero... ¿Quién Corrige? A Correção de Erros Fonéticos Persistentes nas Produções em Espanhol de Aprendizes Brasileiros”, *Dissertação de Mestrado*, Campinas, Unicamp.
- BRUNO, F.C. & MENDOZA, M.A., 1998, *Hacia el Español – Curso de Lengua y Cultura Hispánica*, São Paulo, Editora Saraiva.
- CANO, 1996, “A Iragem da Terceira Revolução Industrial”, *48º Reunião da SBPC*, São Paulo, PUC, cd-rom.
- CASTAÑOS, F., 1991, “Diez contradicciones del enfoque comunicativo”, *Estudios de Lingüística Aplicada, número especial, nº 9*, México, UNAM.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P., 1991, “Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, Campinas, S.P., Instituto de Estudos da Linguagem., pp 133-144.
- CRUZ, M.L.O.B., 1992, “Investigación en la práctica de enseñar lengua española en la sala de clases”, *Revista de la APEESP*, 3, São Paulo: APEESP, pp 42-47.
- _____, 2004, *Etapas de Interlengua Oral en Estudiantes Brasileños de Español*, Málaga – España, ASELE, colección monografías, nº 6.

- _____, ORTIZ ALVARES, M.L & SANTOS, E.C.P., 1996, “Apreciação crítica do livro didático ‘Ven - Curso de Español para Extranjeros’.”, *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v2, São Paulo, Editora Arte & Ciência, pp 104-107.
- JACOBI, P.R., 1996, “Neoliberalismo, Globalização e Desemprego”, *48º Reunião da SBPC*, São Paulo, PUC, cd-rom.
- LAREDO, I.M., 1994, “Trasfondo político de los procesos de integración”, MOROSINI, M.C. (org.), *Universidade no Mercosul*, São Paulo, Cortez Editora, pp 44-69.
- MOITA LOPES, L.P., 1996, *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*, Campinas, SP, Mercado de Letras.
- PRABHU, 1994, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- RICHARDS, J & RODGERS, T., 1989, *Approachs & Methods in Language Teaching*, 5ª ed., Cambridge, Cambridge University Press.
- ROCHA, J.B.V. & ARAGÃO, P.O.R., 1996, “Globalização e Relocalização Industrial no Brasil”, *48º Reunião da SBPC*, São Paulo, PUC, cd-rom.
- SCARAMUCCI, M.V.R., 1995, “O projeto CELPE-BRÁS no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa.”, ALMEIDA FILHO (org.) *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*, Campinas, S.P., Pontes Ed..
- TAKEUSHI, N. & GASQUES CAMPOS, 1995, Adaptação para a edição brasileira. SANCHEZ, A. & PASCUAL CANTOS, M.T.E. *Cumbre. Guía Didáctica y Cuaderno de Ejercicios*, Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
- WIDDOWSOM, H.G., 1991, *O Ensino de Línguas para a Comunicação*, Campinas, S.P., Pontes Ed.
- WILKINS, D.A., 1976, *Notional Syllabuses*, London, Longman.



LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LOS SIGNOS NO VERBALES EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Nilma Nascimento Dominique¹

RESUMEN: El artículo aborda la importancia de la enseñanza de la comunicación no verbal en la clase de lenguas extranjeras. A lo largo del mismo, se presenta una síntesis de los sistemas de signos no verbales y culturales, indicando la influencia que las diferencias relativas a los movimientos corporales, a la distancia entre los interlocutores, etc., pueden ejercer sobre la comunicación total, ya que ésta puede ser más o menos eficaz en función del dominio que el “hablante” hace de aquellas. Se trata, por último, de la didáctica y de cómo los elementos no verbales pueden ser incluidos en la clase.

PALABRAS CLAVE: Comunicación no verbal, la cultura y la enseñanza de lenguas extranjeras.

La importancia de la enseñanza de los signos no verbales en la clase de lengua extranjera

1. Introducción

Cuando se trata de la enseñanza de lengua extranjera, se habla casi exclusivamente de la comunicación verbal. Sin embargo, sabemos que la simple adquisición de competencia lingüística se muestra un objetivo insuficiente cuando el estudiante debe interactuar en una cultura ajena a la suya. Por eso, resulta obvio que debemos prestar atención no sólo a lo que decimos, sino también a cómo, cuándo, a quién se lo decimos y a cómo nos movemos.

Con el entrelazamiento entre las diferentes culturas, cada vez son más evidentes los choques culturales. Independientemente de las buenas intenciones que tengan los

¹ Doctoranda en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá – nilmadominique@yahoo.com.br

comunicantes, los malentendidos interculturales a menudo producen problemas de interpretación. Con esto en mente, varios investigadores han hecho esfuerzos para añadir el lenguaje no verbal a la enseñanza de lenguas extranjeras, pero los estudios aún son reducidos, y prácticamente inexistentes en lo que se refiere a la enseñanza de portugués para hablantes de español y viceversa.

Además, teniendo en cuenta la complejidad de la comunicación humana y su indispensabilidad en la interacción, resulta esencial insertar la enseñanza de la lengua extranjera en el marco de la realidad comunicativa, para lo cual se torna vital la incorporación de los sistemas no verbales, que deben contribuir a una comunicación natural y espontánea.

2. Los elementos culturales en la clase de lengua extranjera.

Son muchas y variadas las definiciones sobre qué es cultura, y responden a diferentes puntos de vista, según la formación y el objetivo del definidor. Una de las más conocidas es la de W. Goodenough, quien afirma que

la cultura de una sociedad consiste en cualquier cosa que uno deba aprender o creer con el fin de comportarse de manera aceptable... La cultura, siendo algo que la gente debe aprender como distinto de su herencia biológica, tiene que consistir en el producto final de aprendizaje: el conocimiento, en el sentido más general del término².

Así, tanto los hábitos lingüísticos como la manera peculiar de percibir el mundo, la forma de moverse, las convenciones sociales, los valores morales y las costumbres colectivas están indisolublemente ligados a la cultura. La cultura está, a su vez, unida a la comunicación, pues rige el comportamiento en sociedad, influyendo directamente en la conducta de un pueblo, incluso en sus movimientos corporales, su etiqueta social, y la interacción directa o indirecta, del individuo en una sociedad.

Parte de nuestro comportamiento social es resultado de nuestro medio cultural y otra parte se adquiere por el aprendizaje. Los hábitos de una comunidad no siempre son culturales. Algunos son costumbres individuales o son *genéticos*, muchas veces heredados dentro de la propia familia, como una forma específica de caminar, determinado registro de voz, o alguna característica individual. Otros hábitos son *aprendidos* y son éstos a los que el extranjero debe atenerse respecto a la cultura meta, ya que la falta de distinción entre los dos tipos de hábitos puede llevarlo a imitar costumbres idiosincrásicas que son propias de individuos aislados, no de una comunidad. Por último, otros pueden ser enseñados y aprendidos de forma consciente o inconsciente, y son los que facilitan la comunicación intercultural.

Como cada pueblo posee su propia cultura con sus idiosincrasias, para que el individuo se sienta integrado en una determinada cultura necesita adquirir, además de la fluidez lingüística, la *fluidez cultural* (Poyatos 1994: 49) que es la capacidad de entender y/o producir comportamientos no verbales aislados o en unión al lenguaje verbal que pueden estar fuertemente ligados a factores étnicos, socioeconómicos, geográficos, etc. del pueblo

¹ Citación y traducción de R. Hudson (1981: 48).

con el que se produce el contacto. La falta de *fluidez cultural* puede resultar en una barrera comunicacional entre el extranjero y el nativo, sea por no entender el significado del mensaje no verbal, o sea por interpretarlo erróneamente.

Con el objetivo de facilitar la difícil tarea resultante del análisis sistemático de la conducta de individuos de distintas culturas, Poyatos (1994: 37-42) propone el *modelo interdisciplinar de los culturemas*, que posibilita el aislamiento y la clasificación de un elemento que permita diferenciar en las sociedades una *unidad mínima cultural*. *Culturema* es, por lo tanto:

“...cualquier porción significativa de actividad o no-actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles con valor simbólico y susceptible de ser dividida en unidades menores o amalgamada en otras mayores” (pp. 37-38).

Los culturemas pueden ser subdivididos, posibilitando el inventario y la clasificación completa de los signos o hábitos de una cultura, desde los más amplios hasta los más simples.

- Culturemas básicos: se delimitan los espacios entre urbano y rural, en interiores y exteriores.
- Culturemas primarios: se identifican en los culturemas básicos, las características ambientales y comportamentales.
- Culturemas secundarios: se detallan, en los culturemas primarios, los escenarios de la cultura en estudio elegidos como modelos, como, por ejemplo, el bar, la vivienda, el parque, la playa...
- Culturemas terciarios: se analizan y clasifican los culturemas secundarios según los sistemas sensibles por los cuales son percibidos, como, por ejemplo, visual, olfativo, táctil, etc.
- Culturemas derivados: se subdivide el culturema terciario en manifestaciones comunicativas, como, por ejemplo, la quinésica, la proxémica, la cronémica, etc.

El análisis progresivo de tales elementos culturales mínimos, específicos de una comunidad, no sólo facilita el estudio y la enseñanza de los signos no verbales de una cultura extranjera, sino que también permite la comparación entre dos culturas.

3. La estructura de la comunicación no verbal

A pesar de que el ser humano ha tenido conciencia de las varias posibilidades de transmisión del significado desde muy antiguo, puede decirse que el estudio de la comunicación no verbal es bastante reciente. Pese a que la primera mención formal a los elementos no verbales de la que se tiene conocimiento fue hecha por Charles Darwin, en 1872, en su libro *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, al comparar las conductas expresivas humanas con la de los simios, sólo a partir del inicio de la segunda mitad del siglo XX hubo un verdadero interés por la comunicación no verbal y su establecimiento como disciplina.

La consolidación de los estudios sobre comunicación no verbal se produjo a partir de los años 60, en forma de diversas investigaciones realizadas principalmente por parte de psicólogos. Sin embargo, fue en la década de los 70 cuando hubo un verdadero auge en la investigación sobre el asunto, aunque muchas de las obras publicadas eran pseudocientíficas.

Para la Lingüística, y de forma general para los especialistas en comunicación, ésta también fue la época de su inicio. Hasta entonces, la preocupación principal de la Lingüística era la adquisición del lenguaje y el modo en que el cerebro humano lo estructura. El papel de lo no verbal sólo había sido tratado básicamente bajo la polémica sobre el origen del lenguaje verbal y de los elementos no verbales en las sociedades primitivas. Aunque de forma bastante tímida, hubo un primer intento de considerar las aplicaciones múltiples del lenguaje no verbal.

En este sentido, Fernando Poyatos es uno de los estudiosos que más contribuye a este campo, ya que, a partir de 1970, enfocando la comunicación no verbal desde un punto de vista interdisciplinar comienza a publicar diversos trabajos en los que hace un análisis riguroso del comportamiento humano, considerando, por lo tanto, todos los elementos integrantes que puedan influir en la comunicación.

Como disciplina, la Comunicación no Verbal se preocupa de todos los signos culturales que pueden comunicar, como, por ejemplo:

- El aspecto físico: los rasgos faciales, el color de piel, de pelo, de ojos, la estatura y tipo corporal ... Tanto la apariencia como el físico con sus características pueden influir en la asociación que uno hace con determinados rasgos de la personalidad y temperamento del otro.
- El uso de artefactos: uso de accesorios, cosméticos, perfumes, tipo de ropa, etc. Es evidente que el tipo de ropa que uno use puede dar indicaciones sobre su sexo, edad, nacionalidad, opción sexual, el estatus socioeconómico, sus valores, intereses, ideología, etc. También ahí se puede notar lo que le parece bonito o feo a una comunidad, lo que es aceptable o no, lo que choca o no (por ejemplo, el uso de tatuajes). Los artefactos usados son altamente comunicativos. Por ejemplo, la alianza es utilizada siempre en el dedo anular de la mano derecha en Brasil como indicativo de matrimonio, y en la mano izquierda para simbolizar el compromiso o el noviazgo. En España, dependiendo de la región, puede colocarse en la mano derecha o en la izquierda para indicar matrimonio.
- El ambiente: el mobiliario, los objetos decorativos, los espacios, la iluminación, el color, la temperatura, la arquitectura, la presencia de personas, los lugares públicos y privados. El ambiente puede transmitir sensación de formalidad, calidez, privacidad, seguridad, familiaridad, etc., lo cual puede influir en el comportamiento de los comunicantes. Se sabe, por ejemplo, que el clima de un país o región influye directamente en el comportamiento de sus habitantes.

Por su parte, el sistema físico contiene signos que poseen capacidad comunicativa a través de actividades:

- químicas-glandulares: como el olor corporal natural, los olores patológicos, las lágrimas, el sudor, el humedecimiento de labios, etc.
- térmicas: el cambio de temperatura corporal, el sonrojo o enrojecimiento debido a la temperatura o esfuerzo físico, etc.
- dérmicas: las manchas, las cicatrizes, la piel de gallina, los granos, la sequedad cutánea, etc.

Una de las grandes contribuciones de Poyatos a esta disciplina es lo que él llama la “triple estructura básica del comportamiento humano” (Poyatos, 1977) en el que propone un instrumento descriptivo y, a la vez teórico, que represente la comunicación humana básica a tres niveles: el lingüístico, el paralingüístico y el quinésico. El nivel lingüístico se compone de elementos verbales, vocales y léxicos; el paralingüístico, de signos no verbales vocales, y el quinésico de signos no verbales, no vocales. Todos estos niveles actúan en conjunto sea estructural, semántica o pragmáticamente. Además, la cronémica y la proxémica, integrantes de los sistemas culturales, pueden actuar de forma autónoma o influir sobre el sistema básico, modificando o reforzando la información lingüística, paralingüística o quinésica.

3.1. El sistema paralingüístico

El sistema paralingüístico forma parte de las actividades comunicativas no verbales que acompañan el comportamiento verbal durante la conversación. Estudiado más por sus características fónicas, son señales vocales no verbales que sirven a la comunicación y forman parte de la interacción comunicativa.

Forman parte de dicho estudio también el análisis de los rasgos personales de la voz como el timbre, la resonancia, el volumen, el tempo, el tono, el ritmo, la duración silábica, etc. Tales rasgos asociarse a factores determinantes de cuño biológico, fisiológico, psicológico, sociocultural u ocupacional. Si bien un rasgo fisiológico como el timbre de voz puede, en principio, indicar la tierna edad del hablante, las variaciones más importantes para la comunicación intercultural son aquellas que pasan por un filtro cultural. En general, el volumen de voz es regulado de acuerdo con el contexto comunicativo en que los hablantes se encuentran. Además, un alto volumen de voz está relacionado con falta de “buenas maneras” o con la posición de poder del que habla más alto. Sin embargo, el volumen de voz también puede caracterizar culturalmente a las sociedades. Por ejemplo, se sabe muy bien que el volumen usado por los latinos, comparado con el usado por los orientales, es mucho más alto. Tales diferencias en la producción de señales vocales pueden llevar a juicios de personalidad y conducir a equívocos, como el de considerar que los que hablan más alto son más agresivos, mientras que se considera a los individuos de la cultura que habla más bajo como más frágiles y tímidos³.

Muchos de estos elementos están presentes en la literatura y su grafía varía de acuerdo con la lengua. Incluso se pueden encontrar variaciones de grafía dentro de una misma lengua. Otros forman parte de la vida cotidiana de los hablantes, y por eso resulta importante su enseñanza. Por ejemplo, el “chist” utilizado para llamar la atención de alguien en España, frente al “psiu” en Brasil. O la indicación de sorpresa expresada, entre otras, a través de la interjección “¡hala!” en España, equivalente al “uau!” en Brasil. Lo mismo ocurre con las onomatopeyas. Sólo a título de ejemplo, podemos comparar el sonido emitido por el perro en

³ Es interesante notar que incluso entre culturas semejantes como la española y la brasileña puede haber diferencias en este sentido. Así, el volumen de voz empleado por los españoles en general les parece muy alto a los brasileños, lo que les hace a veces confundir cuándo dos españoles están charlando efusivamente o peleándose.

español (guau) y en portugués (au au), y el sonido asociado con el gallo en español (quiquiriqui) y en portugués (cocoricó). Cada comunidad posee sus alternantes de forma codificada, y los hablantes los usan y los reconocen como parte de su vocabulario específico durante la interacción. Sin embargo, no siempre aparecen consignados en el diccionario general de la lengua.

3.2. El sistema quinésico

El sistema quinésico, considerado el más complejo, se ocupa del análisis de los movimientos corporales significativos, incluidos el toque, la mirada y las expresiones faciales (Poyatos, 1994: 139).

Tal sistema abarca también, además del análisis de los gestos, el análisis de las maneras y de las posturas. Las tres categorías están ligadas entre sí y actúan de forma dependiente una de la otra. En el estudio de los **gestos**, que son los movimientos con valor comunicativo, se incluyen las expresiones faciales y los movimientos corporales. A su vez, las **maneras** son las formas en que se dan los movimientos y van más allá de las normas de etiqueta; indican cómo realizamos determinados gestos o posturas, de acuerdo con nuestra cultura, edad, sexo, estado emocional, nivel socioeconómico, etc. En cuanto a las **posturas**, se refieren a las posiciones estáticas del cuerpo que pueden comunicar algo consciente o inconscientemente. Por ejemplo, la postura de las piernas de un hombre al sentarse puede presentarse como femenina o afeminada para algunos, pero esto también puede estar condicionado por la cultura.

Dentro del sistema quinésico, los gestos son los elementos más estudiados. Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras, creemos que los gestos más importantes son los emblemas, o gestos simbólicos, ya que son gestos que, de forma similar al lenguaje verbal, son adquiridos culturalmente y emitidos intencionadamente. Dichos gestos poseen un sentido claramente determinado que puede expresarse con palabras, confiriéndole la capacidad de sustituir o repetir el componente verbal. Eso significa que el desconocimiento del significado de determinado gesto (si se utiliza sin su equivalente verbal) por parte de uno de los interlocutores, puede resultar en una laguna en la conversación, o en malentendidos (interpretación errónea, equívocos).

Aunque se pueden encontrar muchas similitudes entre el repertorio gestual de España y Brasil, hay también muchas diferencias - ya sea porque determinado gesto es característico de sólo una de las culturas, sea porque la forma gestual existe en ambas culturas pero con significado diferente o es más abarcador en una de ellas, o incluso porque la connotación de algunos de ellos varía en una de las culturas (Nascimento Dominique, 2005). Así, por ejemplo, mover la palma de la mano extendida de un lado a otro es en España un símbolo de “amenaza” a un(a) niño(a), mientras que en Brasil se utiliza para meter prisa.

3.3. Los sistemas proxémico y cronémico

Los sistemas proxémico y cronémico se ocupan de cómo los humanos usan y perciben el espacio y el tiempo, respectivamente. Son sistemas de signos culturales que pueden modificar el significado de los otros sistemas, contribuir a su significado al añadir algo e incluso actuar solos. (Cestero 1999: 57 y Knapp 1982: 25).

Una de los aspectos a los que se refiere la organización del espacio es a la distancia que los interlocutores mantienen durante la conversación. La estructuración del espacio va a depender de muchos factores, por ejemplo, cuestiones sensoriales como, por ejemplo, el calor de los cuerpos, el olor o la altura de la voz, además del sistema cultural del que forma parte el individuo, de la relación y el sentimiento que une a los interlocutores. En este sentido, la proximidad y la posición durante la interacción en un contacto intercultural puede causar malentendidos si uno de los interactantes desconoce las “reglas implícitas” de la cultura en que tiene lugar. La proximidad “excesiva” puede ser incómoda o comprometedora. Al contrario, la excesiva distancia puede ser considerada como frialdad o indiferencia.

De la misma forma, la variación cultural puede verse en la estructuración, concepción y uso que una sociedad hace del tiempo. Desafortunadamente, el sistema cronémico es uno de los menos estudiados, aunque se reconozca que la falta de conocimiento acerca de cómo una comunidad estructura su tiempo puede también provocar malentendidos, incluso impedir o dificultar la interacción. Un reflejo lingüístico de esta distinción, ente el español y el portugués, puede verse en la utilización del adverbio “ahora” y su equivalente portugués “agora”. Mientras que en España es común utilizarlo para expresar que se va a realizar algo en breve, en Brasil sólo se usa si se tiene intención de actuar inmediatamente. Si se va a iniciar la acción en algunos minutos se prefiere “daqui a pouco”, es decir, “dentro de poco”.

Es importante resaltar que los sistemas no actúan/ocurren de forma aislada durante la interacción. Por tanto, ignorar la importancia de tales componentes no verbales significa desconsiderar la complejidad del sistema comunicativo.

4. Los signos no verbales y la didáctica de lenguas extranjeras

La inserción de los signos no verbales en la clase de lenguas extranjeras es muy importante, ya que el alumno extranjero se acerca a una lengua y cultura que le son desconocidas y no sólo emplea el léxico de su propia lengua, sino que también tiende a incorporar a la nueva cultura su repertorio de signos no verbales. Parece que la influencia de los elementos no verbales de la cultura del aprendiz en la aprendida es aún más fuerte que en el caso de los verbales, dado que, en general, se presta más atención al lenguaje verbal. Además, como tales elementos están tan fuertemente ligados al discurso, suelen realizarse de forma espontánea, sin que uno se dé cuenta.

Ya que las dos técnicas básicas de percepción de los signos no verbales funcionan a través de la observación y el análisis de las costumbres y experiencias de uno mismo, ciertamente lo ideal sería que el profesor fuera nativo o, en caso contrario, que tuviera suficiente dominio del repertorio no verbal de la lengua que enseña, es decir, que disponga de fluidez cultural para que no haya interferencias en la comunicación. Así, incluso pequeños detalles y costumbres culturales de una comunidad que parecen obvios a un nativo, pero que no lo son para el extranjero, deben ser observados y analizados con fines didácticos.

Sahnnny Johnson, en su trabajo *Nonverbal Communication in Teaching of Foreign Languages*⁴, elaboró un amplio cuestionario con el fin de analizar las variadas y complejas

⁴ Citado por Rector y Trinta (1986: 105, 109).

formas de interacción social en una determinada cultura. La autora trata tanto de situaciones generales como específicas, desde las características de un funeral hasta el comportamiento del alumno en el aula, con el propósito de conocer los procedimientos sociales más significativos que podrían resultar útiles para el extranjero. Tales situaciones también podrían ser creadas por el profesor de lengua extranjera, que analizaría, por un lado, los comportamientos de la cultura estudiada, y los compararía luego con la del alumno. Sirvan como ejemplo de situaciones que pueden ser examinadas las siguientes:

- En el restaurante o bar: ¿Cómo está compuesto?; ¿Más por hombres, mujeres o familias?; ¿Cómo se dirige uno al camarero?; ¿Se debe dar propina?; ¿Cuánto?; ¿Cómo debe uno portarse en la mesa?; ¿Cómo usar los cubiertos?; ¿Cómo se sirve la comida?; ¿Qué tipo de conversación es aceptable?, etc.
- En un mercadillo: ¿Se puede elegir la mercancía?; ¿El regateo es aceptable?; ¿Cuál es el nivel de cortesía de los vendedores y/o compradores?; ¿Cuáles son las reglas sobre el uso de la cola, el turno o el colarse?, etc.
- En el transporte público: ¿Se suele hablar con desconocidos?; ¿Se suele ofrecer el asiento a personas mayores, mujeres embarazadas o con niños pequeños?; ¿Cómo y a quién se debe efectuar el pago?; ¿En los autobuses, por ejemplo, hay puerta de entrada y salida específicas?, etc.
- En un concierto o en el cine: ¿Los espectadores hablan entre sí?; ¿Los asientos son previamente establecidos en los teatros y/o cines?; ¿Cómo se indica aprobación o reprobación?; ¿Se puede abuchear, silbar, gritar, etc.?; ¿Se puede entrar y salir en cualquier momento del espectáculo?; ¿Cómo se viste la gente para estas ocasiones?

Hay una serie de materiales reales relacionados con la cultura estudiada de los cuales el profesor puede disponer con el fin de presentar las diferencias tal y como se producen en un verdadero proceso de interacción. Tanto los datos culturales, como los comportamientos quinésicos y paralingüísticos, y, también los proxémicos y cronémicos pueden ser explorados a través de películas, anuncios publicitarios, dibujos animados, telenovelas, programas de televisión... En fin, a través de todo aquello que tenga un carácter más o menos realista. Es decir, lo que importa es que los datos sean semejantes a los que se obtendrían a través de la observación "in situ".

Como lo verbal y lo no verbal están siempre tan unidos, lo ideal es que ambos sistemas sean estudiados juntos. De esta forma, el profesor aprovechará diferentes ocasiones para tratar de los elementos no verbales, al mismo tiempo que, como ya se ha dicho, se están desarrollando todas las otras destrezas. Por ejemplo, al estudiar los saludos, se estudiará también cómo ocurren los saludos no verbales en diferentes situaciones. Al enseñar algunas locuciones, se abordarán también aquellas que tienen un equivalente gestual, etc.

Lo más importante es que el profesor lleve en consideración que, como el aprendizaje de una lengua extranjera ocurre, generalmente, en una situación irreal, en el ámbito del aula, resulta indispensable incorporar la enseñanza de los signos de los diferentes sistemas no verbales de forma contextualizada, para que el alumno los asimile de la manera más natural y espontánea posible.

5. Bibliografía

- CESTERO, A.M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Arco Libros.
- DARWIN, C. (1955): *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. New York, Philosophical Library.
- HUDSON, R.A. (1981): *La sociolingüística*. Barcelona, Anagrama.
- KNAPP, M.L.(1982): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós Comunicación. 6ªed.
- NASCIMENTO DOMINIQUE, N. (2005): “Comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil, *Linred – Lingüística en la red*, nº II, 15/03/2005.
- POYATOS, F. (1977): “The morphological and functional approach to kinesics in the context of interaction and culture”, *Semiotica*, 20, (3-4), pp. 197-228.
- _____ (1994): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Istmo.
- RECTOR, M. y Trinta, A.R. (1986): *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis, Vozes. 2ª ed.



LA IMPORTANCIA DE LAS CORRIENTES MIGRATORIAS EN LA LITERATURA ARGENTINA: LOS TRADUCTORES, PILARES FUNDAMENTALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN

Luis Humberto Franquet¹

RESUMEN: Estudiamos la importancia de las Corrientes Migratorias en la literatura Argentina, en la figura de los traductores. Se reconstituyeron las principales Corrientes Migratorias y el papel decisivo de los traductores. Los resultados muestran que los traductores inmigrantes son los embajadores de la idiosincrasia y la cultura, con un fin en común: la evolución de la humanidad.

Palabras Claves: Corrientes Migratorias – Literatura Argentina – Traductores

1. INTRODUCCIÓN

Los Inmigrantes que llegaron a la República Argentina entre 1850 - 1950 se destacaron como traductores, quienes tradujeron libros como el “Martín Fierro”, a los idiomas de sus países de origen; transcripciones parciales de varios artículos, entre los que se destacan el de “Marion Kaufmann” y el de “Esteban Turcatti.

¹ Esp. Lengua y Literatura Española – UEPB - Profesor de: Centro Cultural C.C.A.A., Colegio Pio XI, Colegio y Curso C.A, Colegio Hipócrates, Escuela Sin Fronteras, SENAC. Presidente de la APEEPB

Entre los inmigrantes, hubo quienes se dedicaron a la traducción. Tradujeron documentos, ensayos y obras literarias, de otros idiomas al castellano, y del castellano a otras lenguas; posibilitaron la inserción de otros inmigrantes en nuestra sociedad y la difusión de la cultura Argentina y las de otros países.

Entre las obras consultadas se destacan ‘El Martín Fierro’, ‘‘El Lunfardo’’, ‘‘Cervantes y el Lunfardo’’ y ‘‘Federico García Lorca en Lunfardo’’, por su rico contenido en el lenguaje gauchesco y de jerga popular.

APORTES ACERCA DE LOS TRADUCTORES INMIGRANTES

2.1 Traductores Italianos

Antonio Aliberti, poeta y traductor, nació en Italia el 15 de diciembre de 1938; falleció en la Argentina en el año 2000. Fue poeta, narrador, traductor y crítico literario.. Publicó dieciocho libros de poesía, Publicó cinco libros de ensayos y varias antologías. Obtuvo los mayores premios que se otorgan en el país y en el exterior. Ha sido traducido a varios idiomas. Tradujo alrededor de treinta libros de narrativa y poesía italianas y argentinas.

Labor como traductor, el poeta Antonio Aliberti, se relacionó con el mundo a través de la poesía.

2.2 Traductores Franceses

Elsa Tabernig de Pucciarelli nació en Montemorency, Francia, en 1912. Fue profesora universitaria, ensayista y traductora. Cursó estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de francés en el Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas. Dictó cátedras en el Instituto del Profesorado de Buenos Aires. Publicó los libros El clasicismo, 1968, y qué es la traducción, 1970. Tradujo libros del francés y el alemán, entre ellos obras de Karl Vossler, en colaboración con Raimundo Lida y Amado Alonso. Está casada con Eugenio Pucciarelli.

Jean Authievre nació en Francia. Egresó de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Toulouse, y fue profesora de francés en colegios de Turín y Bolonia, y de la Alianza Francesa de Las Palmas, Islas Canarias. Desde 1935 fue traductora oficial de castellano, francés, italiano, inglés y portugués de Química Rhodia Argentina, en Buenos Aires. Publicó los libros Ritual del corazón, pensamientos y poemas, y Flores de amancay y jacarandá, cuentos y leyendas, 1966.

2.3 Traductores Alemanes

Marion Herrscher de Kaufmann nació en Berlín, Alemania, en 1926 y llegó a la Argentina en 1937. Domina varios idiomas y ha traducido al alemán cuentos de autores argentinos publicados en edición bilingüe. Tradujo las piezas La curva, de Tankred Dorst, y El proceso por la sombra del burro, de F. Dürrenmatt.

3. EL MARTÍN FIERRO: LA OBRA CUMBRE DE JOSÉ HERNANDEZ EN LA LITERATURA ARGENTINA

3.1 Algunas consideraciones de la crítica literaria

En *Martín Fierro*, espejo de oprimidos y estímulo de traujamanes, escribe Sorrentino (2003):

Sorrentino concluye su artículo con estas palabras: “Al *Martín Fierro* Borges (Biografía de Tadeo Isidoro Cruz, *El Aleph*) lo llamó libro insigne: un libro cuya materia puede ser todo para todos (I Corintios 9:22), pues es capaz de casi inagotables repeticiones, versiones, perversiones.

De esa riqueza literaria, de ese constante estímulo del pensamiento, que el Poema ramifica hacia lo profundo y hacia lo alto, son pruebas estos desvelos de tantas personas de otras culturas.

Transcripto en “34 idiomas –desde el árabe hasta el ucranio”

Hasta ahora, el *Martín Fierro* fue traducido a 34 idiomas, a saber: Al italiano, inglés, húngaro, alemán, rumano, guaraní, quichua, catalán, checoslovaco, francés, árabe, lituano, sueco, japonés, armenio, hebreo, ruso, esperanto, esloveno, griego, portugués, vasco, serbio, croata, gallego, idish, chino, eslovaco, polaco, ucraniano, calabrés, coreano e hindú y también existe una versión Braille.

La primera traducción se realizó en 1919. De algunos idiomas (por ejemplo del inglés, italiano, portugués, etc.) se publicaron varias versiones. Algunas fueron editadas más de una vez (la versión inglesa se editó 15 veces, la italiana nueve veces, la portuguesa tres veces, etc).

4. El Traductor como personaje Literario

Syria Poletti nació en Pieve di Cadore, Italia, en 1919. Se graduó como pedagoga en Venecia. En 1945 llegó a la Argentina como directora de la Asociación Dante Alighieri en Santa Fe. Cursó el profesorado de Castellano e italiano en la Universidad Nacional de Córdoba y se radicó en Buenos Aires

Esa traductora participó en ferias de libros nacionales e internacionales y en congresos de literatura como invitada

Al preguntársele a la escritora acerca de las razones por las que creó este libro, respondió:

“Un libro que se escribe desde adentro, nace porque debe nacer. Hay fuerzas oscuras que impulsan toda creación auténtica. Pienso que toda mi vida no fue más que una larga gestación de Gente conmigo y de Extraño oficio. Esa gestación entrañable, misteriosa, debía plasmarse y salir a luz. Pero creo que nació y maduró en la fragua candente de un sentimiento de asombro y rebeldía frente al absurdo de ciertas situaciones humanas: el desconcierto de la mujer inteligente ante la mediocridad del hombre de nuestro tiempo y de nuestro medio; la soledad de quien está preñado de trascendencia; el abismo entre generaciones; el desarraigo del inmigrante; la injusticia de los convenios establecidos entre América y los países emigratorios, convenios que, en la actualidad,

además de despiadados, resultan anacrónicos. Por ejemplo, el casamiento por poder entre una pareja de desconocidos o el veto de ingreso al país a los disminuidos físicos” (FORNACIARI, 1977).

El traductor como personaje literario es evocado por Syria Poletti, quien, aunque renunció a esa profesión, obtuvo de ella vivencias que plasmó en la novela laureada.

5. ANÁLISIS CRÍTICO

La cultura Argentina tuvo un paulatino cambio gracias al aporte de la fuerte inmigración, en particular la española e italiana. Si bien lo normal habría sido que los inmigrantes se adaptaron a la cultura existente, el proceso fue inverso o, más bien, recíproco.

Tener raíces comunes, como en este caso el hablar una lengua de derivación latina, es un catalizador para una fusión de valores porque contribuye a derrumbar las barreras culturales y los prejuicios. Suele decirse con razón que no hubo en Buenos Aires un proceso claro de asimilación de tipo tradicional; esto es, cuando una sociedad receptora sólidamente constituida desde el punto de vista sociodemográfico recibe migraciones externas y les impone un sistema cultural más o menos uniforme, los inmigrantes deben sufrir un proceso de adaptación a la situación preexistente y, en muchos casos, constituyen una minoría étnica.

El camino entonces fue inverso, la existencia de ciertos ámbitos de integración (barrio periférico, escuela nacional obligatoria y gratuita, ciertas formas de expresión artística, etc.) que fueron borrando paulatinamente las diferencias culturales está comprobada por varios especialistas, como Francis Korn y James Scobie; así que más que asimilación lo que hubo en Buenos Aires fue fusión lisa y llanamente. Los estilos de vida que los inmigrantes iban a aprender no revolucionaban completamente los valores sedimentados y por lo tanto los viejos modelos de vida no se perdían, servían de puente hacia los nuevos.

En la perspectiva socio-cultural el proceso que se manifiesta expresa una amalgama, una interrelación cultural y una fusión étnica; esto sucede con la penetración de la lengua del inmigrante en la literatura, específicamente en este estudio el papel fundamental de los Traductores. A fines del siglo pasado Buenos Aires fue paragonada frecuentemente con una torre de Babel: “promiscuidad de tipos y promiscuidad de idiomas. Aquí los sonidos ásperos como escupitajos del alemán, mezclándose impíamente a las dulces notas de la lengua italiana; allí los acentos viriles del inglés haciendo dúo con los chisporroteos maliciosos de la terminología criolla; del otro lado las monerías y suavidades del francés, respondiendo al ceceo susurrante de la pronunciación española”.

La literatura Argentina en los años que van desde 1850 hasta 1950, reproduce el complejo proceso de asimilación de la temática, de la lengua, de los contrastes culturales, provocados por el fenómeno inmigratorio. Donde el papel de los Traductores es decisivo para la interacción de la literatura.

Desde la década de 50, en la literatura, en la música popular (el tango), en los dramas radiofónicos, historietas y en el cine, el inmigrado sigue cubriendo papeles notables. El lenguaje del italiano y el mismo lenguaje del español en sus peculiaridades regionales (gallego, catalán, andalús, etc.) se convirtieron en el núcleo de la comicidad, en el sainete

(género teatral popular que tuvo gran difusión en los años 30). Los diálogos más serios del inmigrante se convierten en cómicos en su lenguaje, como si su imperfección formal no pudiese tener contenidos serios. Sin embargo, en el momento en que hace la caricatura del interlocutor inmigrante, el argentino absorbe el lenguaje del otro.

6. CONCLUSIÓN

A partir de lo expuesto, concluimos que los inmigrantes traductores desempeñaron un papel fundamental como pilares principales en la construcción de la Cultura Argentina y del relacionamiento entre los países del mundo, los cuales intermediaron las informaciones que ellos obtenían traduciéndolas de forma clara y verdadera, evitando interpretaciones erróneas y permitiendo que la cultura extranjera enriquezca a todos los habitantes de la República Argentina. Podemos así denominarlos de embajadores de la idiosincrasia y la cultura.

Esperamos mostrar al lector, estudioso de la lengua y la literatura castellana, que la traducción es el enlace entre dos culturas, dos mundos, todos los mundos, para que puedan comunicarse y así poder convivir, además de “transportar” la cultura, las creencias la concepción política y el folklore de una sociedad, por lo tanto, haber contribuido con estudiosos de la cultura hispánica y en especial la Cultura Argentina.

7. REFERENCIAS

- FORNACIARI, Dora. 1997. “Reportajes periodísticos a Syria Poletti”, en *Taller de imaginiería*. Buenos Aires: Losada.
- GARDINI, Walter. 1992. *Syria Poletti, Mujer de dos mundos*. Buenos Aires: Asociación Dante Alighieri.
- HERNÁNDEZ, José. 1999. *Martín Fierro, Clásico hispánico. Notas explicativas de Fernando Sorrentino*. 6.ed. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- KAUFMANN, Marion. 1991. *El Martín Fierro y sus traductores (traducción)*. *Argentinisches Tageblatt*, Buenos Aires: S.Ed.
- SORRENTINO, Fernando. 2003. “Martín Fierro, espejo de oprimidos y estímulo de trujamanes”, en *El trujamán, Centro Virtual Cervantes*. España: Instituto Cervantes.
- TURCATTI, Esteban. 2000. “El gaucho que conquistó el mundo”, en *La Capital*. Mar del Plata.



LA IMPORTANCIA DE LOS DIALECTOS “GERMANIA, ARGOT, CALÓ, LUNFARDO” EN LA CONFORMACIÓN DEL IDIOMA CASTELLANO DEL NACIMIENTO MARGINAL A SU ACEPTACIÓN SOCIO-CULTURAL

Luis Humberto Franquet¹

RESUMEN: Estudiamos la importancia de los Dialectos que influenciaron en la conformación del idioma castellano. Desde su nacimiento marginal hasta ser aceptado por la Real Academia Española, utilizados en la literatura, como forma revolucionaria de la expresión, destacándose Cervantes con el Quijote de la Mancha, Lorca y los seis poemas gallegos y en lunfardo.

PALABRAS LLAVES: Dialectos – Conformación - Castellano

1. INTRODUCCIÓN

Los dialectos argot, germanía, caló y lunfardo influenciaron en la conformación del idioma castellano. Surgieron como forma de comunicación entre los delincuentes, sobre todo de ladrones y personas de clases bajas marginales. Este tipo de lenguaje era utilizado para poder comunicarse entre sí y no ser entendidos por los demás.

Este lenguaje permanecería desconocido u olvidado por la totalidad de las personas, sino hubieran sido introducidos al conocimiento popular a través de autores que revolucionaron la expresión del lenguaje, entre los que destacamos a Miguel de Cervantes

¹ Esp. Lengua y Literatura Española – UEPB - Profesor de: Centro Cultural C.C.A.A., Colegio Pio XI, Colegio y Curso C.A, Colegio Hipócrates, Escuela Sin Fronteras, SENAC. – Presidente de la APEEPB

Saavedra, uno de los que legitimó vocablos y modismos de la germanía en su obra prima *El Quijote de la Mancha*, ingresando al conocimiento de todos los niveles de la lengua, desde el más plebeyo al más encumbrado; Federico García Lorca, otro de los escritores que popularizó el lenguaje marginal, a través del caló, en sus escritos *Los Seis Poemas Gallegos*; el Lunfardo, que ingresa al lenguaje popular de Buenos Aires a través del Tango, es donde los autores que conocen muy bien este tipo de lenguaje, pero lógicamente no pertenecen a él son los artífices de la real descubierta y traslación de este idioma Lunfardesco, donde el escritor Jorge Luis Borges, introduce en sus libros, *El Lenguaje de Buenos Aires*, *El general Quiroga va en coche al Mucre* y *Luna de Enfrente*.

2. LOS PRINCIPALES DIALECTOS

Es bien sabido que caló, argot y germanía son vocablos que circulan como sinónimos. Conviene, por ello, recordar que el argot no se corresponde con el caló, sino con la germanía.

El caló, es un dialecto, variedad regional española de la lengua híbrida de los gitanos.

El argot, en cambio, es un vocabulario marginal desarrollado hacia la Edad Media; es el repertorio léxico des gueux, de los mendigos franceses, del mismo modo que la germanía es el vocabulario de los delincuentes españoles, más parecido a una jerga que a un sociolecto. El argot, llamado también langue des gueux, lengua de los mendigos, y jargon, es decir jerga, comenzó a llamarse argot porque en ese jargon mendigar se decía argoter.

La germanía, no hay términos del argot (aunque sí los hay del francés) ni hay voces del caló. Germanía presenta tres definiciones.

La primera corresponde al diccionario de Autoridades, que es la primera edición del diccionario de la Real Academia Española. El tomo que incluye la letra ge es del año 1734. Dice así: “Germanía. Lo mismo que Gerigonza”. Y de geringoza dice: “*El dialecto o modo de hablar que usan los Gitanos, ladrones y rufianes, para no ser entendidos, adaptando las voces comunes a sus conceptos particulares, e introduciendo muchas voluntarias*”. Esta definición comprende a gitanos, ladrones y rufianes, y dice que los gitanos hablaban gerigonza o germanía. En realidad, hablan la chipicallí, o el caló, aunque utilizaban, sin duda, voces de germanía, puesto que se mezclaban habitualmente con rufianes y ladrones.

Otra definición corresponde al Tratado sobre los Orígenes de la Lengua Española, que Gregorio de Mayáns y Siscar publicó en 1737; es decir, tres años más tarde que la anterior. Es extensa y descriptiva. Los nombres de primera imposición, y digámoslo así, originales, unos se impusieron por cierta razón, otros por casualidad. De los que se impusieron por acaso no se ha de hacer cuenta. Tales son muchos vocablos de germanía, cuyo origen en la mayor parte fue al acaso o capricho. Llamo germanía al lenguaje rufianesco, propio de rufianes, de gitanos y de otras gentes perdidas, que se inventaron un lenguaje para entenderse entre sí y no ser entendidos de los demás, así como en Salamanca se inventó una maldita lengua llamada junciana, para que fuese instrumento entre los males de la comunicación de sus maldades, sin que otros la entendiesen, y en Francia los pordioseros o tunantes usan una lengua que se llama des gueux, esto es, de los pobres. Juan Hidalgo, ó otro que quiso llamarse así, en el año 1609 publicó en Barcelona muchos Romances de Germanía de varios autores, y al fin de dicho librito, que es en duodécimo, imprimió un Vocabulario de germanía, compuesto por él. Este diccionario, como dije, tiene muchas

voces inventadas por capricho, otras sólo tienen trocadas las sílabas, como chepo, demias, grito, lepar, lepadó, taplo, toba, que quitada la trasposición de letras o sílabas, son en buen romance pecho, medias, trigo, pelar, pelado, plato, bota. Al cual modo de hablar llamamos gerigonza. En cuanto a los demás vocablos de germanía (por decir esto de paso), como ésta es una lengua de vagabundos, se compone de los vocablos que han aprendido en varios países, y les han parecido más a propósito para formar su algarabía.

La Real Academia había registrado en su diccionario, iniciado en 1726, no pocas voces de germanía, autorizadas con textos literarios. Mayáns y Siscar no podía ignorar, pues, lo que la Academia publicaba; pero es evidente que la germanía no le caía simpática.

La tercera definición corresponde a Salillas (apud. GOBELLO, op.cit.). En su libro *El delincuente español. El lenguaje, que es de 1898*, dice: “*La germanía es el lenguaje que usan los valientes, ladrones, rufianes y demás ralea, compuesto de palabras acomodadas a la vida y entendimiento de esta gente*”. Como todo lenguaje se compone de vocablos acomodados a la vida y entendimiento de quien lo emplea, puede decirse más rápidamente que la germanía es el lenguaje oral empleado por los valientes, ladrones y rufianes.

El lunfardo, comenzó como una forma de comunicación entre los delincuentes, sobre todo de ladrones y proxenetas de los suburbios, con esta forma de comunicación disimulaban las intenciones de quienes los practicaban.

Lógicamente este tipo de sociedad si así se puede llamar, mal pudiesen producir poesías, letras de canciones ricas en contenidos que pudieran trascender las orillas donde fueron creadas. Es donde los autores que conocen muy bien este tipo de lenguaje y el ambiente donde se produce, pero lógicamente no pertenecen a él son los artífices de la real descubierta y traslación de este idioma Lunfardesco.

La estructura del Lunfardo se nutre de sustantivos, verbos, adjetivos, e interjecciones castellanas por términos, a los que se les cambia el significado. Palabras y/o términos provenientes del germano, del italiano y sus dialectos, del francés, del portugués, del inglés, de las lenguas indígenas y hasta de las palabras hispánicas a las que se les da un sentido que difiere del original.

Un elemento auxiliar del lunfardo es el “vares”, es decir la pronunciación de las palabras cambiando el orden de las sílabas: TANGO es GOTAN.

Lo interesante de este idioma es que no es rígido es decir que evoluciona y posee una enorme dinámica.

Así es como en Buenos Aires, Montevideo, Rosario y Mendoza comenzaron importantes cultores en el periodismo, en la narrativa, en el teatro y en la poesía a irrigar el Lunfardo.

3. MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA Y LA GERMANÍA

Miguel de Cervantes Saavedra, que había nacido en Alcalá de Henares, Madrid, en 1547, falleció el 23 de abril de 1616, cuatro días después de haber escrito la dedicatoria de su último libro, *Los trabajos de Persiles y Segismunda*. Aparte de su primera obra, *Lcr Galrtrerr* (1585), publicó con igual empeño poesía y teatro. Peleó en Lepanto, en la Armada de Juan de Austria (7 de octubre de 1571), estuvo cinco años cautivo en Argel, entre 1575 y 1580, y

consagrado ya a las letras, fue adquiriendo cierta nombradía en un medio donde abundaban los hombres geniales.

De la estimación casi complaciente se proyectó a la fama cuando, en 1605, apareció la primera parte de El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, de la que en menos de doce meses se hicieron seis ediciones. La envidia y los celos de los famosos de la época amargaron su triunfo, y la aparición, en 1614, de un falso Quijote, firmado por un supuesto Alonso Fernández de Avellaneda y abierto con un prólogo ofensivo, puso a prueba su paciencia. Respondió entonces a los agravios con grandeza de ánimo y sarcástico humor al presentar la segunda parte de su libro, aparecida a fines de 1615.

Cervantes no fue el mayor escritor de la lengua castellana, pero el Quijote es el mayor de todos los libros escritos en ella. “No existe libro alguno escribió Ortega y Gasset-cuyo poder de alusiones simbólicas al sentido universal de la vida sea tan grande”. Es posible que el gran éxito inicial del Quijote se debiera, principalmente, a la vivacidad de las situaciones que planteaba y al humor, ácido en ocasiones, que ofrecía. Sin embargo, cuatro siglos de estudios y reflexiones han ido descubriendo en sus páginas un inagotable repertorio de facetas. Como dejó escrito Julián Marías: “La multiplicidad de perspectivas es intrínseca al personaje quijotesco; personifíquese éste en Don Quijote o en Sancho”. En tal sentido, el Quijote es el más universal y a la vez el más español de los libros editados en España (GOBELLO, 2001).

Además, importa el Quijote-y también la obra cervantina en general-porque es el paradigma, el dechado, el ejemplar de la prosa castellana. Cervantes es de los escritores que hicieron el idioma; que legitimaron, con su propio uso, vocablos y modismos; que campearon en todos los niveles de lengua, desde el más plebeyo al más encumbrado. Este trabajo muestra cuánto brilló también don Miguel en el dominio del vocabulario marginal.

¿Dónde había aprendido Cervantes la dura ciencia del vivir no sólo del sobrevivir-de la que Monipodio era maestro? Rodríguez Marín (apud GOBELLO, op.cit) ha establecido que tras su cautiverio de Argel, de donde salió en 1580-el año en que Juan de Garay refundó Buenos Aires-, y después de haberse casado, en 1584, a los 37 años de edad, con Catalina de Palacios Salazar, que sólo contaba 20, don Miguel viajó a Sevilla, donde habían transcurrido muchos días de su adolescencia. Permaneció breve tiempo en la que llamaría “Roma triunfante en ánimo y nobleza” y también “tierra do la semilla/ holgazana se levanta, / sobre cualquiera otra planta”, y volvió a ella en 1587 para conchabarse como comisario de Diego de Valdivia, proveedor de la armada con la que Felipe II se proponía humillar a la reina inglesa. Por sus antecedentes, que eran escasos y desconocidos-sólo había publicado La Galatea en 1585-, no podía alternar Cervantes con los escritores y artistas sevillanos. Pero Sevilla, la Babilonia de la jácara, era, como lo dijo en El celoso extremeño, “refugio y amparo de los desesperados de España, iglesia de los alzados, salvoconductor de los homicidas, pala y cubierta de los jugadores a quienes llaman ciertos los peritos en el arte, añagaza general de mujeres libres, engaño común de muchos y remedio particular de pocos”.

Sus frecuentaciones fueron entonces de otro linaje; cómo dice Rodríguez Marín (ibidem), mesoneros, trajineros, frailes, soldados, mozas andariegas, estudiantes, regidores, escribanos, cuadrilleros, echacuervos, y ¿por qué no decirlo?, con la flor de la canalla hampesca y con la nata de la temeraria al par que temerosa jacurandina.

“[...] Él se parecía por estar de cerca, sobre el modelo vivo, aquellos sujetos, aquellas costumbres, aquellos lugares, tan interesantes, tan curiosos, tan pintorescos, y aquella lozana habla popular, llena de verdores y matices, como selva en abril, con mil garridezas y lumbres en forma de espontáneos y no aprendidos tropos”. Y se pregunta: “¿Cómo pudo Cervantes estudiar la revesada habla y los peregrinos usos, abusos y pragmáticas de la germanía, sino platicando a menudo con temerones jaques, ya que hasta el año de 1609 no sacó a luz Juan Hidalgo los célebres romances y el curioso vocabulario que está al cabo de ellos?”. Cervantes tenía letras, pero también tenía calle; tenía estaño, como decíamos los porteños anteriores a la fórmica; tenía quilombo, y lo tenía literalmente, pues frecuentaba, no cabe duda, el famoso prostíbulo sevillano Compás de la Laguna, al que recuerda en muchas de sus obras”.

Son cuarenta las voces germanescas que emplea Cervantes en Rinconete y Cortadillo, lo cual no es mucho si se considera que el vocabulario de la hampa debía de contar varios centenares. Quién se firmó Juan Hidalgo recogió 1230 en su Vocabulario, número nada desdeñable y que parece más importante si se lo compara con los 412 términos recopilados por el primer diccionarista del lunfardo, don Antonio Dellepiane. No estaba, empero, en la intención de Cervantes escribir en germanesco empresa cuya factibilidad demostrarían los Romances de germanía-, sino poner en boca de sus personajes algunas de las palabras que, de no ser imaginarios, sino de cuerpo y alma, necesariamente habrían empleado.

4. FEDERICO GARCÍA LORCA, CALÓ Y LUNFARDO

Federico García Lorca (1898-1936), poeta español, influyó grandemente en el arte escénico.

La clave de su éxito se explica por el tratamiento original de los temas gitanos y andaluces donde el dialecto caló tiene sus raíces más fuertes. Es uno de los escritores que popularizó el lenguaje marginal, a través del caló, en sus escritos donde el más famoso es *Los Seis Poemas Gallegos*.

Al lunfardo tradujo Alposta (1996) los seis poemas gallegos de Federico García Lorca, entre los que se encuentra la *Cantiga del neno da tenda*, texto que evoca a un gallego que, en Buenos Aires, añora su tierra.

Pérez-Prado (1996) señala que Los Poemas Gallegos fueron publicados en 1935 por Anxel Casal, editor pobre y doméstico, quien solventó la malandanza de su imprenta con los aportes de su mujer, costurera. Un año más tarde, aquel negro año de 1936, Anxel Casal, en Galicia, y Federico García Lorca, en su Granada, fueron fusilados.

En su Diccionario lunfardo y de otros términos antiguos y modernos usuales en Buenos Aires, Gobello (1975) define al lunfardo como el repertorio de voces traídas por la inmigración, imitadas festivamente por el compadrito e incorporadas luego al lenguaje popular de Buenos Aires. Lo delictivo puede ser lunfardo o no serlo –agrega– y otro tanto ocurre con el lenguaje de la vida airada, que es el de los rufianes y sus pupilas.

Pérez-Prado (op.cit), afirma que el lunfardo es jerga burguesa, de gran ciudad cosmopolita. Sobre el origen de esta jerga, señala:

“El lunfardo porteño tiene aspectos comunes a los argots, slangs, cockneys y otras jergas; por ejemplo, en la mecánica de invención de palabras. A estos recursos del tipo de las proteicas inversiones o transposiciones silábicas y de los juegos paranomásticos e hipocorísticos, deben añadirse como propias del lunfardo las masivas aportaciones de términos inmigratorios”.

Entre estos términos, percibe una notoria diferencia de cantidad según su procedencia: Por cierto que los de origen italiano, sobre todo dialectal, forman el grueso. Las gallegas, en cambio, son pocas y contaminadas por una sospecha: la de que se trata de portuguesismos. Nunca es fácil y generalmente no es posible decidir si algunas voces cruzaron el Atlántico con la emigración gallega o se limitaron a cruzar el Río de la Plata, hace un par de siglos, cuando la Colonia del Sacramento era plaza de habla portuguesa. Además, si nos olvidamos de la fonética, el gallego y el portugués tienen fraternal semejanza.

El lunfardo es una inquietud de hace muchos años para Alposta (1996), poeta y ensayista, autor de la Antología del soneto lunfardo y El lunfardo y el tango en la medicina, entre otras obras, y miembro de número, desde 1968, de la Academia Porteña del Lunfardo, en la que ocupa el sillón puesto bajo la advocación de Felipe Fernández, “Yacaré”.

En el prólogo, Alposta (op.cit.) se refiere al problema que enfrentó al abocarse a su tarea:

“Tuve que decidir –recuerda- si debía aproximarlos a Lorca a los porteños, cambiando suficientemente sus palabras para hacerlo inteligible, aún a costa de sacrificar el estilo, la belleza y los giros del lenguaje gallego, o si, por el contrario, debía valerme de mi conocimiento del lunfardo para que fuésemos nosotros quienes nos aproximáramos a él”.

La respuesta surgió clara: “A mi juicio, esta última es la única forma de hacer que la traducción pueda ser leída en la lengua a la que se traduce conservando la frescura, la pureza, los giros estilísticos y la originalidad del poeta. No cabe duda de que esto es lo ideal; elevar al lector para que cualquiera que sea su idioma, llegue a percibir la belleza del lenguaje en que fue escrito originalmente el poema. Después, la tarea resultó ser algo más que un mero ejercicio intelectual, una diversión circunstancial o un entretenimiento de ratos perdidos”.

“Fui consciente del riesgo que corría –agrega. El riesgo de llegar a envilecer la poesía de Lorca. No intenté, entonces, ni la versión ni la paráfrasis. Simplemente, opté por la traducción casi literal, buscando interpretar cada uno de estos poemas y llevarlos al lunfardo sin morir en el intento. Y esto, porque llegué a comprender que la parla nuestra de cada día, con sólo ser utilizada sin alardes, se nos puede mostrar dócil y musical para llegar a expresar con ella todos los estados del alma. Y me resultó fácil, porque Lorca, además, me estaba dando todo: la inspiración, el asunto, el fondo y la forma. Sólo era cuestión, entonces, de llegar a sentirme un poco él, aunque hubiese sido imperdonable ingenuidad de mi parte llegar a creerme él mismo, dado que toda traducción, sin necesidad de tener que recurrir a un estudio genético, debe comenzar siempre por reconocer a su padre”.

5. JORGE LUIS BORGES Y EL LUNFARDO

Jorge Luis Borges, nació en Buenos Aires (1899-1986). Poeta de lenguaje marcadamente propio, su obra en prosa está constituida por ensayos breves y cuentos en los que volcó inagotable capacidad de creación literaria y su afán por renovar la forma de expresión.

El escritor introduce el lunfardo en sus libros, *El Lenguaje de Buenos Aires*, *El general Quiroga va en coche al Mucre* y *Luna de Enfrente*

El lunfardo comenzó como una forma de comunicación entre los delincuentes, sobre todo de ladrones y proxenetas de los suburbios, con esta forma de comunicación disimulaban las intenciones de quienes los practicaban.

Lógicamente este tipo de sociedad si así se puede llamar, mal pudiesen producir poesías, letras de canciones ricas en contenidos que pudieran trascender las orillas donde fueron creadas. Es donde los autores que conocen muy bien este tipo de lenguaje y el ambiente donde se produce, pero lógicamente no pertenecen a él son los artífices de la real descubierta y traslación de este idioma Lunfardesco.

La estructura del Lunfardo se nutre de sustantivos, verbos, adjetivos, e interjecciones castellanas por términos, a los que se les cambia el significado. Palabras y/o términos provenientes del germano, del italiano y sus dialectos, del francés, del portugués, del inglés, de las lenguas indígenas y hasta de las palabras hispánicas a las que se les da un sentido que difiere del original.

Un elemento auxiliar del lunfardo es el “vares”, es decir la pronunciación de las palabras cambiando el orden de las sílabas: TANGO es GOTAN.

Lo interesante de este idioma es que no es rígido es decir que evoluciona y posee una enorme dinámica.

Así es como en Buenos Aires, Montevideo, Rosario y Mendoza comenzaron importantes cultores en el periodismo, en la narrativa, en el teatro y en la poesía a irrigar el Lunfardo.

Siempre y en todas partes la gente marginal creó un lenguaje marginal. Lo que ocurre es que se comienza a reparar en la germanía a partir de la literatura picaresca; a partir de Guzmán de Alfarache y de Rinconete y Cortadillo. Antes se lo llamaba jerigonza y no se perdía tiempo en considerarlo. En ese sentido, se procedió aquí del mismo modo con el lunfardo. Era, para muchos -y lo es todavía para alguno, un repertorio de términos guarangos indignos de considerarse. Los mejores escritores españoles, con Cervantes a la cabeza, valorizaron la germanía, y Cristóbal de Chaves se convirtió, en 1609, en su primer tratadista.

5.1. Lunfardo el Idioma del Tango

El origen de la palabra *Tango*: La voz o palabra Tango, se encuentra en las culturas africanas, hispánica y colonial. Según algunas teorías tango deriva de Tang, que es una de las lenguas habladas en el continente africano, que significa palpar, tocar, acercarse.

Curiosamente el contenido hispánico de la palabra se acerca mucho a la africana tang. En castellano tango es considerada una voz derivada de tangir, que en español antiguo equivale a tañer, y de tangere, o sea, tocar en latín.

En la Colonia la pronunciación de la palabra tango, eran los bailes que organizaban los africanos llegados a la fuerza al Río de la Plata. Se originaban tales desordenes que las personalidades de la época le pidieron al Virrey Francisco Javier Elío que prohibiese los tangos de los negros.

Como curiosidad en Japón hay una región con en nombre “*de tango*”, al igual que unas fiestas infantiles. Y antiguamente en Brasil tango era el sinónimo de samba.

5.2. Nacimiento y Conformación

Con nacimiento en la cuna del Río de la Plata, abarcando en su comienzo Rosario, Córdoba, Mendoza, Montevideo, pero la indiscutida capital del Tango es Buenos Aires. El Tango crece a fines del siglo XIX, en los suburbios de los puertos refugiándose en los bares marineros, en prostibulos, cabarets, bailado en los modestos locales de bailes llamados “Piringundines”.

El Tango nació como una danza antes que nada. Creación espontánea del hombre y la mujer en el escenario prostibular del arrabal.

Como una forma distinta de bailar lo conocido hasta entonces. Un producto popular propio del arrabal, donde se mezclaban el compadrito y los negros libertos que ya encontraban su espacio en la ciudad.

El escenario facilitó el hallazgo, en el prostibulo era posible abrazar a la mujer, ceñirse a su cuerpo, rostro contra rostro. El bailarín le proponía a los músicos intuitivos de entonces, interpretes generalmente de guitarra, la intensidad del ritmo con figuras que iban creando sobre la marcha, el corte, la quebrada, la corrida, el ocho, la media luna. Siendo ellos los primeros inventores de la danza. Pero crece con vocación de gran porte y se desarrolla con gran torrente, buscando los espacios abiertos hasta alcanzar la universalización.

Es una creación autóctona, enriquecido con instrumentos musicales como el piano, que le da una salida hacia los salones, con la llegada de corrientes italianas se le incorpora el acordeón y el organito, dándole así un sabor quejumbroso, lo que influyó en ese tipo de letras lacrimógenas. Porque es difícil de encontrar una combinación tan apropiada para reflejar la traición, el sufrimiento, la tristeza.

Comienza a partir de 1910, período conocido como “Guardia Vieja” a salir de lugares de dudosa reputación y prestigio para reflejar en sus letras a los laborantes, clase populares. Comienza a tener una poesía Tanguera. Así el Tango deja la clandestinidad de sus comienzos el pecado original, el ser impuro saliendo de lo espurio de su cuna, su sello de calidad lo había conseguido al llegar y triunfar en París, siendo bailado en los salones más aristocráticos de la ciudad luz. Y hasta el Papa Pío X lo había reconocido y perdonado, y a partir de 1920 comienza el período de la “Guardia Nueva”, ya era con letra y su mayor exponente como cantor fue “**CARLOS GARDEL**” apodado **el mago**. “*El Tango es un sentimiento triste que se baila*”.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Concluyendo, el ingreso de los nuevos términos contribuyó al conocimiento e intercambio sociocultural, con un fin en común: la evolución de la lengua castellana, la cual está siempre viva y en constante crecimiento para facilitar la comunicación entre los seres humanos.

7. REFERENCIAS

- ALPOSTA, L. 1996. *Lorca en lunfardo. Los Seis poemas gallegos*, en edición bilingüe. Traducción de Luis Alposta. Estudio preliminar de Antonio Pérez-Prado. Buenos Aires: Corregidor.
- GOBELLO, J. 1975. *Diccionario lunfardo y de otros términos antiguos y modernos usuales en Buenos Aires*. Buenos Aires: A. Peña Lillo Editor.
- _____. *Cervantes y el Lunfardo*. 2001. Buenos Aires: Academia Porteña del Lunfardo.
- PÉREZ-PRADO, A. 1996. *A Lorca le hubiera gustado*, en Alposta, Luis: *Lorca en lunfardo*. Los “Seis poemas gallegos” en edición bilingüe. Traducción de Luis Alposta. Estudio preliminar de Antonio Pérez-Prado. Buenos Aires: Corregidor.
- BORGES, J.L.; CLEMENTE, J.E. 1998. *El Lenguaje de Buenos Aires*. Buenos Aires, Emecé.



LA IMPORTANCIA DE LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Maria Solange de Farias¹

***Resumen:** Esta comunicación tiene por objetivo mostrar la importancia de los errores en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras para estudiantes, profesores e investigadores, como también, hacer una cronología de la historia de estos errores desde los años sesenta hasta hoy y las corrientes metodológicas que los acompañan desde entonces.*

***Palabras-claves:** errores, corrientes metodológicas*

1. Introducción

Una de las actividades más frecuentes en una clase de lenguas extranjeras es corregir. Dedicamos gran parte de la clase en hacer este trabajo de reparación que consiste en reestructurar la producción oral y escrita.

En los años sesenta el error fue visto como algo muy negativo, sin embargo, desde fines de los años setenta hasta hoy, y todo indica que seguirá así, el error pasó a ser analizado como una estrategia positiva y nos dice mucho sobre cómo transcurre el proceso de aprendizaje.

Hablar de errores es hablar de replanteamiento del trabajo cotidiano, de las técnicas de enseñanza y de cambiar nuestra forma habitual de ver una clase de lengua extranjera.

2. Cuadro teórico

La preocupación didáctica por los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera posiblemente ha existido siempre. Los interesados siempre han elaborado listas de los errores más frecuentes de sus estudiantes, normalmente basados en el contraste con la

¹ Estudiante del Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicadada de la Universidade Estadual do Ceará - UECE

lengua materna del sujeto. Así nació el Análisis Contrastivo (AC) que se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje de una segunda lengua es la formación de un hábito. Esta corriente metodológica planteaba un método de trabajo que evitaría los errores. El AC se apoya en la convicción de que todos los errores pueden ser encontrados a partir de las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna (LM) del aprendiz. Para los teóricos de esta corriente metodológica la causa única de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna. Se hacía la descripción formal de los idiomas, comparaban esos idiomas y se hacía la predicción de los posibles errores en el aprendizaje del que estudiaba.

Para el AC el error era algo intolerable, y por ello, esta corriente metodológica propone un aprendizaje sin errores a través de la repetición de enunciados. De ahí nacieron los métodos audiolinguales donde el alumno repetía los enunciados y de ese modo llegaría a mecanizarse de forma correcta.

En los años setenta surgen muchas críticas al Análisis Contrastivo y esto marca su declive por muchas razones. Algunas investigaciones realizadas demuestran que la interferencia de la lengua materna no explica la mayoría de los errores de los aprendices, los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores, etc.

A pesar del declive del Análisis Contrastivo, la preocupación por determinar e intentar remediar los errores de los estudiantes no tuvo fin. Entonces apareció una nueva corriente metodológica, el Análisis de Errores, que no hace la comparación entre dos idiomas él analiza las producciones escritas de los alumnos. Las analiza e identifica los errores en su contexto, luego los clasifica e intentan buscar el origen de estos errores y después de todo, se busca una terapia para el error. En el momento del auge del análisis de errores aparecieron los primeros planteamientos de una nueva metodología en los manuales, los denominados enfoques comunicativos, centrado en las necesidades comunicativas del alumno.

La revolución más importante del análisis de errores fue, sobre todo, la nueva concepción de los errores, que pasan a ser valorados, además el error es considerado un paso obligatorio para apropiarse de la lengua meta.

S. Piter Corder (1967)² fue el primer investigador a destacar la importancia del error tanto para el alumno como para el profesor, y especialmente, para el investigador por las informaciones que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje.

De la afirmación de que los errores son índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de “interlengua” (IL), como el sistema de cada uno de esos estadios. El análisis de la “interlengua” nace apoyado en el análisis de errores, pero pronto, alarga su campo de investigación. Los errores siguen teniendo una acepción positiva pero ahora se considera que el alumno también produce estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua.

² Estudiante del *Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada* de la *Universidade Estadual do Ceará* - UECE

Esa “lengua propia del aprendiz” se conoce por el nombre de interlengua término creado por Selinker(1972)³ y es un sistema lingüístico hablado por el aprendiz de una lengua extranjera que pasa por varios estadios de evolución y en estos estadios el alumno habla una lengua que nos es ni la lengua materna, ni la lengua meta es la interlengua.

3. Los errores y el aprendizaje

Como ya fue dicho, los errores son elementos valiosos para quien aprende, para quien enseña y para quien quiere conocer mejor el aprendizaje. El estudio de los errores proporciona informaciones importantes sobre el proceso de aprendizaje y donde podemos intervenir para ayudar al alumno avance en el proceso de aprendizaje.

Concienciar a los profesores a adoptar una actitud más tolerante ante los errores para relajar al alumno es importantísimo, pues si el aprendiz se siente más cómodo y si no le obligamos a preocuparse tras cada palabra emitida por su corrección, fomentaremos en él el sentimiento de que comunicarse es lo más importante.

¿Debemos o no corregir los errores? Si la respuesta es afirmativa, en qué medida y cómo vamos a hacerlo.

Gargallo (1993, 104) propone un conjunto de técnicas que pueden servir para la corrección de los errores:

- a) enseñar el aspecto gramatical o discursivo conflictivo desde otro punto de vista;
- b) anotar, durante el discurso del estudiante, los errores que posteriormente, serán puestos en la pizarra para que sean los propios estudiantes los que reflexionen, den una explicación;
- c) grabar el discurso del estudiante y hacer que lo escuche desarrollando su sentido crítico para detectar sus propios errores;
- d) hacer que los estudiantes anoten los errores de sus propios compañeros;
- e) hacer hincapié en aquellos errores que se identifican con un grupo o nacionalidad
- f) hablar de faltas o equivocaciones que incluso los hablantes nativos cometemos, evitando el término error.
- g) pedir a los estudiantes que ante el error busquen la regla incumplida y la expliquen al resto de la clase.

C. Chaudron (1983, 434-435)⁴ sistematiza las posibles modos como reacciona el profesor ante el discurso de un estudiante de segundas lenguas:

- a) ignora el error y pasa a otro tema y pasa a otro tema, o muestra aceptación del contenido;
- b) interrumpe el discurso antes o después de que el estudiante ha concluido la producción de la frase que contiene el error;

³ In:FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. 1. ed. España: Edelsa, 1997.

⁴ GARGALLO. Isabel Santos. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. España: Editorial síntesis, 1993.

- c) espera a que el estudiante haya concluido la instancia y después le corrige
- d) aprueba la frase;
- e) muestra rechazo ante una parte o ante el total de la producción del estudiante;
- f) ofrece la respuesta correcta cuando el estudiante no es capaz de ofrecer una satisfactoria;
- g) repite una parte de la producción del estudiante;
- h) repite la frase sin realizar cambio alguno pero enfatizando con la entonación el lugar donde aparece el error;
- i) corrige el error e y pasa a otro tema;
- j) informa sobre la causa del error;
- k) pide al estudiante que se auto corrija;
- l) pide a otro alumno que lo corrija.

G. Vázquez (1987, 156-158)⁵ añade que sólo deberíamos corregir aquellos errores gramaticales que están siendo enseñados y que el énfasis debe hacerse sobre léxico, entonación y pronunciación, ya que estos son fundamentales para la comprensión del mensaje.

Otros investigadores reconocen que no hay una técnica o estrategia a utilizarse, dependerá mucho de cada alumno o grupo.

4. Conclusión

Los errores de los estudiantes de una lengua extranjera siempre fueron una preocupación para los profesores que desde muy pronto hacían listas de errores que sus alumnos cometían. De inicio ellos eran inaceptables, pero desde los años setenta hasta nuestros días esta visión ha cambiado. El error tiene hoy una importancia fundamental(para estudiantes, profesores e investigadores) para saber lo que sucede y como transcurre el proceso de aprendizaje. Ellos nos iluminan en ese complejo proceso que es el aprendizaje de una lengua extranjera. Es a través de su detección que vamos a reestructurar la producción oral y reformular el trabajo escrito para que el alumno consiga llegar a la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ, Sonsoles. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* 1. ed. España: Edelsa.
- GARGALLO SANTOS, Isabel. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.* España: Editorial síntesis.
- BARALO, Marta. 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera.* 1ª. ed. Espanha: Arco Libros. S. L.
- LICERAS, Juana M. 1992 *La adquisición de las lenguas extranjeras hacia un modelo de interlengua.* Madrid: Visor Dis. S. A.

¹ GARGALLO. Isabel Santos. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.* España: Editorial síntesis, 1993.

LA INTER LENGUA DE LOS PROFESORES- ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LA REGIÓN DE FRONTERA BRASIL- VENEZUELA

Prof^a Ms. Leonor Nora Fabián Bráñez¹

RESUMEN: Lenguas en Contacto: La Inter lengua de los profesores-estudiantes de español en la Región de Frontera Brasil- Venezuela. La problemática es abordada desde la oralidad no descuidando los fenómenos específicos del contacto en lo que se refiere al texto escrito. El tema de fundamental interés para la comprensión del funcionamiento de las lenguas cobra relevancia ante la necesidad de mejorar la competencia lecto-escritora de profesores de español en este contexto.

PALABRAS CLAVES: variación lingüística, número, aspecto verbal.

Texto Resumido

La lengua o lenguas en la, o en las, que nos instalamos socialmente, lo mismo que las lenguas añadidas (lenguas extranjeras) como resultado de nuevas apropiaciones lingüísticas, definen quiénes somos. Todos tenemos, en menor o mayor medida, el sentimiento de que nuestra lengua somos nosotros. Con mayor precisión, podríamos incluso plantearnos la cuestión de que si las diversas manifestaciones lingüísticas que empleamos representan, también, diferentes caras de nuestra identidad.

Enseñar bien una lengua (propia o extranjera) en cualquier nivel educativo, es algo más que inculcar a los estudiantes las cuatro

¹ Jefe del Departamento de Lenguas Extranjeras e Indígenas – UFRR

destrezas lingüísticas. Es básicamente una forma de educar el intelecto y la sensibilidad, demanda la seguridad y el deseo de comunicarse dentro de un grupo social. Traspasar el umbral de nuestros propios niveles de competencia lingüística y cultural supone, una aventura no exenta de riesgos.

*El presente estudio se ha desarrollado en la consideración de los hechos lingüísticos que encierran las situaciones de contacto entre el español de zona de frontera Venezuela (Región sur- Santa Helena de Uairen- Bolívar) y otra lengua moderna, el portugués de Brasil (zona norte, Boa Vista - Roraima). En general, la problemática es abordada desde la oralidad, no descuidando los fenómenos específicos del contacto en lo que se refiere al texto escrito. El tema de fundamental interés para la comprensión del funcionamiento de las lenguas cobra relevancia ante la necesidad de mejorar la competencia lecto- escritora de aprendices en situación de contacto lingüístico. Sobre este asunto contemplamos que factores demográficos, lingüísticos y de estilo afectan la variación de la inter lengua. El presente proyecto de investigación comprende: *Lenguas en contacto : La inter lengua de los profesores-estudiantes de español en la región de frontera Brasil- Venezuela.**

1. Introducción

La lengua o lenguas en la, o en las, que nos instalamos socialmente, lo mismo que las lenguas añadidas (lenguas extranjeras) como resultado de nuevas apropiaciones lingüísticas, definen quiénes somos. Todos tenemos, en menor o mayor medida, el sentimiento de que nuestra lengua somos nosotros. Con mayor precisión, podríamos incluso plantearnos la cuestión de que si las diversas manifestaciones lingüísticas que empleamos representan, también, diferentes caras de nuestra identidad.

Enseñar bien una lengua (propia o extranjera) en cualquier nivel educativo, es algo más que inculcar a los estudiantes las cuatro destrezas lingüísticas. Es básicamente una forma de educar el intelecto y la sensibilidad, demanda la seguridad y el deseo de comunicarse dentro de un grupo social. Traspasar el umbral de nuestros propios niveles de competencia lingüística y cultural supone, una aventura no exenta de riesgos.

El presente estudio se ha desarrollado en la consideración de los hechos lingüísticos que encierran las situaciones de contacto entre el español de zona de frontera Venezuela (Región sur- Santa Helena de Uairen- Bolívar) y otra lengua moderna, el portugués de Brasil (zona norte, Boa Vista - Roraima). En general, la problemática es abordada desde la oralidad, no descuidando los fenómenos específicos del contacto en lo que se refiere al texto escrito. El tema de fundamental interés para la comprensión del funcionamiento de las lenguas cobra relevancia ante la necesidad de mejorar la competencia lecto- escritora de aprendices en situación de contacto lingüístico. El presente proyecto de investigación comprende: *Lenguas en contacto : La inter lengua de los profesores- estudiantes de español en la región de frontera Brasil- Venezuela.*

2. Cuadro Teórico

Reafirmar el pluralismo cultural y lingüístico frente a la globalización del mundo contemporáneo es una de las preocupaciones de los países del orbe.

“*De entre las lenguas románicas el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí...*” (Almeida Filho, 1995: 14). Esta afirmación es compartida por los brasileños que estudian Español como lengua extranjera. De hecho, son muchas las semejanzas existentes entre ambas lenguas a todos los niveles: morfológico, sintáctico, semántico y fonético fonológico. Ahora bien, si de un lado las semejanzas hacen que los luso- hablantes avancen más rápidamente (normalmente los brasileños de zona fronteriza no son principiantes absolutos), por otro, son también muy constantes los errores inter lingüales y la tendencia a su fosilización. Surge el portuñol que tomado desde su perspectiva positiva es una señal de progreso (inter lengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de inter lengua como suficiente para comunicarse y ya no busca progresar consecuentemente genérase dificultad en el desarrollo de la competencia lecto- escritora de los aprendices del español. “*El medio de comunicación que usa el aprendiz de segunda lengua, mientras avanza en dirección, hacia la lengua meta se ha dado en llamar inter lengua*” (Gass-Selinker: 11). Esta es una lengua caracterizada por continuas alteraciones y transformaciones. La investigación aquí descrita considera: Lenguas en contacto : *La variación de la inter lengua de los profesores-estudiantes de español, en la Región de frontera Brasil- Venezuela*. Sobre este asunto contemplamos que, factores demográficos, lingüísticos y estilísticos afectan la variación de la inter lengua de los aprendices de español, con tal empeño realizamos un estudio en el uso variado de los verbos en tiempo pasado: el aspecto (pretérito imperfecto), la persona (primera, segunda y tercera) y el número (singular y plural) usados por los sujetos. La inter lengua es observada con el fin de identificar y evaluar cuantitativamente la variación lingüística en estas tres áreas y los factores que se asocian con ella.

Objetivos del presente trabajo:

- Investigar si es posible referirse a la variación lingüística de la población estudiada como variación sistemática, en oposición a la creencia de que la variación (uso alternado de formas estándar y formas no estándar de la lengua), se debe a factores desconocidos, al azar, o a la débil preparación del aprendiz.
- Averiguar cuáles son las covariaciones o conjuntos de múltiples factores que afectan más significativamente a las variables dependientes número, persona y aspecto verbal. Esta búsqueda responde a la convicción de que, si bien un factor independiente (por ejemplo el tipo de ejercicio realizado por el aprendiz) afecta la variación de la inter lengua, sin embargo es muy simplista atribuir la variación a un único factor aislado.
- Evaluar el desempeño de los adquirientes de Español, lengua extranjera después de una inmersión en los países hispánicos fronterizos.
- Discutir los resultados del análisis de nuestros datos con un programa

Este proyecto de investigación surgió a partir de nuestra labor como docente de Lengua y Literatura Española en la Universidad Federal de Roraima, (UFRR) en un Convenio de esta con el CEFAM. (Centro de Formación y Perfeccionamiento Magisterial), Curso de Licenciatura en Letras, Hab. Español, destinado a profesores del Interior de las escuelas del Estado de Roraima, con tiempo de duración de cuatro años y medio en la Modalidad de Formación de Profesores, curso de vacaciones (enero-febrero) y en el intervalo (julio-agosto), donde tuvimos la oportunidad de iniciar el proceso enseñanza aprendizaje de la lengua española . Muchos de los profesores-alumnos trabajaban en la zona de frontera con Venezuela (Santa Helena de Uairén) – Brasil (Pacaraima, Uiramutã). Consideramos que la formación del docente de lengua extranjera es sumamente importante, ya que este es un elemento eminentemente socializador. El papel fundamental de la educación en el desarrollo de la sociedad se amplía aun más en este nuevo milenio y se apunta a la necesidad de construir una escuela orientada a la formación de ciudadanos con una educación en la que prime enseñar a : “*aprender a aprender*”, “*aprender a conocer*”, “*aprender a hacer*” y “*aprender a convivir*” (UNESCO:98) ; era marcada por la competencia y excelencia.

El aprendizaje de la lengua extranjera es una posibilidad de aumentar la auto percepción del alumno como ser humano y como ciudadano. Aún más el Estado de Roraima , frontera con Venezuela, via para el Caribe y para el mundo, Venezuela socio comercial del Brasil~ se hace necesario el conocimiento y dominio de la lengua española, esto viabilizaría las comunicaciones bilaterales entre las fronteras de estos dos países.

Es interesante notar que la experiencia de viaje de la gente, entre países fronterizos a países donde se habla la lengua que se desea adquirir, no sólo favorece su uso acertado (o disminución de errores), sino que promueve actitudes positivas hacia la lengua y la cultura. En una investigación sobre la relación entre las actitudes favorables hacia la lengua-cultura extranjera y el éxito en el aprendizaje de la lengua, se sugiere que: “*propiciando oportunidades de viaje y contacto con nativos de la lengua...los estudiantes pueden desarrollar actitudes de amistad, que permitirán dar continuidad al aprendizaje en el futuro*” (Holmquist: 42). En este sentido, nuestro estudio confirma la relación existente entre la mayor experiencia de viajes de los aprendices con mayores aciertos en el uso de las formas verbales estudiadas.

Ser consciente que la variabilidad de la inter lengua permite al educador reconocer que la fluidez en la lengua meta no se equipara con el conocimiento de las reglas gramaticales. La variación justamente demuestra que el aprendiz, aún conociendo las reglas, en su actuación lingüística vacila entre aplicarlas y no aplicarlas en el momento de comunicarse.

Como sabemos, para tratar la difusión de la lengua española, así como de la lengua portuguesa, son considerados claves: El MERCOSUR y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB) Ley nº 93 94 / 96. Los estudios lingüísticos de lenguas en contacto son cada vez mayores debido al acercamiento de fronteras y estas se hacen cada vez mas cortas, gracias a la tecnología y otros factores.

3. Análisis

Los datos analizados en este trabajo se recogieron en el Primer semestre del 2003. Los informantes, 14 varones y 16 mujeres, eran aprendices de español, provenientes de una variedad de niveles sociales, educativos y culturales. Estaban distribuidos en tres niveles.

Estos tres niveles se identifican como: A (Nivel Básico), B (Nivel Intermedio) y C (Nivel Avanzado).

Los datos para analizar la inter lengua se tomaron en forma escrita, en tres ocasiones o pruebas. La prueba 1 se administró en la primera semana de enero 2003, la prueba 2 en la tercera semana y la prueba 3 en la quinta semana. Cada Prueba consistía en ejercicios escritos o actividades; actividad es el factor estilístico que refleja el diferente grado de libertad ejercida por el aprendiz al usar los verbos, consideramos tres actividades (Actividad X, Actividad Y y Actividad Z), que los estudiantes realizaron en tres días consecutivos, dedicando a cada ejercicio aproximadamente 50 minutos.

La variante Actividad X consistió en que el aprendiz solo debía reconocer el verbo correcto entre varias formas verbales dadas, sin tener que producir ninguna forma lingüística propia.

La Actividad Y en la cual los aprendices debían concentrarse más en las formas gramaticales al producir un verbo que habían recibido en modo infinitivo, para completar la oración en un contexto que imponía la obligación de utilizar un verbo en una forma específica de número, persona y aspecto verbal, es el estilo que se asocia con la mayor tendencia a la producción de errores en esas tres áreas, número, persona y aspecto verbal.

La variante Actividad Z, en la cual los informantes recibían los verbos en modo infinitivo y los podían usar libremente, combinándolos en la secuencia recibida, y conectando las frases para crear un relato propio. En relación con el estilo de la actividad realizada por el alumno, se vio que la Actividad X resultó ser de dificultad gramatical relativa, porque consiste en reconocer la forma correcta entre muchas otras formas dadas. La Actividad Y, que imponía un contexto fijo y obligaba a un uso verbal restringido, fue la que más dificultad presentó en las tres áreas. Sin embargo la Actividad Z, en la que el sujeto tenía cierta libertad para crear el contexto de la comunicación combinando frases dadas, resultó en una producción que desalienta los errores de número y aspecto

La ubicación de cada uno en su respectivo nivel, básico, intermedio y avanzado, se basó en un examen que todos los estudiantes toman en la primera semana del inicio de clases. Consistió en un examen de gramática y comprensión de lectura que permite clasificar a los estudiantes entre principiantes, intermedios y avanzados. El programa incluyó una experiencia de inmersión en la cultura hispánica, la cual tuvo lugar en la segunda quincena del mes de diciembre del año anterior. Consistió en un viaje a Venezuela (Ciudad Bolívar, Puerto Ordaz, Maturín) que realizaron los estudiantes con un instructor, por un período de dos semanas, donde participaron de variadas actividades académicas y de intercambio cultural con sus similares de esas ciudades.

Todas estas actividades fueron desarrolladas con la finalidad de estudiar la variabilidad inter lingual y se enfoca en el uso variado de los verbos en tiempo pasado, en las tres áreas: El aspecto pretérito imperfecto, la persona y el número.

Los resultados del análisis estadístico (Anexo: A), indican con valores numéricos el efecto de los diferentes factores en la inter lengua de los aprendices observados. Las cifras estadísticas que tuvimos en cuenta al arribar a las conclusiones que presentamos son las que cuentan con un mínimo margen probabilístico de error. Los patrones de variabilidad en

el uso de la inter lengua se asocian a los factores considerados como variables independientes, condiciones que alientan el error de aspecto verbal, y condicionen que desalientan el error de aspecto verbal. La regularidad- irregularidad de los verbos usados, el único valor lingüístico independiente que hemos considerado en esta investigación no ha demostrado ser de gran peso en la variación de las formas verbales de la inter lengua observada inicialmente.

4. Conclusiones

- Prueba, factor referente a los tres momentos cronológicos de los estudios en que se tomaron los datos (Prueba 1, Prueba 2 y Prueba 3), indica que, efectivamente, a medida que transcurre los estudios se produce una variación, en el sentido que disminuye la tendencia a los errores fonéticos e morfológicos observados en esta investigación. La tendencia a disminuir los errores podría sugerir la efectividad del Programa del Curso (UFRR-CEFAM) al favorecer el desarraigo de esos errores morfológicos estudiados, favoreciendo la competencia lecto - escritora de los aprendices. Prueba 1 (primera semana), es la variante que se asocia con el aliento de errores en las tres variables morfológicas, *número*, *persona* y *aspecto*. En la Prueba 2 (tercera semana), la tendencia se vuelve desalentadora de errores de *aspecto*, pero se vuelve neutral en cuanto a *persona* y *número*. La Prueba 3 (quinta semana), es la variante que exhibe el mayor desaliento de errores de *persona* y *número* verbal. Podría sugerirse que el viaje al país hispanico, que formó parte de un Programa de la Secretaria de Educación del estado (SECD /RR), fue un factor que afectó favorablemente la disminución de errores de *número* y *persona*. La razón para tal sospecha es que la Prueba 3 tuvo lugar justamente al retornar los aprendices del mencionado viaje. Y el mayor contraste de tendencias a error de *persona* y *número* aparece entre las dos últimas pruebas consecutivas, es decir que el contraste se produce entre las Pruebas 2 y 3.
- La variación en el uso de formas lingüísticas es una característica esencial de la adquisición de la segunda lengua, partimos del supuesto que esta variación sea sistémica y que los factores demográficos, psicológicos, estilísticos y evolutivos afectan la variación lingüística.
- Ser consciente de la variabilidad de la inter lengua permite al profesor de lengua extranjera reconocer que la fluidez en la lengua meta no se equipara con el conocimiento de las reglas gramaticales. La variación justamente demuestra que el aprendiz, aún conociendo las reglas, en su actuación lingüística vacila entre aplicarlas y no aplicarlas en el momento de comunicarse; pero, que si es importante para desarrollar la competencia lecto escritora de profesores de Español.

BIBLIOGRAFIA

- ACHUGAR, Hugo, 2002, *Integración y escenarios culturales*, 2ed., Brasilia, Ed. Pontes
- ALMEIDA FILHO, J.C.P., 1993, *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, 4ed., Campinas, Ed. Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P., 1993, *A abordagem orientadora da ação do professor*, 4ed.,Campinas, Ed. Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P., 1997, *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. 5ed.,Campinas, Ed. Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P., 1999, *Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira*,6ed.,Campinas,Ed. Pontes.
- BIOY CASARES, Adolfo, 2001, *La trama celeste*. 2 ed.,Buenos Aires, Ed. Nuevo Siglo.
- BORGES, Jorge Luis, 1982, *O Aleph*, 6ed., Porto Alegre, Ed.Globo.
- CAETANO, Gerardo,2002, *Mundo, região, aldeã*, Montevideo, Ed.Trilce.
- FONSECA, Rubem, 1999, *A grande arte*,12. ed., São Paulo,Ed.Companhia das Letras.
- GASS, Susan, y Larry Selinker, 1994, *Second Language Acquisition*.,N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- HOLMQUIST, Johathan1993, “*Social and Psychological Correlates of Achievement: Spanish at Temple University.*” *The Modern Language Journal*
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, María de Andrade, 1996, *Metodologia do trabalho científico*, 4 ed., São Paulo.
- LENNEBERG, Eric, 997, *Biological foundations of language*,4 Ed. , New York, Ed.Wiley.
- MIRANDA, Wander Melo, 1998, *Fundação Memorial da América Latina*,São Paulo.



ANEXO A

Después de haber analizado las correlaciones múltiples, se estableció cuáles son los patrones que podrían anticipar o predecir ciertos tipos de variación en la interlengua de este grupo particular de aprendices. Dicho en otros términos, correlacionando múltiples variables, se pudo, no sólo trazar la sistematicidad de la variación lingüística de los aprendices, sino también describir tal sistematicidad de una manera más completa y detallada, según la combinación de los factores que intervienen en la situación investigada. Se pudo establecer qué correlaciones son las que más afectan la variación. Más aún, se pudo especificar en las Tablas 1, 2 y 3, cuáles son las condiciones de cada factor que alientan o desalientan la variación en cuestión.

Las cifras estadísticas cuentan con un mínimo margen probabilístico de error.

Tabla 1. Correlación de factores independientes significativos y sus efectos contrastantes en el uso del *número verbal*

Variables Independientes (factores)	Condiciones que alientan el error de <i>número verbal</i> %	Condiciones que desalientan el error de <i>número verbal</i> %
Ed. secundaria	Mucha (51)	Poca (37)
Ed. universitaria	Poca (55)	Nada (42)
Viajes del sujeto	Nada (52)	Mucha (42)
Prueba	Prueba 1 (61)	Prueba 3 (38)
Nivel	Nivel Inicial A (58)	Nivel Intermedio B (35)
Actividad	Actividad Y (67)	Actividad X (34)

Tabla 2. Correlación de factores independientes significativos y sus efectos contrastantes en el uso de la persona verbal .

Variables Independientes (factores)	Condiciones que alientan el error de <i>persona verbal</i> %	Condiciones que desalientan el error de <i>persona verbal</i> %
Ed. universitaria	Poca (58)	Mucha (47)
Viajes del sujeto	Nada (53)	Mucho (45)
Prueba	Prueba 1 (56)	Prueba 3 (41)
Nivel	Nivel Inicial A (60)	Niv. Intermedio B (35)
Actividad	Actividad Y (59)	Actividad X (41)

Tabla 3. Correlación de factores independientes significativos y sus efectos contrastantes en el uso del aspecto verbal

Variables independientes (factores)	Condiciones que alientan el error de <i>aspecto verbal</i> %	Condiciones que desalientan el error de <i>aspecto verbal</i> %
Educ. secundaria	Nada (51)	Poca (41)
Ed. universitaria	Poca (56)	Nada (39)
Viajes	Nada (52)	Mucho (42)
Prueba	Prueba 1 (54)	Prueba 2 (45)
Nivel	Nivel Intermedio B (53)	Nivel Superior C (47)
Actividad	Actividad Y (57)	Actividad Z (37)

Nota: Se necesitará retroproyector o Data show.

LA LENGUA DE LA MARIPOSA: LA TRADUCCIÓN DE LA SIMBOLOGÍA DE LA MARIPOSA Y DE LA ESPIRAL DEL CUENTO PARA EL CINE.

Beatriz Furtado Alencar Lima¹

RESUMEN: Este artículo analizará, a través de la traducción intersemiótica, la simbología de la mariposa y de la espiral presente en La lengua de las mariposas la cual está basada en tres cuentos del escritor gallego Manuel Rivas.

PALABRAS – CLAVE: traducción intersemiótica; simbología.

ABSTRACT: This paper will analyse, through the intersemiotic translation, the symbology of the butterfly and the spiral in the film La lengua de las mariposas wich is based on three short stories of the gallego writer Manuel Rivas.

KEY – WORDS: intersemiotic translation; symbology.

1. LA TRADUCCIÓN INTERSEMIÓTICA COMO MEDIO EFECTIVO DE TRADUCCIÓN

Cuando pensamos en traducción, la idea que siempre traemos en nuestro repertorio es la idea del paso de un texto (escrito) de una lengua A hacia un texto (también escrito) en la lengua B. Muchas veces traemos también el fuerte arraigo de que el texto A, de partida, es siempre *mejor* que el texto B, de llegada. Sin embargo, ya se sabe que hay otros tipos de traducción además de la *interlingual* en la que ocurre “la interpretación de signos verbales

¹ Graduanda en Letras- Universidade Estadual do Ceará (UECE)

de una lengua para otra” (Jakobson, 1995:65). Los demás tipos de traducción serían: la *intra lingüística*, que consiste en la interpretación de signos verbales en una misma lengua (la traducción de un artículo científico de medicina para una revista donde los lectores no son de esta área); y la *intersemiótica* que consiste en la traducción de un signo del sistema verbal para el sistema no-verbal o para el audiovisual (las traducciones de obras literarias para el cine). Estas dos últimas son consideradas tan válidas cuanto la primera y, por lo tanto, merecen estudios a su respecto.

En lo que dice respecto a la traducción intersemiótica, esta ha sido realizada con gran frecuencia y gran éxito en las dos últimas décadas. Muchas obras de autores consagrados o desconocidos reciben traducciones para el teatro, para telenovelas y, principalmente, para el cine. Ante este fenómeno que ha ganado más impulso y destaque en las adaptaciones de obras literarias para el cine, es frecuente comentarios como “A mí no me gustó esta película, pues no tiene nada que ver con el libro; el libro es mucho mejor; el libro fue completamente alterado en esta película ...”

En fin, la traducción intersemiótica normalmente provoca reacciones relacionadas a la fidelidad entre la obra literaria y su traducción al cine. Este artículo tiene, pues, como propuesta promover una reflexión sobre este tema tan pertinente hoy día, pues concierne a los estudios de traducción realizados en la actualidad.

Nos dedicaremos a la simbología de *la mariposa* y de *la espiral*, presentes en el cuento y en la película homónima, dirigida por José Luis Cuerda, adaptada con la ayuda del propio escritor Manuel Rivas y llevada a la pantalla en 1999.

Objetivamos a través de ese análisis mostrar que “una obra artística (...) tiene que ser juzgada en relación a los valores del campo en el cual se insiere, y no en relación a los valores de otro campo” (JOHNSON, 2003:10). O sea, que cada medio artístico, sea el literario o el cinematográfico, presenta sus propios lenguajes y estos tienen de ser apreciados en sus contextos específicos.

2. LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS SIMBÓLICOS

Una vez que nos apoyaremos en la traducción de simbologías, será necesario que conozcamos un poco sobre la producción de significados simbólicos en las películas. Sobre ese tema, Vanoye (2002) va a distinguir tres clases de películas, aunque es importante resaltar que las fronteras entre cada clase no poseen una definición muy precisa.

Primeramente tendríamos “las películas que exigen deliberadamente, de la parte del espectador, una *lectura* simbólica global o parcial” (VANOYE, 1994:60). Esta lectura consistiría en una interpretación por parte del lector que iría más lejos del sentido literal.

Una segunda clase de películas sería constituida por aquellas que se vuelven simbólicas mientras se desarrollan.

En esas dos clases de películas el sentido simbólico procede de la intención del autor y de la película traducida bajo la lectura, la (re)contextualización del director

La tercera clase de películas englobaría aquellas que piden una interpretación sencilla y literal. Serían películas que no ofrecerían *a priori* una lectura simbólica. “No se debe, sin embargo, evidentemente, negligenciar la posibilidad de un *ardid* del autor (y del texto), que tienen la tendencia de disimular un sentido simbólico bajo una apariencia plana” (VANOYE. 1994:61).

Una vez que en este artículo se va a investigar la producción de significados simbólicos, es importante percibir que aunque nuestro análisis esté más centrado en la tercera clase de películas, ello no impide que la primera y la segunda clases estén igualmente presentes en algunos momentos. Como ya se ha dicho, los límites entre una y otra clase no están muy bien definidos y podemos transitar entre una y otra sin percibir muy claramente sus fronteras.

3. EL ORIGEN DE LA PELÍCULA LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS

Manuel Rivas, escritor y periodista gallego natural de La Coruña, es uno de los grandes destaques de la narrativa gallega contemporánea. Una de las características en sus obras es la preocupación por narrar la realidad del mundo gallego, resultado de una extrema sensibilidad y *agudeza* para con los aspectos más sencillos de la vida diaria. Sus relatos, casi siempre muy nostálgicos y con cierta tristeza poética, dan gran importancia a los ancestrales y a las historias locales de su pueblo.

La película *La lengua de las mariposas* está basada en tres cuentos : *La lengua de las mariposas*, *Un saxo en la niebla* y *Carmiña* los cuales forman parte del libro de narrativas breves de Manuel Rivas intitulado *¿Qué me quieres, amor?* (1996).

El primer cuento *La lengua de las mariposas* narra la historia de un niño, Moncho, que conoce, en su primer día de clase en una escuela, al profesor Don Gregorio. Este lo enseña las bellezas existentes en cada detalle de la vida. La historia se pasa en un pequeño pueblo de Galicia en el período de la República y de la pre-guerra Civil española. El segundo cuento llamado *Carmiña* narra una historia de pasión y odio entre Carmiña y su amante O'Lis de Sésamo. El último cuento *Un saxo en la niebla* relata una inocente, pero marcante historia de amor prohibido entre una linda china y un joven saxofonista que está iniciando su carrera artística en un pequeño pueblo de Galicia.

La película *La lengua de las mariposas* va a entrelazar estas tres historias, teniendo como hilo conductor de la narrativa la visión de Moncho. En la película, el niño pasa por muchas sorpresas: empieza su vida en la escuela, descubre en su profesor a un amigo encantador, hace amistad con Roque, empieza a conocer los misterios de la vida, y con su hermano mayor, un joven saxofonista, hace un viaje con la banda de su ciudad a Santa Marta de Lombás donde se celebran las festividades locales. Sin embargo, es también el año 1936, fecha que marca el fin de la República y el ascenso de los falangistas y fascistas. El padre de Moncho es republicano, así como el viejo maestro, Don Gregorio. Las fuerzas del miedo, de la violencia y de la traición borran lo que podría haber sido el inicio de una era de satisfacción.

4. MONCHO: EL HILO CONDUCTOR DE LA NARRATIVA

Aunque la película esté basada en tres cuentos es el relato *La lengua de las mariposas* que une las otras dos historias: la del joven saxofonista (que en la película aparece como hermano de Moncho) y la de Carmiña (también revelada como su hermana). Moncho, en la película, une todas las escenas, él está presente en todas las situaciones. Por ejemplo, en las escenas

de la película en que aparece Carmiña, él siempre la está observando incluso en los momentos de encuentro con su amante (O'Lis de Sésamo).

Lo mismo se pasa con Andrés (el joven saxofonista del cuento *Un saxo en la niebla*). En la película, todas las escenas en que él aparece, Moncho está presente: en sus clases de música, en el viaje a Santa Marta de Lombás, al conocer la china. En fin, nada circula sin que de alguna manera Moncho esté presente, ninguna escena de la película ocurre sin estar involucrada en su mirada. Moncho transforma, recorta el mundo a su modo, en la perspectiva de niño inocente y sin la malicia del mundo. De ese modo, se puede decir que es a través del recurso de unir las tres historias que los tres cuentos son *cosidos* y traducidos para el cine. La delicadeza y sencillez que percibimos durante toda la película viene exactamente de la perspectiva que el niño le da a la historia. Delicadeza y sencillez que también entrelazan todo el cuento *La lengua de las mariposas*.

5. LA CONSTRUCCIÓN DEL PERSONAJE DON GREGORIO A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO DE LA LENGUA DE LA MARIPOSA

La construcción del personaje Don Gregorio ocurre bajo el punto de vista de Moncho, en el cuento *La lengua de las mariposas*; y lo mismo se da en la película. A través de varios pasajes del cuento y de la película se percibe una construcción que se manifiesta entre lo positivo y lo negativo. Fijémonos en los fragmentos extraídos del cuento *La lengua de las mariposas* y después en algunas descripciones de las escenas de la película.

Fragmentos del cuento:

“Aquel maestro feo como un bicho me señalaba con la regla. Era pequeña, de madera, pero a mi me pareció la lanza de Abd el Krim”. (Rivas, 1996:26). (En este fragmento Moncho caracteriza Al profesor con una mezcla de depreciación y gran miedo).

“El sapo sonreía. Me pellizcó la mejilla con cariño. Me gusta ese nombre, Pardal. Y aquel pellizco me hirió como un dulce de café”. (Rivas, 1996:28). (En este fragmento ya podemos percibir que Moncho empieza a dar una conNotación positiva al maestro, de alguien amable y dulce).

“¿Te ha gustado la escuela?” (le pregunta a su madre)

“Mucho. y no pega. El maestro no pega”. (RIVAS, 1996:32). (La visión de Moncho en este fragmento ya se muestra completamente cambiada. Ya no tiene miedo del profesor ni tampoco de la escuela).

“Cuando los camiones arrancaron, cargados de presos, yo fui uno de los niños que corrieron detrás tirando piedras. Buscaba con desesperación el rostro del maestro para llamarle traidor y criminal. Pero el convoy era ya una nube de polvo a los lejos y yo, en el medio de la Alameda, con los puños cerrados, sólo fui capaz de murmurar con rabia: *¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris!*” (Rivas, 1996:41)

(Al final del cuento, Moncho vuelve a tener miedo, pero ahora ya no es miedo del profesor, sino miedo de la dictadura. Moncho es llevado a demostrar odio al maestro por una cuestión de supervivencia)

Descripciones de escenas de la película:

El movimiento de la película también ocurre, en la construcción de Don Gregorio por Moncho, entre lo negativo y lo positivo. Al inicio de la historia, tenemos la escena en que

Moncho sufre con su estreno en la escuela y su miedo con relación al profesor. Tiene miedo que el mestre lo pegue; al llegar a la escuela tiene tanto miedo al profesor que se mea en los pantalones, huyendo enseguida. Después de la escena en que el niño huye, el profesor va a la casa de Moncho muy solícito y dispuesto a conducirlo de vuelta a la escuela con mucho cariño. Llegando a la institución de enseñanza se nota que la visión con relación al maestro ya empieza a cambiar, tornándose positiva poco a poco. Las escenas que se siguen son de una relación de cariño, compañerismo, atención y generosidad de Moncho hacia el profesor y del profesor hacia Moncho. A través de las clases y de los paseos al aire libre (es la llegada de la primavera) se establece una bella relación de amistad entre un joven estudiante y un viejo maestro como se fueran viejos amigos. Los paisajes de la película, muchos de ellos ambientados en la naturaleza, dan un aire de lleveza, sencillez y delicadeza a la historia. A través de la utilización de estos elementos naturales, la película intenta rescatar y reforzar la idea de tiempo de inocencia, delicadeza y libertad también presentes en el cuento *La lengua de las mariposas*.

La escena final de la película, en fuerte y marcante oposición a esta construcción positiva que Moncho tece de Don Gregorio, muestra el niño que se ve obligado a agredir al profesor con palabras y con piedras, una vez que en una dictadura cruel como la de Franco era necesario ser fascista y no solamente parecer fascista. Moncho y su familia tienen que demostrar un sentimiento que no sienten. Esta escena es cargada de una belleza indescribible y refuerza magníficamente la idea sugerida en el cuento *La lengua de las mariposas* de la brusca quiebra de amistad entre el profesor y Moncho simbolizando la paradoja, la incoherencia y el callado dolor que fue la guerra Civil española. De acuerdo con el filósofo Denis Diderot el individuo es condicionado por los cambios de la sociedad en que vive. *Soy como soy – escribió él – porque fue necesario que yo me tornase así. Si cambian lo todo, necesariamente yo también seré modificado. Todo está siempre cambiando.*

Podemos decir, entonces, que el movimiento de la película como también el movimiento del cuento *La lengua de las mariposas* puede ser comparado al movimiento de la lengua de la mariposa. Esta desenrolla-enrolla, desenrolla-enrolla su lengua en un constante movimiento de ir y venir, así como lo es el movimiento de la película y del cuento en el proceso de construcción de Don Gregorio a los ojos de Moncho.

Todo este movimiento de ir y venir (positivo – negativo – positivo) remete a la espiral (*línea curva que da vueltas alrededor de un punto, alejándose continuamente de él*). Cada impresión que Moncho forma con relación al profesor se aleja de la anterior. Tanto las construcciones negativas son diferentes unas de las otras, como también lo son las construcciones positivas. O sea, cada impresión del niño sobre el profesor es distinta de la anterior, cada una va distanciándose de la otra. La construcción que Moncho hace de Don Gregorio no se realiza de manera homogénea, pero de manera discretamente espiral y dialéctica.

Ese distanciamiento, ese movimiento de espiral llega a tal punto, que al final del cuento y de la película es Moncho quien tira piedras al maestro y sufre por eso, es Moncho quien intenta *pegar* al profesor; esta actitud está radicalmente lejos de la primera impresión del niño con relación al maestro (Moncho tenía miedo que el profesor lo *pegara*). Estas dos construcciones, que marcan el inicio y el final de la película, aunque negativas son opuestas

entre sí y hacen referencia al movimiento de la lengua de la mariposa; la lengua de la mariposa, por su vez remete a la espiral, y la espiral al movimiento dialéctico.

En la concepción moderna, la dialéctica significa la manera como pensamos las contradicciones de la realidad, el modo como comprendemos la realidad de forma esencialmente contradictoria y en permanente transformación. Es esta permanente transformación que se nota en todo el transcurrir del cuento y que es traducida a la película. Las impresiones de Moncho con relación a Don Gregorio cambian constantemente, pero cada cambio trae una carga de la impresión anterior. Y es a partir de la contradicción de Moncho y su familia, retratadas tanto en el cuento como en la película que tenemos el conflicto de las dos obras (literaria y cinematográfica) sin el cual no tendríamos la belleza y el encanto de la narrativa.

De acuerdo con Heráclito de Efeso, un pensador dialéctico de la Grecia antigua, todo existe en constante cambio; el conflicto es el padre y el rey de todas las cosas; vida o muerte, sueño o vigilia, juventud o vejez son realidades que se convierten unas en las otras.

6. PADRE, ALEJA DE MÍ ESTE CÁLIZ

El período de la pré-guerra Civil española retratado en el cuento *La lengua de las mariposas* es traducido con gran maestría y sensibilidad para la película. Las metáforas tecidas en el cuento sobre este período negro de España ganan un apelo muy fuerte y expresivo en la traducción del libro para las pantallas del cine.

El período de la pré-guerra Civil española y el período que le sigue son caracterizados por una fuerte dictadura, personificada en el general Franco, marcada por las represiones de expresión y por la gran brutalidad para con toda la población civil española.

Los guardias, solamente citados en el cuento, son representados en la película como las tropas fascistas caracterizadas por el famoso: ¡Arriba España! ¡Arriba España!, con los brazos estirados para frente así como solían hacer los nazistas.

En el cuento, solo sabemos que Don Gregorio era republicano, porque él es llevado preso por los soldados fascistas, al final de la historia. En la película, la idea de Don Gregorio como un hombre de ideas de libertad y republicanas es tecida desde el inicio hasta el final. Su discurso y sus acciones siempre están respaldadas en la idea de libertad: en la escena de la conversa con el cura (en esta escena podemos incluso percibir, metonímicamente, el embate República X Iglesia), durante su discurso de jubilamiento (aquí una vez más tendríamos, metonímicamente, el embate República X fascistas). El cuento trata sobre la cuestión de la República y recibe su personificación, en la película, a través de la figura del profesor. Otro pasaje que también revela las ideas republicanas de Don Gregorio ocurre cuando él pasa para Moncho su perspectiva sobre el infierno. Esa perspectiva remete a la idea del filósofo existencialista Sartre la cual dice *l'enfer, c'est les autres*. Pero, tanto en la película como en el cuento el personaje Don Gregorio es construido como un hombre de ideas liberales y libertadoras; por ejemplo, la manera como ministraba sus clases era bien distinta de la forma con que se enseñaba en aquella época. Es a través de esas ideas de libertad que se expresan por medio de sus palabras que intenta llamar (atraer así como las flores) Moncho (la mariposa) para un nuevo mundo. Hay incluso una escena de la película en la cual Don Gregorio inmerge a Moncho en un río, durante una crisis de asma del niño en el primer paseo al aire libre de los alumnos juntamente con el profesor. Este pasaje simboliza

un bautismo en que el profesor salva a Moncho a través del agua (bautismo como salvación) y lo insiere en un nuevo mundo de saber y libertad (bautismo como rito de pasaje).

El niño es atraído hasta cierto punto, pero tiene que volver, pues el sistema (el gobierno dictatorial) se lo llama de vuelta, así como la lengua de la mariposa que se desenrolla hasta cierto punto, pero tiene que volver.

El padre de Moncho también es presentado como un personaje republicano en el cuento, pero no es preso por los fascistas porque renega sus ideas republicanas.

En la película, la caracterización del padre de Moncho como republicano es realizada por medio de varios indicios como: la referencia al partido de Azaña, la foto de la República en el taller de costura, la fiesta de la República en la cual está presente con su familia, su carné rojo que es quemado juntamente con otros papeles que indicaban su filiación al partido republicano, y otros indicios que son construidos en el transcurrir de la historia.

Tanto en el cuento como en la película, el padre de Moncho tiene que renunciar de todas sus ideologías y moldarse al nuevo sistema que llega por la fuerza e imposición; él es obligado a retroceder con sus ideas. Estas también van hasta cierto punto, pero tienen que volver. Una vez más tenemos aquí la idea que remete a la lengua de la mariposa que va y vuelve (desenrolla y enrolla) formando la espiral.

Don Gregorio también desenrolla su lengua para enseñar sus palabras de libertad, pero la guerra Civil española se acerca y junto a ella la dura dictadura franquista; por eso las ideas (la lengua) del profesor han de quedarse enrolladas. Su lengua también va hasta cierto punto, pero tiene que volver.

Percibimos también que mientras Moncho agride al profesor, tanto en el cuento como en la película, Don Gregorio permanece totalmente callado. Hay un fragmento en el cuento en que el narrador-personaje (Moncho) dice lo siguiente sobre la actitud del profesor cuando los estudiantes están muy agitados:

“Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable” (Rivas, 1996:32)

En la película, la mirada descorazonadora del profesor hacia Moncho desde el camión expresa el gran dolor y la gran tristeza del mestre. Su mirada es honda y penetrante, el silencio es su respuesta.

7. LA FLOR Y LA MARIPOSA

Durante el transcurrir del cuento *La lengua de las mariposas* y de la película, percibimos la construcción de una metáfora cargada de gran expresividad. El néctar de la flor alimenta, da fuerzas a la mariposa, además es sabroso y dulce, por eso la atrae. Las palabras (las enseñanzas) del profesor hacen con que Moncho crezca y amadurezca. El niño, así como las mariposas, bebe de las palabras del profesor, de estas palabras que tanto le atraen y fascinan. Así se refiere Moncho, en el cuento, sobre las clases del profesor:

“Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sístole y diástole del corazón.

Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja, mi frío. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. (...)” (Rivas, 1996:33)

La lengua de la mariposa entra hondo en la flor, sale con el néctar, abandona la flor, pero germina nuevas plantas. Moncho suga (bebe) el néctar del profesor (este néctar puede ser comparado a las dulces palabras de Don Gregorio), lo abandona, pero se queda con sus palabras, con sus enseñanzas. Incluso para agredirlo Moncho se vale de las clases de biología de Don Gregorio: “*Tilonorrinco*”, “*Íris*”, “*Espiritrompa*”, como a mostrar, una vez más, el movimiento dialéctico. Es como si el profesor dijera: *siempre va a existir algo de mí en usted*. Moncho está impregnado de las enseñanzas del profesor, así como la lengua de la mariposa estará siempre impregnada del alimento anterior.

Así como el personaje del profesor se construye bajo la visión de Moncho, este se transforma a través de las dulces palabras del maestro lo que confirma el movimiento dialéctico.

8. LAS MUERTES SIMBÓLICAS

Así como las mariposas necesitan desarrollar la lengua para alimentarse, todos los personajes citados en el tópico anterior (Don Gregorio, Moncho y su padre) necesitan desarrollar sus sentimientos, sus ideas y actitudes, sus libertades sobre todo; sin embargo, la realidad del mundo (la dictadura) enrolla sus lenguas.

Si una mariposa es impedida de desarrollar su lengua para alimentarse, probablemente va a morir. Podemos decir, entonces, que hay una muerte simbólica de aquellos personajes que son impedidos de alguna manera de desarrollar sus lenguas, o sea, de buscar el néctar de la vida (el sueño) para que puedan vivir plenamente. Afinal, ¿qué es un hombre sin sus sueños e ideales?

La llegada de la dictadura es el elemento que reprime y mata.

Mata al padre de Moncho, pues sus ideas eran republicanasa y ahora tienen de ser olvidadas o rechazadas;

Mata a Don Gregorio, un hombre de ideas libertadoras y republicanas. Él es literalmente preso y coagido por la dictadura; su lengua ya no puede desarrollarse;

Mata a Moncho cuando ve al profesor ser llevado en el camión. El maestro a quien tanto quería ser llevado preso, bajo injurias de toda la ciudad, ¿cómo podría ser? Durante el último fragmento del cuento y, principalmente, en la última escena de la película, vemos a aquel niño tan dulce y encantador, fiel e incondicional amigo del profesor irse muriendo y transformarse en un niño que es forzado a tirar piedras e injurias en quien tanto admiraba.

Mata a la alegría del pueblo. Esta muerte está bien expresada en la película. Las primeras escenas de la misma son presentadas por algunas festividades como: la fiesta de carnaval que ocurre en la ciudad de Moncho, las conmemoraciones en Santa Marta de Lombás y la conmemoración del 14 de abril *vida longa a la República*. En todas esas escenas las personas aparecen contentas, espontáneas y tranquilas. En fuerte oposición a este clima de festividad, alegría y tranquilidad tenemos las cuatro últimas escenas de la película en que todos los habitantes del pueblo se dirigen a la plaza principal en clima de tristeza, aprehensión y luto, para acompañar a la prisión de los *rojos* republicanos. Durante este momento nadie

habla. Las personas abren la boca solamente para agredir a los *criminales* republicanos. Las mariposas ya no pueden volar para buscar el néctar de la vida.

Es, por fin, la muerte de la República, de los ideales de libertad y el inicio de la guerra Civil española.

Todas estas muertes son retratadas tanto en el cuento como en la película, y en este último medio adquiere una tensión y una expresividad muy relevantes. Eso porque cuando trabajamos con la traducción intersemiótica percibimos, algunas veces, que aunque el objetivo de la adaptación sea la identificación con los valores expresos en el libro, la misma tiene la tendencia de reforzar, de tornar más claro ciertos valores e ideas. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la idea de las muertes traducida a la película. En esta las imágenes refuerzan y recontextualizan la muerte, dentro del escenario de la pre-guerra Civil española. No hay en la película ninguna sucesión de fuzilamientos (el fuzilamiento no es mostrado, pero sugerido) o cuerpos muertos extendidos en el suelo para presentar la llegada de la guerra. La muerte es presentada a través de la sucesión de *closes* de las últimas dos escenas, donde son mostrados rostros y cuerpos angustiados, desesperados, sin fuerzas, tensos.

En el cine, “son las imágenes que desfilan y no las palabras” (VANOYE, 1994:65). La muerte, uno de los símbolos de las guerras, es presentada por la sucesión de imágenes de rostros angustiados que producen un sentido que *trascende* el sentido literal.

9. CONSIDERACIONES FINALES

Como probablemente se percibió, durante este artículo, no tuvimos la intención de presentar la película como una obra de calidad inferior al libro o incluso de *lectura* no recomendada; tampoco fue nuestra intención establecer una jerarquía de valores entre obra literaria y obra cinematográfica.

Al trabajar con traducción intersemiótica es necesario comprender que la fidelidad al original no puede ser vista como criterio de juzgamiento; lo que importa, lo que vale es la apreciación de la película como nueva experiencia la cual hay que ser juzgada de acuerdo con el medio en que se insiere. A final, libro y película están distanciados en el tiempo; escritor y cineasta tienen y operan construcciones diferentes en la elaboración de sus obras.

A través del análisis de la traducción de algunas simbologías presentes en el cuento *La lengua de las mariposas* para el cine, percibimos la importancia que esos elementos simbólicos poseen cada uno en sus medios artísticos específicos.

La adaptación de esta película intentó mantener la misma identificación con los valores expresos en los cuentos de Rivas, sin embargo, a partir del momento que partimos para la traducción de un medio artístico (en este caso el literario) para otro (la película) valores con nuevas perspectivas y diferentes lenguajes serán creados naturalmente, ya que cada medio presenta sus especificidades propias. Decir cuál lenguaje mejor se adaptó al empleo de los elementos simbólicos, además de presentarse totalmente irrelevante a nuestra propuesta, no tiene ninguna fundamentación teórica consistente. Los puntos que intentamos presentar creyendo ser de relevancia a los objetivos del presente trabajo fueron: los *puntos de convergencia* en la traducción del cuento para el cine, las simbologías percibidas en los dos medios, las metáforas creadas y traducidas del cuento para la película. A través del análisis

y percepción de esos puntos establecemos puentes y diálogos entre los dos medios (literario y cinematográfico) con la intención de enfocar la traducción como recreación y recontextualización del texto original.

Concluimos este artículo haciendo un diálogo entre Aristóteles y una de las simbologías de la mariposa. De acuerdo con Aristóteles, todas las cosas poseen determinadas potencialidades; los movimientos de las cosas son potencialidades que están a actualizarse, esto es, son posibilidades que están transformándose en realidades efectivas. Si nos fijamos en uno de los aspectos más conocidos del simbolismo de la mariposa, percibimos que él se fundamenta en la metamorfosis: la crisálida es el huevo que contiene la potencialidad del ser; la mariposa que sale de él es un símbolo de resurrección (de nuevo nacimiento). Podemos decir que en la cadena de una adaptación cinematográfica, el libro es la crisálida, él contiene la potencialidad del porvenir, de la historia; el guión de la película sería el capullo; y, finalmente, tendríamos la película que sería la mariposa. En esta cadena de constante transformación ningún elemento posee importancia más relevante o menos relevante. Cada uno tiene la importancia que le compete de acuerdo con el medio en que está inserido.

Más que alas es necesario flexibilidad y dialéctica para volar.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Flávio. GUIMARÃES, Hélio. JOHNSON, Randal. PELLEGRINI, Tânia. XAVIER, Ismail. 2003. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. 1993. *Dicionário de símbolos*. 7 ed. Tradução de: Vera da Costa e Silava, Raul de Sá Barbosa, Angela melim e Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio.
- GOLIOT – LÉTÉ, Anne. VANOYE, Francis. 1994. *Ensaio sobre a análise fílmica*. 2. ed. Tradução de: Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus.
- JAKOBSON, Roman. 1995. *Linguística e comunicação*. Tradução de: Izidoro Blikstein e José Paulo. São Paulo: Cultrix.
- KONDER, Leandro. 1983. *O que é dialética*. 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- PLAZA, Júlio. 2001. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- RIVAS, Manuel. 1995. *La lengua de las mariposas*. 23 ed. Tradução de: Dolores Vilavedra. Madrid: Alfaguara.



LA NOCIÓN DE INTERTEXTUALIDAD EN ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Fabiana da Cunha Ferreira¹

Este trabajo, basado en el AD, objetiva profundizar conocimientos sobre intertextualidad, buscando identificar huellas que permiten a profesor/alumno reconocer/comprender sentidos instituidos en el texto a partir del diálogo con otros textos. Solicitamos a nuestros informantes profesores, que elaboraran ejercicios para algunos textos. Verificamos que la mayoría no consideró dicho concepto.

Palabras-clave: intertextualidad, análisis del discurso, enseñanza E/LE

1. PRESENTACIÓN Y BASE TEÓRICA²

Creando que un texto está siempre relacionado a otros, y que ese dialogismo es el hilo conductor que nos proporciona comprender su sentido, pensamos que el profesor debe ser capaz de formar alumnos reflexivos que logren identificar diferentes sentidos existentes en cada texto - muchas veces no perceptibles en un primer momento - y la multiplicidad de comprensiones que pueden dirigir la lectura de forma crítica y consciente, haciendo que las clases se conviertan en espacios productivos donde se expandan los conocimientos lingüísticos y se multipliquen cada vez más las posibilidades de interpretaciones de los textos.

En ese sentido, el propio profesor debe - consciente de su subjetividad y de las marcas discursivas que la reflejan - crear espacios que lleven a los alumnos a interactuar con las

¹ Profesora Comando Aeronáutica RJ – Posgrado Español/UERJ – Maria Cristina Giorgi – Mestranda Lingüística – UERJ – Posgrado Español/UERJ

² Este trabajo se originó a partir de nuestra tesina final, del curso de especialización en Língua espanhola instrumental para lectura, de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, presentada en 2004, bajo a la orientación de la Prof^ª Dr^ª Maria del Carmen F. González Daher.

variadas voces existentes en cada texto, explícita o implícitamente, posibilitando nuevas construcciones de sentido. Es decir, en lugar de sujeto pasivo, al alumno se le debe dar posibilidades de asumir un rol más activo, de manera a permitir que se apropie de las informaciones presentes en los textos, estableciendo la red de correlaciones con base en su propia cultura y relacionándolas con culturas ajenas. Para ello, juega papel fundamental el profesor, a quien le cabe elaborar tareas que provoquen esas reflexiones.

Además, consideramos que el rol social del profesor va más allá del aula y que en su función debe garantizar a todos el acceso al conocimiento. O sea, ese profesional debe ser más que un simple ejecutor de tareas prescritas; debe ser partícipe en investigaciones sobre la acción educativa, reflejando, incluso, la propuesta de los PCN's que presupone un cambio en los rumbos de nuestra educación y nos remite a una escuela que debe garantizar al alumno medios que le posibiliten ejercer su ciudadanía a partir del reconocimiento y de la identificación de las diversidades existentes entre los discentes. Por lo tanto, se hace indispensable que el profesor tenga preocupaciones no sólo con la transmisión de contenidos gramaticales, sino también con su propia visión sobre la lengua y como ello influye en la formación de los alumnos.

Con base en investigaciones de la profesora Alba Celani³, es posible afirmar que no hubo una gran evolución en la cuestión de la enseñanza de LE, incluso después de la aprobación de la LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) en 1996, y una de las causas de este problema está en los programas de formación de profesores ofrecidos por las universidades y en el aislamiento de estos profesores en sus prácticas.

O que torna a situação particularmente difícil são as raízes profundas desse problema, que começam no tipo de programa de formação de professores oferecidos pelas universidades. Outro fator relacionado a essa problemática situação é o isolamento em que se encontram os professores de inglês, frequentemente impedidos por suas condições de trabalho, de conversar com seus pares e desenvolver trabalhos conjuntos. (Celani, 2003:71-72)

En aras de intentar mejorar nuestra práctica - por considerar que el trabajo del profesor implica en una formación continua, profundizándonos en los estudios relacionados a cuestiones de lectura en clase, ingresamos en el curso de Especialización en *Língua Espanhola instrumental para leitura* (Instituto de Letras/UERJ), mayoritariamente formado por profesores que trabajan para la municipalidad. En medio a varios anhelos, buscábamos ahondar nuestros conocimientos sobre la noción de intertextualidad, una vez que: (a) identificábamos que nuestros alumnos de la enseñanza media (EM) encontraban dificultad para establecer relaciones de sentido instituidos a partir del diálogo entre textos y (b) nos deparábamos con la necesidad de elaborar tareas que les facilitaran una mejor comprensión relación al tema, siguiendo Daher & Sant' Anna (2002:61-62) que afirman que cabe al profesor dirigir "la mirada del lector-alumno hacia el texto", lo que presupone la producción de:

³ Como no encontramos bibliografía suficiente que tratase de la enseñanza de español, nos basamos en estudios con profesores de inglés, que nos parecen reflejar la enseñanza de E/LE.

una doble constitución de la situación [de lectura en clase]: la primera corresponde a la oportunidad de observación de elementos del texto que el lector-alumno, quizás, no lograría observar por sí sólo; la segunda define la situación de lectura como distinta de la que se realizaría fuera del ámbito de enseñanza y aprendizaje. Esa doble constitución también define la actividad de enseñanza de lectura para el enunciador-profesor, ya que éste registra por medio de sus preguntas/ejercicios su modo de aprehensión de los sentidos del texto.

Observamos que gran parte de los profesores/alumnos también demostraba dificultades en la comprensión de propuestas presentadas por los profesores y desconocía/desconsideraba conceptos teóricos relacionados a la lectura, así como relataba problemas con la elaboración de actividades prácticas de comprensión lectora en sus clases. Tal hecho nos hizo reflexionar sobre qué relación enseñanza/aprendizaje desarrollan estos profesores con sus alumnos – ya que consideramos el perfil de profesor construido en los PCN's y sus propuestas, y creemos que la escuela debe garantizar al alumno el acceso a conocimientos esenciales a la construcción de su ciudadanía.

Bajo nuestro punto de vista, las dificultades encontradas resultan del desconocimiento por parte de los profesores relacionados a conceptos como géneros discursivos y dialogismo, que nos parecen fundamentales para la enseñanza de LE (Bakhtin, 1979). Según el autor (1979/1992), es el género el que garantiza a los hablantes de una lengua el hecho de comunicarse. Permite una economía cognitiva entre los interlocutores, por medio del reconocimiento de características particulares que distinguen un género de otro, estableciendo las bases del entendimiento con el lector. Consideramos que en la búsqueda por marcas que nos permitan identificar otros textos dentro de un mismo texto, las características genéricas desempeñan un papel fundamental, pues nos garantizan reconocer importantes huellas discursivas - temáticas, composicionales o de estilo – que funcionan como apoyo a la remisión a otros textos.³

Por lo tanto, creemos que ahondar estudios sobre la intertextualidad y pensar tareas que consideren la dificultad de su comprensión por parte de los alumnos de E/LE nos ayudará a mejor comprender la naturaleza de nuestra actividad como docentes del lenguaje y, a la vez, de la intertextualidad, a partir de fuentes teóricas del Análisis del discurso de base enunciativa, que comprende la lengua a partir de sus usos, es decir, en la práctica social, y no aislada, como una estructura. Por lo tanto, estos estudios no disocian lo lingüístico de lo extralingüístico como constructores de sentido.

Para mejor comprender cómo relacionan los profesores de E/LE la intertextualidad y la enseñanza/aprendizaje de LE y cómo tratan esta cuestión en sus clases, recurrimos a un instrumento que diseñamos y aplicamos a nuestros compañeros de la especialización, con el objetivo de: (a) verificar si estos profesores reconocen la intertextualidad como una noción constitutiva a cualquier texto, por lo tanto, fundamental en la creación de actividades lectoras en sus clases y al acceso a sentidos del texto; así como (b) apuntar herramientas que permitan a estos profesionales actuar en clase de manera más consciente ante la

³ Cabe añadir que dichos conceptos se encuentran explicitados en los PCN's de la enseñanza media.

intertextualidad presente en los textos en español, proponiendo actividades que dirijan la lectura de los alumnos, ensanchándoles el rol de posibles sentidos, al considerar que, de alguna manera, todos los discursos conversan con otros que se interrelacionan, siendo cada uno siempre una respuesta a dichos anteriores y una provocación a futuros. Así, el texto no posee un sentido acabado, es decir, está en cambio constante y recibe nuevos significados de acuerdo al sujeto que lo lee, una vez que éste le va a sumar su propio conocimiento de mundo para establecer las relaciones de sentido. Podemos decir entonces, que ellos son resultados de actividades lingüísticas, llenos de huellas que expresan conocimientos acumulados: del autor y del lector.

Cabe añadir que, en este trabajo, nuestro foco de interés será el intertexto, comprendido como la remisión a un texto dentro de otro y la intertextualidad, como un conjunto de relaciones explícitas o implícitas que este texto mantiene con otros. (Maingueneau, 1996/1998).

Teniendo como objeto de trabajo la enseñanza de lenguas extranjeras, se suman en nuestra propuesta diversas dificultades, una vez que el fenómeno de intertextualidad presupone un conocimiento especial sobre el mundo y la sociedad que nos rodea, incluso cuando se trata de nuestra lengua materna. Ello significa decir que estaremos tratando de discursos que no traducen nuestra realidad, ni expresan un conocimiento cercano a nuestra experiencia como profesores de lengua extranjera. Esta investigación presupone trabajar con textos originales, dirigidos a hispanohablantes, y no a profesores y alumnos que no forman parte del grupo de coenunciadores pensado por el enunciador del texto. Surge, entonces, la necesidad de tener en cuenta, además de la competencia lingüística de los nuevos lectores no modelos (Maingueneau, 2004), también su competencia enciclopédica. Por ese motivo, enfatizamos la importancia del papel del profesor en la preparación previa de las clases que, sin dudas, “minimizaría” las incomprendiones de alumnos. En ese sentido, nos parecen esenciales las consideraciones teóricas de Maingueneau (2001) respecto a las competencias genérica y enciclopédica. La primera comprendiendo el dominio de las leyes y géneros del discurso y, la segunda, los conocimientos sobre mundo que acumulamos a lo largo de la vida, ambas responsables de nuestra capacidad de interpretar y producir enunciados adecuados a las múltiples situaciones sociales que nos son impuestas.

2. PASOS METODOLÓGICOS

Como ya se dijo, este trabajo, en términos generales, pretende verificar si los profesores de E/LE reconocen la intertextualidad como una noción relevante para la comprensión lectora y si la consideran al elaborar sus actividades de clase. Para ello, nuestro primer paso consistió en la selección de textos en periódicos y/o libros con explícita referencia a otros textos que se adecuaban al trabajo con nuestros alumnos. Esta selección consideró diferentes géneros textuales, porque, aunque los textos presenten características estables que facilitan establecer relaciones con textos de LM, no pueden ser tratados como bloques homogéneos. Es decir, no se puede despreciar la dimensión heterogénea que implica la noción de género.

El segundo paso fue definir los medios adecuados para la colecta de datos entre los profesores del grupo de alumnos de la Especialización. Como instrumento de investigación,

elegimos trabajar con una propuesta de elaboración de actividad, ya que en una entrevista, nos sería más difícil separar las posiciones de compañeras de clase e investigadoras.

Para su confección seleccionamos dos *cómics*⁵ del periódico O GLOBO, tres tiras de una historia en viñetas de Mafalda y un texto del libro *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*, de Eduardo Galeano. Esta selección ocurrió a partir de criterios distintos. Los *cómics*, además de poseer una mención explícita a otros textos nos hacían suponer que no presentarían interferencias de comprensión, por el hecho de que estaban escritos en lengua materna. Por su vez, en las tiras de Mafalda había una frase bastante conocida: “Conócete a ti mismo”. Cabe añadir que este personaje es bastante conocido de los profesores de español, lo que facilitaría la elaboración del trabajo. El texto de Galeano, nos pareció interesante por presentar varias referencias intertextuales y por tratarse de un texto del siglo dieciocho adaptado para la presentación de un libro destinado a educadores, aunque esa información no haya sido dada a los profesores.

En lo que se refiere específicamente a la noción de género, los *cómics*, tratan de temas contemporáneos, problemáticas sociales. Una de las características esenciales del género es articular lenguajes verbal y no verbal. Además de provocar el humor, son tan ricos como otros textos - opinativos, editoriales, por ejemplo – pudiendo expresar posicionamientos críticos sobre personajes y hechos políticos. En general, sintetizan una realidad política y sólo pueden construir sus sentidos aquellos que las conocen. De esta manera, por estar directamente relacionados a un hecho o personaje específico, son temporalmente limitados. En resumen, los *cómics* son textos que atraen la atención del lector, porque son de rápida lectura, transmitiendo múltiples informaciones de forma condensada.

Ya las tiras suelen tener un carácter atemporal – como las de Mafalda – y pueden ser utilizadas en épocas y espacios distintos, o sea, pueden ser entresacadas de un contexto y utilizadas en otro. Por su vez, el texto de Galeano nos remite a una tradición oral, poco conocida hoy en día y pensamos que los profesores podrían utilizarlo para hacer que sus alumnos pudieran recuperar y valorar esta práctica.

Seleccionados los textos, elaboramos nuestro instrumento, dividiéndolo en dos etapas. La primera objetivó verificar si el profesor identificaría la intertextualidad como parte constitutiva de los textos. La segunda, pretendió comprobar si y cómo los docentes abordarían dicho concepto en la elaboración de tareas para sus alumnos. Para tal, se les solicitó que eligiesen por lo menos uno de los textos que se les entregaba para la preparación de una actividad de comprensión lectora. Les pedimos también que nos indicaran el perfil de los presuntos alumnos, los elementos responsables de la elección del texto y el objetivo de la tarea.

Para volver más clara nuestra propuesta, sin identificar tal concepto, introdujimos una cita de Daher & Sant’Anna, que sintetiza muy bien el tema. Después, les pedimos a los

⁵ Los *cómics* y las tiras se relacionan principalmente con la imprenta y la caricatura. El cómic tiene un lenguaje que puede ser asociado al lenguaje icónico. El uso de onomatopeyas, escritas con grandes letras, ciertos símbolos ya universalmente aceptados (como una sierra cortando un tronco para indicar sueño o una bombilla que se enciende para explicar que el personaje ha tenido una idea) tienen un alcance comunicativo que difícilmente puede lograr otro medio de expresión. Inicialmente estas historietas tenían carácter cómico, de ahí el nombre: *cómic-strip* (tira cómica).

docentes un análisis de los dos *cómic*s, que son referencias explícitas a otros textos. Para facilitar la comprensión de nuestros análisis, reproducimos aquí parte de nuestro cuestionario.

Los estudios del Círculo de Bakhtin (1979/1992) sobre dialogismo consideran que todo enunciado instituye un YO que se dirige a un TÚ y, a la vez, un discurso que dialoga con otro discurso. Así, todos los discursos, de alguna manera conversan con otros, que se interrelacionan, siendo cada discurso siempre una respuesta a dichos anteriores y una provocación a los futuros. (Daher & Sant' Anna, 2002)

- Considerando a citação acima apresentada estabeleça uma relação entre os seguintes textos:

Enseguida se les presentaba a los profesores los textos ya comentados y se les pedía:

1- Escolha pelo menos um deles e elabore uma atividade de compreensão leitora adequada a um de seus grupos de alunos.

2- Descreva o perfil desses alunos (nível, série, faixa etária média aproximada), aponte que elementos o levaram a escolher determinado texto e qual o objetivo da sua questão.

Les solicitamos a dos compañeros que no formaban parte del curso de Especialización que lo leyeran el instrumento a ver si encontraban alguna dificultad en comprender lo que se solicitaba en nuestra propuesta. Enseguida, el cuestionario fue repartido a los dieciocho profesores, alumnos de la Especialización. De esa totalidad, solamente seis nos lo devolvieron. Partimos, entonces, para el análisis del material.⁶

3. ANÁLISIS

Antes de empezar el análisis de nuestro *corpus*, y con base en la investigación de Nunes y Vargens (2004), nos parece importante resaltar que la lectura de los cuestionarios, además de ser un paso metodológico que forma parte de nuestro trabajo, implica consideraciones que nos gustaría comentar, una vez que nos confrontamos no sólo con informantes, sino también con compañeros de clase. En esa doble relación, se involucran valores y creencias, sea por nuestra parte, sea por parte de nuestros compañeros; se involucran expectativas y posicionamientos frente a las cuestiones propuestas, que pueden reflejar relaciones personales, hecho que puede perjudicar los análisis, una vez que “nuestro imaginario resulta de la interiorización de valores y creencias presentes en la sociedad y acompaña nuestras acciones y pensamientos.” (Nunes & Vargens, 2004:12).

⁶ Nos parece importante resaltar que la no devolución de los cuestionarios de nuestros colegas, en su gran mayoría docentes, caracteriza una falta de compromiso con propuestas investigativas que se presuponen básicas como procedimiento de un profesor, en cuyo perfil nos basamos en este trabajo. De todas maneras, reproducimos, íntegra y literalmente, aquí las respuestas recibidas. Nuestro análisis no integra todas las respuestas que obtuvimos en los cuestionarios, puesto que seleccionamos los enunciados que más nos parecieron relevantes.

En aras de facilitar la comprensión del análisis, optamos por presentarla organizada en dos partes. Así, enfocamos la cuestión propuesta directamente al profesor, objetivando identificar los conceptos teóricos por él utilizados y observar la incidencia específica de la intertextualidad para, en un segundo momento, mejor comprender las tareas que propusieron.

En lo que atañe a la primera parte del cuestionario, la mayoría de los informantes, relacionó los varios textos presentes en los *cómics* a algunos conceptos teóricos, aunque no se hayan referido de forma explícita a las nociones de dialogismo e intertextualidad.

Resaltamos que el pequeño número de cuestionarios con el cual trabajamos, nos imposibilita alcanzar una mayor visibilidad sobre el tema, como una posible relevancia de los contenidos discutidos en el Curso de Especialización, tales como los conceptos teóricos sobre el lenguaje. De todas maneras, planteamos como hipótesis que conceptos como *conocimiento previo*, *conocimiento de mundo*, *enunciador* y *co-enunciador* estarían presentes en un gran número de respuestas, porque han sido trabajados a lo largo de todo el curso, incluso en la confección de tareas prácticas. Sin embargo, ya que más de la mitad de los informantes no estableció tal relación, se comprobó la existencia de dificultades por parte de los docentes en transponer esos conceptos para su discurso, aunque estos hubieran sido trabajados en clase.

En la segunda parte del análisis, verificamos que relación a los grupos de alumnos, cuatro informantes eligieron la enseñanza media (EM) y dos, la fundamental (EF). Las tiras de Mafalda fueron los textos más utilizados. Nadie eligió trabajar con el texto de Galeano. Cabe añadir que, aunque la pregunta hubiese sido realizada en portugués, no se solicitó a los profesores que la contestaran en español o portugués, así que esa elección estuvo a cargo de cada informante. No hubo menciones a la razón de elegir trabajar con grupos de la EF o EM sólo justificaciones relación a la elección del género.

Con base en las respuestas, identificamos algunas creencias relacionadas específicamente a los géneros. Cuando se afirma que la elección de la tira ocurre en función de que ésta es “más fácil para activar el conocimiento previo de los alumnos y por presentar una dosis de humor”, que propicia el trabajo con inferencia, o que es siempre más atractiva, se está presuponiendo que hay textos que pueden dificultar la activación del conocimiento previo, así como que algunos textos, más que otros, propician el trabajo con la inferencia. Si las tiras presentan lenguaje accesible, podemos suponer que hay géneros específicos para determinados lectores. Esto cabría si estuviésemos trabajando con textos, por ejemplo, del área de la Medicina, de las Estadísticas, pero no con tiras publicadas en periódicos. Pero vale resaltar que las tiras también pueden presentar diversas dificultades, pues exigen conocimientos, que muchas veces no estamos al par, como, por ejemplo, informaciones sobre política, relacionadas a una determinada comunidad. Es decir, conocidas por un grupo específico.

Además de ello, si las tiras despiertan el interés de los alumnos porque les encantan, se puede afirmar que siempre hará falta despertar el interés del lector y ese interés dependerá exclusivamente del público involucrado. O sea, el profesor elegiría los textos según su percepción de lo que le gusta a los alumnos, restringiéndoles la posibilidad de acceso a otros textos, como si no fuera su función presentarles nuevas posibilidades de lectura. Pensamos que la no elección del texto 4, además de lo expuesto por los profesores, se debe

a la razón de que éste no sea un tipo muy utilizado y corriente, lo que seguramente les causó un extrañamiento.

Aunque la prelectura forme parte del trabajo con la lectura con cualquier tramo de edad, resaltamos que apenas el profesor que optó por la EM, destacó la importancia de una previa preparación necesaria al trabajo con los varios textos existentes en los *cómics*.

Respecto al conocimiento enciclopédico, se revela la inquietud con el posible desconocimiento, por parte de dos informantes, sobre textos de autores comunes a otras generaciones, una vez que los alumnos provienen de distintas capas sociales, implicando posibles diferencias en el bagaje cultural que aportan al aula.

Relación a las propuestas de trabajo solicitadas, pudimos percibir que incluso los profesores que se refirieron específicamente a la noción de intertextualidad en sus reflexiones iniciales, tuvieron dificultades en transponerla para las actividades prácticas. Sólo se verifica la aplicación de dicha noción en una propuesta.

Considerando el análisis de los seis cuestionarios devueltos, pensamos que el desconocimiento de la base teórica relacionada a los conceptos propuestos por este trabajo, dificultó la planificación de las clases, o sea, aunque conozcan la teoría, resulta difícil apropiarse de ella. Nos parece importante resaltar, una vez más, que la no devolución de los cuestionarios por parte de los demás colegas, doce profesores/investigadores, caracteriza una desconsideración con propuestas investigativas que se presuponen básicas como procedimientos de un profesor.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Empezamos nuestras consideraciones finales resaltando la importancia de la participación de los profesores en los cursos de especialización ofrecidos por las universidades, en aras de formar un profesor más consciente en lo que se refiere a las prácticas en aula, con condiciones de aplicar la teoría estudiada a la realidad de sus alumnos, en cualquier tramo de edad o nivel de enseñanza. Un profesor, bajo nuestra visión, es un profesional que debe saber conjugar el rol de investigador y educador.

Resaltamos también la importancia de un estudio más específico del concepto de la intertextualidad en cursos de especialización, que oriente a los docentes hacia su aplicación en clase, una vez que los profesores somos los encargados de considerar o no el uso de estos aspectos teóricos en el momento de planificarlas. Nuestras elecciones en el momento de elaboración de tareas de clase facilitan o dificultan la comprensión de cada texto en cualquier nivel de enseñanza. Nos cabe provocar la observación del alumno hacia la identificación de marcas polifónicas, existentes en los textos, para que éste pueda aunar y reformular las ideas presentes en la infinidad de textos que atraviesan cada texto.

Tomando en consideración las lecturas realizadas sobre la teoría y el análisis de los cuestionarios, llegamos a la conclusión de que solicitar informaciones complementarias a las de lectura, en las que, en un primer momento, se sondee el conocimiento enciclopédico de los alumnos respecto a los puntos que van a ser expuestos, son fundamentales para encaminar el trabajo del profesor. Es decir, al elaborar las actividades se debe tener en mente previamente cuáles son los conocimientos generales, las vivencias, etc. de nuestros alumnos antes de empezar el trabajo propiamente dicho con los textos.

Además de este sondeo anterior, se sugiere que el profesor proponga tareas en aras de ampliarles el bagaje cultural a los alumnos, una vez que, como ya hemos dicho, pensamos que una de las funciones de este profesional es, sin dudas, contribuir con la formación de un alumno crítico, más preparado ante el mundo y sus lecturas. Ese enriquecimiento puede ocurrir por medio de cualquier actividad que logre relacionar los contenidos de enseñanza de lengua extranjera a aspectos que propicien reflexión.

Añadimos que es de suma importancia que el profesor sea receptivo a las distintas lecturas de cada texto, abierto a percibir la pluralidad de sentidos presentes en ellos, aunque estos significados no reflejen su propio punto de vista. Además, es siempre necesario dejarles claro a los alumnos cuales son los objetivos al leer un determinado texto y buscar dirigir sus expectativas relación a cada uno de ellos. En ese sentido se deben trabajar los elementos del género discursivo en cuestión, tratando de minimizar el desconocimiento de las informaciones introducidas por medio del intertexto, lo que seguramente ocurrirá.

En resumen, conocer las características de cada género facilitará la interpretación de cada texto por parte de los alumnos, ya que las posibilidades de sentido estarán reducidas a aquellas que formen parte de cada uno. En este momento, hay que aprovechar la transparencia existente entre portugués y español y trabajar con material en lengua materna, buscando identificar semejanzas que suelen existir entre los textos de un mismo género, aunque en idiomas distintos. A la vez, los alumnos deben percibir que están estos textos conectados a las culturas, por lo tanto, si esta cambia, seguramente hay desplazamientos a considerar a partir de la comparación entre ellas.

Somos de opinión que el profesor debe trabajar con distintos géneros discursivos, ya que cuanto más expuesto a las diferentes modalidades de géneros de textos y formas de discurso estén los alumnos, más fácil será identificar las características propias a cada texto y relacionar los de lengua extranjera a los de lengua materna. En este punto se observa claramente la importancia de actividades que permitan saber hasta qué punto los alumnos pueden identificar las características generales de los distintos géneros discursivos y también reconocer el diálogo entre los géneros, que suelen atribuir sentido a los textos, como, por ejemplo, una publicidad que incluya una carta.

Es también relevante incrementar esos conocimientos con ejemplos accesibles a los alumnos, que estén relacionados con experiencias cotidianas e incentivarlos a relacionar aspectos cognitivos de la gramática interna de la lengua materna a los de la lengua extranjera.

Para finalizar, tras haber analizado los presupuestos teóricos en los cuales se basa nuestro trabajo y las propuestas de los profesores que forman parte de nuestra investigación, consideramos imprescindible hacer un esfuerzo colectivo entre los docentes de todas las enseñanzas para enfatizar la importancia de trabajar con las nociones de intertextualidad y género discursivo en las clases de lengua y, en nuestro caso, de lengua extranjera.

Aunque este trabajo sea una reflexión inicial sobre el tema propuesto, que necesita mayores discusiones, retomamos nuestra creencia de que el profesor debe buscar formar alumnos críticos y reflexivos que logren identificar los diferentes sentidos existentes en cada discurso, una vez que el dialogismo es el hilo conductor que nos proporciona comprenderlos. Debemos estar atentos a la multiplicidad de posibilidades que pueden dirigir la lectura de forma crítica y consciente, convirtiendo las clases en espacios productivos

donde se expandan no sólo los conocimientos lingüísticos de los alumnos, sino también se garantice un rol más activo, que les permita apropiarse de las informaciones presentes en los textos y organizarlas de manera a reflexionar sobre su propia cultura y las culturas ajenas. Para ello, juega papel fundamental el profesor a quien le cabe elaborar tareas que provoquen esas reflexiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1979). **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CELANI, M. & COLLINS, H. (2003). “Formação contínua de professores em contexto presencial e à distância: respondendo aos desafios” In: **Reflexão e ações no ensino e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- DAHER, M. & SANT’ANNA, V. “Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales”. In: **20 años de APEERJ - El español: un idioma universal – 1981-2001**. Rio de Janeiro: APEERJ. 2002, p. 54-67.
- FIORIN, J. “Polifonia textual e discursiva”. In: **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 29-43.
- GALEANO, E. **Patatas arriba, la escuela del mundo al revés**. Madrid: Siglo XXI, 1998.
- MAINGUENEAU, D. (1987). **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. (1996). **Termos chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- _____. (1998). **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- NUNES, T. & VARGENS, D. **La construcción de creencias y de valores entre estudiantes concluyentes del curso de lengua española del instituto de letras (ILE/UERJ)**. Rio de Janeiro, 2003. Monografía (Graduación) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.



“LA PRESENCIA DE LA CULTURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA”

Inêz Gaias¹

RESUMEN: La propuesta de esta comunicación es reflexionar acerca del proceso de enseñanza/ aprendizaje del español como LE, observando el tratamiento y la importancia que se le está dando a la enseñanza de la cultura; así como analizar la influencia que tiene una cultura sobre otra, durante el actual proceso de globalización

PALABRAS CLAVES: multiculturalismo, transculturación, respeto cultural.

CAMPO TEMÁTICO: El componente cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, actuando en la docencia, a cualquier profesor de lengua extranjera, “mínimamente” atento, se le hace imposible escapar de los conceptos que sus alumnos y la sociedad en general construyen alrededor de las demás culturas, pues la tendencia del ser humano es suponer que sus costumbres son universales y que las demás culturas son exóticas, a veces inferiores, y que representan una amenaza.

Ese asombro ante lo que es distinto de su cultura, esta falta de noción intercultural puede ser motivo de xenofobia generando estereotipos y prejuicios. Pero, a través del contacto que el alumnado tiene con el idioma extranjero, será capaz de entenderse mejor dentro de una perspectiva intercultural, tomando conciencia de la diversidad cultural, donde pueblos étnicamente y culturalmente distintos pueden convivir pacíficamente.

¹ Profesora Auxiliar – Pontificia Universidade Católica do Paraná

Así, el intento de esta comunicación es reflexionar acerca de la importancia del componente cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

2. CONCEPTUANDO LA CULTURA

¿Qué es cultura? – dices mientras clavas en mí pupila tu pupila azul -.

¿Qué es cultura? ¿ Y tú me lo preguntas?

Cultura ... eres tú.

Bécquer - Buitrago

Los conceptos de cultura pueden ser abordados desde el punto de vista de la Antropología, Sociología y Psicología, sin embargo, para delimitar nuestro campo de investigación nos detendremos en los conceptos culturales que engloban todo lo que depende del comportamiento innato del ser humano: hombre-sociedad-mundo.

La palabra “cultura” viene del latín, *cultura* e a principio estaba relacionada solamente al cultivo de la tierra y a los cuidados con los animales. Sin embargo, a partir del siglo XVI este término fue ampliado para otras esferas, además de la agrícola, así que empieza a ser considerado como *cultura* todo lo que pertenece al comportamiento social. Luego, el término se aleja de la práctica de cultivo de granos y empieza a conceptuarse como el cultivo de la mente.

La primera definición más exacta de *cultura* fue la de Tylor en 1871, este autor atesta que la cultura puede ser analizada como un conjunto inter-relacionado de creencias, costumbres, valores, moral, arte, ley y hábitos que son adquiridos por los individuos de una sociedad. (Thompson: 2002) Pero, la dimensión de las definiciones sobre cultura que siguieron a la de Tylor, trajeron más confusión, haciendo su definición más amplia y menos específica.

Para Morin (1972), la cultura no podrá ser vista ni como un concepto, ni como un principio indicativo, sino como la forma de vivenciar un problema global. Similar a la posición de Morin (1972) sobre cultura, Kramsch (1998) afirma que la cultura se construye a través del diálogo del día a día.

Sin embargo, muchos definen cultura como la totalidad de las obras creadas y conservadas por un pueblo; no siendo interpretado como cultura lo usual, como las actividades desarrolladas por las personas a diario, sus reacciones, entre otras manifestaciones rutinarias.

3. LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA EN EL PROCESO DE GLOBALIZACIÓN

Con el proceso de globalización surge la necesidad de que los pueblos se conozcan y ocurra un intercambio más grande de información entre todos los sectores, pero esa circulación social más libre y el incremento de la comunicación entre los individuos no dejan de generar conflictos interculturales. Es justamente en virtud de esa creciente diversidad que nuevos conflictos surgen entre los pueblos, pues en un contexto intercultural no existe un único espacio social, sino la cantidad de espacios que son imaginados por el grupo y esa mezcla cultural aún es algo difícil y viene con problemas, estereotipos, prejuicios y racismo.

La globalización expresa un nuevo marco en la sociedad mundial, es un proceso que involucra nacionalidad, regímenes políticos, civilizaciones y cultura. De repente se disipan las fronteras y debemos mantener los ojos bien abiertos para lo que es nuevo, distinto, pero que puede fortalecernos, engrandecernos y traernos la oportunidad de crecimiento, al ampliar nuestros conocimientos. Surge entonces una nueva conciencia de que la Tierra es un territorio de la humanidad y que es necesario reconocer las verdaderas dimensiones globales de nuestro modo de ser, actuar, pensar, sentir e imaginar. Poder ver el más allá y, en lugar de tener un mundo dividido en sociedades nacionales, tener una sociedad global; ésta es la propuesta del proceso de globalización. Así, temas sociales, económicos, políticos y culturales que siempre fueron vistos como internos y nacionales, después pasan a pertenecer a la sociedad global, ya que en el siglo XXI, es prácticamente imposible pensar en un desarrollo cultural nacional e independiente.

Considerando la globalización como un proceso de integración y eliminación de barreras entre los pueblos, es necesario derrumbar ciertos mitos presentes en el pueblo hispánico, principalmente, en nuestros hermanos vecinos. Según Semprini (1999) si convivimos en un contexto multicultural es necesario ver que no existe un único espacio social sino que habrá tantas cuantas percepciones los individuos puedan tener de él, ya que el ambiente cultural y multicultural se desarrolla por la acción de los individuos, en la sociedad.

4. EL PAPEL DE LA CULTURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Una de las finalidades del MERCOSUR es la integración, en el campo de la cultura, de los países en él inseridos, posibilitando el aprendizaje de las costumbres, tradiciones y de las lenguas habladas por nuestros vecinos. Según Morin (1972), el aspecto más importante para la acción de integración es la educación del pueblo, pues es a través de la educación que se permite que el individuo, miembro de una sociedad, tenga acceso al conocimiento de la suya y de las demás culturas. El acceso al conocimiento de estas culturas a través de la educación no debe ser pensado como un ‘factor’ inútil y que, muchas veces, genera desigualdades entre los pueblos, sino como un medio según el cual nos concienciamos de que es posible convivir armoniosamente en un mundo donde hay innumerables formas de hablar, de pensar, de actuar, etc.

Así, enseñar una lengua extranjera no debe reducirse a un simple conjunto de reglas morfosintácticas y relaciones de léxico, pues si lengua y cultura están íntimamente unidas, siendo realidades indisociables, la cultura no puede ser enseñada e interpretada como algo “estancado”, resumiéndose, como muchas veces nos deparamos en algunos libros didácticos, en pequeños textos estereotipados o láminas sueltas a lo largo de las unidades y sin ninguna propuesta coherente de trabajo, que el profesor pueda explotar y debatir con sus alumnos.

Eso prueba que la adecuación al método comunicativo todavía tiene sus dificultades, ejemplo de eso son los muchos libros didácticos que son comunicativos, sólo aparentemente. Luego, no se puede “concebir” la enseñanza de cultura basado en una visión behaviorista, como Byram (1992) que dice que

En este sentido, enseñar una cultura extranjera es permitir que los alumnos conozcan nuevos sistemas de significación y los símbolos que se “prenden” a él, es proveerles la ocasión de adquirir nuevas competencias, es llevarlos a reflexionar sobre su cultura y acerca de su competencia cultural. El efecto de todo eso sobre cada individuo es imprevisible, como es el caso de toda iniciación al conocimiento (Byram 1992: 69).

Cuando hablamos de globalización, una de las necesidades es el conocimiento de las lenguas, conocer el medio por el cual los individuos se articulan y se expresan y su relación con la cultura.

Es con Souza (1994) donde el acercamiento entre la idea de cultura y la necesidad de conocerla e incorporarla en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua, gana un matiz un poco más preciso, pues el autor considera que la cultura como un atributo de todo ser humano está atada al proceso de adquisición de una lengua:

“Si por un lado, el ser humano es fundamentalmente orgánico en su estructura, por otro lado, en su desarrollo, su principal marca es la cultura. El énfasis todo especial en los trazos culturales coloca el lenguaje en destaque. A partir del modelo histórico-cultural, el lenguaje empieza a ser notado como fundador de una nueva relación del hombre consigo mismo y con el mundo. Esas dos dimensiones humanas – lenguaje e historia – están en el “cerne” de una nueva conciencia del hombre”. (Souza, 1994:33)

Así, podemos suponer que es a través de la educación que será posible concienciarse de la necesidad de estrechar las relaciones de convivencia entre distintas razas y culturas, revaluando así nuestra herencia cultural, pasada de generación en generación, que nos condiciona a manifestarnos con menosprecio ante los que procedan fuera de los patrones considerados normales y aceptados por la mayoría de los miembros de nuestra sociedad

La diversidad cultural, que muchas veces causa extrañeza, se justifica por el hecho de que el hombre vive aislado, en pequeños grupos y cada grupo con su lenguaje, su visión de mundo y sus costumbres; así, si analizamos la cultura del otro a través de la nuestra, seguramente nos parecerá raro el modo de vida ajeno y pensaremos el nuestro como el más correcto. Tales actitudes generan estereotipos, ocurriendo en muchas situaciones, ya conocidas, la intolerancia, las guerras y la violencia en conflictos sociales.

Así, la enseñanza de una lengua extranjera cobra su importancia a medida que permite a los alumnos entrar en contacto con otras culturas, con modos distintos de vida e interpretar la realidad, con el objetivo de respetar a los demás.

5. EL RESPETO A LA PLURALIDAD CULTURAL

Una señora estaba poniendo flores en la tumba de un pariente, cuando de golpe se dio cuenta de que un chino ponía un plato de arroz en la lápida de al lado. Viendo eso va hacia el chino y le pregunta:

- Disculpe, pero ¿cree usted que su difunto vendrá a comer el arroz?

El chino le contesta:

- Por supuesto, y generalmente en la misma hora que el suyo viene a oler las flores.

El tema de la diversidad cultural, o sea, la diversidad de los modos de comportamiento de los hombres no es algo reciente, sino que se remonta a la antigüedad. Podemos comprobarlo en un pasaje de Confucio cuatro siglos antes de Cristo: “*La naturaleza de los hombres es la misma, sin embargo, son sus hábitos que los mantienen separados*”. Esto en un intento de explicar las diferencias de comportamiento entre los hombres, llevando en cuenta las variaciones físicas de los ambientes.

Aunque no sea necesario que retornemos a nuestros ancestrales para darnos cuenta de la existencia de las diferencias, basta con verificar las costumbres de nuestros contemporáneos en el mundo globalizado. La constatación de las diferencias existentes, las teorías que atribuyen características a las razas son antiguas y muchos todavía siguen pensando que todo español es torero, que los brasileños son perezosos, que los portugueses son poco inteligentes, que los argentinos son arrogantes, entre otras.

Las diferencias culturales existen no sólo entre pueblos distintos, viviendo en territorios geográficos distintos, sino dentro de una misma nación. La división político-administrativa de América Latina no corresponde a la división establecida por la realidad socio-cultural de América Latina, o sea, que la manera de hablar, el acento, las variaciones lexicales de un argentino del norte del país, por ejemplo, son más similares con las de un paraguayo que de un argentino de Buenos Aires, aunque administrativamente correspondan a países distintos.

Estas diferencias ocurren también en Brasil pues, aunque pertenezcamos a una misma nación cuyo idioma es uno solo, sabemos que no formamos parte de una sociedad monocultural, donde todos comparten una misma cultura. Ocurre una segmentación cultural dentro de una única cultura, como en la cultura brasileña que de acuerdo a su ubicación ocurren diferencias gastronómicas, en la manera de vestirse, de portarse, y principalmente en la evidencia de las diferencias lingüísticas entre los estados. Por la grandiosidad geográfica y por el influjo de varios pueblos: esclavos, indígenas e inmigrantes, ocurrió un mestizaje biológico y cultural, consecuentemente, vivimos en una sociedad multicultural.

O sea, es posible que haya una gran diversidad dentro de un mismo modelo cultural y es, durante el proceso de aprendizaje que el alumnado empieza a darse cuenta de que el hombre, además de biológico, es un ser totalmente cultural y que el apareamiento de la mente supone el lenguaje y la cultura. (Morin, 2000: 76).

El ser humano tiende a suponer que sus costumbres son universales, hasta el momento en que se depara con otros pueblos; de ahí, la tendencia es ver al otro como un ser exótico, a veces inferior y que representa una amenaza. Tales hechos explican que cada cultura tenga un determinado modelo y así se justifica el comportamiento etnocéntrico, la costumbre de ver a los demás como raros, distintos, aunque pertenezcan al mismo grupo.

Aunque la cultura se caracterice como un conjunto de hábitos de un país, ella no puede ser transmitida como algo raro y que inferioriza a ese pueblo con relación a los demás, sino enseñada y transmitida de manera práctica como un componente imprescindible en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera.

Para Kramsch (1998), existe una conexión natural entre la lengua hablada en un determinado grupo social y los grupos de identidad ya que es a través del acento, del léxico y de las características del discurso que los hablantes se identifican y son identificados como miembros de ésta o aquella comunidad de discurso, dando a la lengua un sentido de

importancia social y de continuidad histórica. Tal vez, no sea fácil, en sociedades modernas, delimitar las fronteras lingüísticas y culturales de sus miembros. La identidad cultural de un pueblo puede cambiar, no sólo en el contacto con los demás, sino por el conflicto con otros pueblos.

Son las sociedades las que imponen categorías raciales y étnicas, pero eso se aplica en determinados grupos. Por ejemplo, vemos que los blancos no se identifican por el color de su piel, sino por la procedencia o nacionalidad, al contrario de lo que ocurre con los negros que muchas veces se identifican por el color. Como ejemplo, en cierta ocasión dos señoras dinamarquesas estaban conversando y fueron interrogadas por un chico que les preguntó cuál era su cultura; ellas se tardaron en contestar la pregunta y el chico sorprendido les dijo: *Miren Uds. yo soy negro. Ésa es mi cultura. ¿Y la suya?* (Kramsch 1998, p. 68)

Eso se justifica por el hecho de que las identidades europeas no han sido construidas alrededor de la raza o de la “etnicidad”, sino alrededor de un modelo de que una nación es igual a una lengua. No existe una clasificación biológica para la raza, ya que el concepto de raza es una imposición social, algo que la humanidad usó y sigue usando para separar sus clases sociales.

Según los antropólogos, las diferencias genéticas no son las que determinan las diferencias culturales, o sea, no existe ninguna correlación entre los caracteres genéticos y los componentes culturales. Así, nuestro comportamiento, la cultura en general no es hereditaria, tampoco transmitida genéticamente, sino aprendida y asimilada por el medio en que vivimos y con quien vivimos. Tanto que en la división sexual del trabajo, algunas actividades les tocan a los hombres y otras sólo a las mujeres, y esta división es impuesta culturalmente y no biológicamente.

John Locke caracteriza este comportamiento de los individuos como un proceso de endoculturación, que es la referencia a nuestra capacidad ilimitada de obtener conocimiento, donde “... *la mente humana no es nada más que una caja vacía por ocasión del nacimiento*”. (Locke apud Laraia, 2003, p.25).

Continuando, Laraia (2003) considera, apoyándose en las afirmaciones de Geertz, que todo niño está apto al nacer a ser socializado en cualquier cultura, que todos los hombres son capaces de recibir un programa del medio donde están inseridos. Pese a sus limitaciones biológicas y del medio ambiente, el ser humano es dueño de muchos logros pues es el único que difiere de otros seres vivos porque posee “cultura”, destacándose así del mundo animal.

A seguir, podemos verificar que inseridos en ese proceso actual de globalización, las culturas sufren un gran influjo de las demás, a través del fenómeno de transculturación.

6. EL FENÓMENO DE LA TRASCULTURACION

La transculturación es un proceso donde, según Kramsch (1998), la cultura nacional-popular convive a menudo con la cultura internacional–popular y que, en ciertos casos, la cultura internacional es adoptada y asimilada por otras sociedades.

Schwartz (2005) llama a esto de transculturación, en un estudio donde evalúa su concepto y de cómo ese fenómeno se da en el cine. Según la autora, la transculturación es un proceso que ocurre cuando dos o más culturas comparten y mezclan sus elementos, lo que puede ocurrir de manera voluntaria o involuntaria.

El fenómeno de la transculturación no consiste en la enseñanza / aprendizaje de una nueva cultura, ya que en ese caso se trataría de una “aculturación”, sino de la interacción de dos culturas distintas donde una se apodera de algunos elementos de la otra. Para ilustrar, la autora da el ejemplo de la película mexicana “Como agua para chocolate” de Laura Esquivel, donde varios aspectos de algunos personajes de la película son transculturados, entre ellos, Tita la protagonista que cocina con recetas e ingredientes nativos y recibe conocimientos de Nacha, una indígena.

Otra muestra real de lo que es transculturación ocurrió entre Brasil y Cuba. Ya es de absoluto conocimiento que las telenovelas brasileñas son muy bien aceptadas en países de América Latina y Europa. Como ejemplo de este ímpetu, podemos recordar que en 1988 la telenovela brasileña “Vale Tudo” de autoría de Gilberto Braga, fue retransmitida en Cuba. En ella el trabajo de la protagonista Raquel, vivenciado por la actriz Regina Duarte era vender viandas. Así, basado en esa actividad que es corriente en Brasil, el presidente cubano Fidel Castro autorizó que las familias que quisieran podrían hacer lo mismo en sus casas, surgiendo entonces los “paladares”. A través de una telenovela, de la reproducción de una actividad corriente en Brasil, esta práctica fue adoptada e incorporada al estilo de vida del pueblo cubano, ocurrió entonces una alteración en el sistema económico y cultural cubano.

Ese influjo de la cultura brasileña en el modo de vida cubano, produjo cambios en las condiciones de vida y trabajo, favoreciendo la supervivencia y la emancipación de muchas familias. Así, si analizamos los elementos que forman parte de nuestro día a día, concluimos que actualmente casi todo está transculturado y así, retomamos al pensamiento de Kramsch (1998), de que actualmente no tenemos una cultura popular, sino una cultura – popular – internacional

A través de estos cambios culturales, de la confrontación con otros modelos y estilos de vida, el individuo no se limita sólo en la observación de las diferencias entre las dos culturas involucradas. De acuerdo con Mead (Mead apud Semprini, 1999), hay una parcela significativa de la identidad de un individuo en la mirada del otro. Y, aunque las experiencias extraídas de estas diferencias, del encuentro con la cultura ajena sean muy enriquecedoras y auxilien en el entendimiento de su propia cultura, no significa que de este cambio obtengamos sólo puntos positivos.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Nuestra intención, a través de estas reflexiones no es agotar la discusión acerca de la manera de cómo la cultura está siendo tratada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, sino dar continuidad a este trabajo, defendiendo la idea de que la manera distinta de ver al mundo no debería ser asimilada como una cultura de menor valor pues, no hay una cultura mejor o peor sino “modelos culturales” que se adaptan a cada pueblo.

Así, respetar las opciones de los demás en cualquier aspecto, es una de las mayores virtudes que el ser humano puede tener, ya que existen otros credos, razas, religiones y etnias, y que no se está cometiendo ningún crimen por el hecho de ser distinto, pues todos son dignos de respeto. No hay una cultura superior o mejor que otra, sino diferente, como asegura Baker, “ninguna cultura (...) tiene el monopolio de la verdad”. (Baker, 1997: 371).

8. BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, Colin. 1997. *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- CROCHIK, José Leon. 1995. *Preconceito – individuo e cultura*. São Paulo: Editorial Robe,
- KRAMSCH, Claire. 1998. *Language and Culture*. Oxford University Press: Oxford.
- LARAIA, R. de B. 2003. *Cultura: um conceito antropológico*. 17 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MOITA LOPES, L.p. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada.: A Natureza Social e Educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras,.
- MORIN, Edgar. 1972. *Cultura e comunicação de massa*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas.
- SCHWARTZ. 2005. www.warren-wilson.edu/~spanish/Raquelschwartz.com . Acceso 10/03/2005
- SEMPRINI, Andréa. 1999. *Multiculturalismo*. São Paulo. Editora EDUSC.
- SOUZA, Solange Jobim. 1994. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygostsky e Benjamin*. Campinas: Papirus.
- THOMPSON, E.P. *Costumes em comum – Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.



LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA MORFOSINTÁCTICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL /LE DE ALUMNOS BRASILEÑOS

Diego Fernando Cunha Silva¹
Prof^a Dr^a Ana Cristina dos Santos²

1. Introducción

Este estudio consiste en presentar y comentar el producto final de una investigación realizada con el propósito de comprobar a través de las producciones escritas de alumnos brasileños, la dificultad provocada por las transferencias morfosintácticas de la lengua materna – en el caso el portugués- detectadas a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua española como LE en el desarrollo de su Interlengua, con la intención de exponer informaciones sobre los posibles orígenes de los errores, para que el profesor trabaje más intensamente dichos errores manifestados en la Interlengua con el objetivo de impedir la fosilización.

Selinker (Apud. Santos Gargallo, 1999: 28) introdujo el término Interlengua para referirse a un sistema que posee rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua meta y otros propiamente idiosincrásicos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza.

En concordancia, Corder (Apud. Durão, 2004: 59) explica la Interlengua como un sistema transitorio que se sirve de un número reducido de categorías gramaticales, careciendo de estructuras morfológicas; un sistema que recurre a un léxico polisémico; resulta de distintas situaciones de contacto de lenguas; y selecciona su material lingüístico de un código reducido.

¹ Universidade Veiga de Almeida.

² Universidade Veiga de Almeida. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/IL.

Marta Baralo (1999: 46) defiende que la transferencia lingüística puede entenderse como una estrategia universal, que se da al comienzo del proceso del aprendizaje y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad. Suele producirse en los casos en los que la lengua meta presenta un rasgo marcado mientras que en la LM, por el contrario, la estructura equivalente es menos marcada, más constante, más universal.

Para el análisis de la Interlengua, se utiliza el modelo de Análisis de Errores concebido por Corder (Apud. Durão, 2004: 46) que considera los errores como elementos positivos en el proceso de adquisición de la lengua meta, deseando solamente registrarlos y presentar sus posibles orígenes que pueden estar o no en la lengua materna.

La hipótesis que sostiene este estudio es la que el portugués -la lengua materna de los alumnos brasileños- ejerce influencia en el proceso de aprendizaje del español, específicamente la influencia morfosintáctica, explicada por la similitud en aspectos fonológicos, semánticos, ortográficos, morfológicos y sintácticos entre los dos idiomas.

2. La metodología

El grupo de informantes se compone por 30 (treinta) alumnos de un instituto de idiomas de la ciudad de Río de Janeiro de E/LE, nivel intermedio y avanzado.

Se realizó un sondeo para obtener informaciones generales, tales como sexo, edad y nivel de formación cultural; además de datos sobre el conocimiento de otras lenguas extranjeras.

Vale resaltar que el instituto investigado sólo acepta estudiantes interesados a la enseñanza de la lengua española con la edad mínima de 12 (doce) años e inscriptos en una enseñanza regular en su lengua materna, sea pública o privada. La formación de los grupos no sigue ningún patrón preestablecido de edad o conocimientos de LM, o sea, los grupos se constituyen por niños, jóvenes y mayores. Les brinda un curso de 7 (siete) semestres: Esp.1 y Esp. 2 son del nivel básico; Esp. 3, Esp. 4 y Esp. 5 son del nivel intermedio y; finalmente, Esp. 6 y Esp. 7 son del nivel avanzado. Se puede perfeccionar el idioma con un curso de 2 (dos) periodos, Mesp. 1 y Mesp. 2.

En nuestra investigación se ha trabajado con estudiantes a partir del Esp. 5, pues ya conocen todos los tiempos de Indicativo y ya disfrutan de un vocabulario amplio, posibilitando la conversación en el idioma estudiado. El último nivel investigado fue el Mesp.2.

No hubo distinción de sexo, sobretodo porque las clases son mixtas, tampoco de edad por los motivos ya planteados arriba. Con eso, se concluye que no todos comparten del mismo conocimiento de mundo, hecho que se reflejó en las redacciones analizadas.

Todos los 30 (treinta) alumnos observados son hablantes nativos de la lengua portuguesa, pero 18 (dieciocho) dicen tener conocimientos de otra lengua extranjera.

De los que conocen otro idioma 14 (catorce) ya estudiaron alguna vez el inglés en su vida, pero sólo 09 (nueve) lo dominan. Los que mencionaron el francés y el italiano fueron 04 (cuatro), hecho irrelevante una vez que no dominan los idiomas y los dejaron de estudiar hace muchos años.

El trabajo está fundamentado bajo el análisis de la transferencia de los aprendices brasileños de E/LE y se concretizó a través del estudio de las vertientes señaladas por

Selinker: la transferencia lingüística¹ y de instrucción² bajo los criterios gramaticales, lingüísticos, pedagógicos y etiológicos.

El corpus del trabajo consiste en 40 (cuarenta) redacciones escritas por alumnos brasileños (criterio pedagógico)³, analizadas con la intención de señalar los errores morfosintácticos (criterio gramatical)⁴ a través de la transferencia de los conocimientos de la lengua nativa, el portugués, en la extranjera, el español, que se convierte en motivos para adición o omisión de elementos gramaticales (criterio lingüístico)⁵. Para así comprobar la influencia del portugués en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (criterio etiológico)⁶

No identificamos a nuestros informantes, así que las redacciones a lo largo del trabajo aparecen con la letra I, de informante seguidas del número de la redacción: I₁, I₂, ... I₄₀.

3. Tipología de errores morfosintácticos.

Son comunes las transferencias morfosintácticas en los escritos de los aprendices lusohablantes, variante brasileña, al estudiar el español. Dicha afirmación se comprueba por las desinencias verbales empleadas de modo inadecuado, por los determinantes que trasladan desde su LM a la LE, y del cambio de género de sustantivos. Es decir, como ya poseen interiorizados dichos contenidos desde su LM, los trasladan, adaptándolos para resolver posibles problemas en la formación de enunciados en la lengua meta. A continuación, señalamos los errores morfosintácticos encontrados en las redacciones:

3.1. Los cambios de géneros.

Uno de los errores frecuentes en la expresión escrita de los aprendices es la confusión de géneros entre los vocablos de grafía o sonido iguales a la lengua materna. Generalmente el alumno suele mantener el mismo género de la lengua materna.

Se han identificado en el corpus de datos los siguientes casos:

"... *la viaje* fue muy agotadora..." I₁₅

"... imaginando *la viaje*..." I₂₃

"... pasar *una mensaje buena* para todos..." I₂₄

3.2. Apócope incorrectas.

Como en la lengua portuguesa hay una única posibilidad para formas antepuestas y pospuestas al sustantivo, los lusohablantes se equivocan en el empleo de la apócope una vez que, en lengua española hay dos posibilidades: una para la anteposición y otra para la

¹ Es el empleo de elementos, reglas y subsistemas de la IL que proceden de la lengua nativa de aprendiz.

² Está relacionada con los elementos identificables en el proceso de instrucción a que los estudiantes han estado sometidos. (Apud. Durão, 2004: 64).

³ Criterio pedagógico: escrito.

⁴ Criterio gramatical: morfológicos y sintácticos.

⁵ Criterio lingüístico: errores por adición, omisión, falsa colocación o falsa elección

⁶ Criterio etiológico: transferencia/ interferencia/ interlingüística

posición. De ahí que los aprendices pueden emplear la apócope en situaciones en las que no se la suele emplear, y pueden no emplearla cuando se la requiere.

Apócope innecesaria:

"... es un conflicto religioso con *tan* agresividad..." I₈

"... me quede *muy* tiempo en el coche..." I₂₃

"... quedamos *muy* tiempo imaginando..." I₂₄

Empleo equivocado de palabras antepuestas:

"... conocía el de *alguno* sitio..." I₂₈

"... después de *alguno* tiempo..." I₂₈

3.3. Uso incorrecto de las conjunciones.

Se percibe claramente la dificultad de emplear de modo correcto la conjunción *y* que puede sufrir un cambio y convertirse en *e*. Este cambio es el origen de los enunciados de los aprendices con la *e* en lugar de *y*, pues la conjunción coordinativa equivalente en lengua portuguesa es la *e* y no sufre cambios:

"... de manera errada *e* para no herir..." I₂

"... las cosas que hicimos *e* que no fueron..." I₁₀

"... dar regalos *e* se olvidan ..." I₁₅

"... muchos coches *e* autobuses..." I₂₆

No respetan la regla contra la cacofonía:

"... de forma estratégica y *inteligente*." I₅

Es frecuente el cambio entre el vocablo *pero* por *más*, por ser el último, un vocablo semejante al de portugués *mas*, que pertenece a la misma clase de *pero*:

"... dar regalos, *más* también ..." I₂₂

Ya el error de la conjunción *ni* no es de traducción y sí, de uso, la utilizan como en su lengua materna:

"...pero *ni* siempre logro..." I₃

Por la confusión fonética se sustituye la *y* por *i*:

"... buenas para nosotros *i* para los otros..." I₁₁

3.4. Uso incorrecto de los artículos.

De acuerdo con La Real Academia Española (1973: 408), el español es la única lengua románica que ha conservado un artículo neutro e invariable con el cual se pueden sustantivar los adjetivos, que de este modo adquieren significación igual o parecida a la del neutro latino. Es evidente la confusión en el empleo de los artículos determinados masculino a

causa de la variación de empleo entre *lo / el* y de la forma única en portugués *o*, que induce al estudiante a creer que el correspondiente en español es *lo* y no, *el*:

- "... plegados por *lo* cristianismo ..."I₆
- "... ellos usan *lo* mismo razonamiento..."I₈
- "*Lo* sentido de esas revoleas ..."I₃₀
- "... no saben *lo* verdadero significado..."I₃₂
- "... contra *lo* modo de vida..."I₃₁
- "... *o* de *lo* producto interno bruto chino."I₂₆

En español sólo se utiliza artículo antes de nombres de continentes, países, regiones, provincias o ciudades si el propio nombre lo incluye, o si es una excepción a la regla. En oposición, en lengua portuguesa, Manuel Pinto Ribeiro (2004: 168) comprueba el uso, de los artículos antes de países y regiones, salvo algunos que no los permiten. Éste es el origen de los empleos inadecuados, en lengua española, del artículo delante nombre de lugares:

- "Miseria en *el* Brasil..."I₇
- "... en *la* América Latina..."I₂₂

Finalmente, se encontró también préstamos literales de la lengua materna, tales como, la *o* en lugar de *el*:

- "... enseñar a nuestros niños *o* porque ..."I₁₁
- "... *o* de *lo* producto interno bruto chino."I₂₆

3.5. Uso incorrecto de las preposiciones.

Se constata la omisión de las preposiciones en algunas perífrasis verbales en español, como por ejemplo la de futuro, *ir a + infinitivo*, por influencia del portugués, que no la utiliza como componente, es decir se la reduce a: *ir + infinitivo*:

- "... voy limpiar la casa ..."I₂₀
- "... pensé que iba llover mucho..."I₂₇
- "... el próximo día no iba poder bañarme ..."I₂₉

Los alumnos brasileños suelen omitir las preposiciones que forman objeto directo preposicionado, pues aunque exista en la gramática portuguesa dicha estructura, el hablante de variante brasileña no las utilizan:

- "...prejudicar los otros..."I₂ (hay incluso un error ortográfico)
- "... para no herir los otros..."I₂
- "... desalentando la población ..."I₅
- "... que matan las personas..."I₈
- "... ayudar quien necesita..."I₉
- "... puedo ver todos mis parientes..."I₃₃
- "... conmemorar juntos con los parientes, amigos..."I₁₄
- "...conoció muchas personas..." I₁₉

Se mantiene el régimen verbal portugués del verbo necesitar que utiliza la preposición *de*, *necessitar de*, empleo incorrecto en español:

"... la población *necesita de* paz..."^{I₈}

"... que *necesitan de* mucha esperança..."^{I₂₀}

El empleo equivocado de la preposición *en* refiriéndose a días de la semana y meses en lengua española. Uso que es común en portugués:

"... *en* el día en que la población..."^{I₅}

"*En* el mes pasado..."^{I₁₅}

"*En* el primer día fuimos..."^{I₃₄}

"*En* el sábado..."^{I₁₆}

"Pero *en* el domingo..."^{I₁₉}

3.6. Uso incorrecto de los pronombres.

Mientras que en la lengua portuguesa se utiliza predominantemente los pronombres sujetos aunque las desinencias verbales indiquen quién ejecuta la acción, en español lo mismo no ocurre, pues se omite los pronombres sujetos y se utiliza los pronombres complementos. Los lusohablantes suelen omitir a los pronombres complementos por no hacerse necesario su uso en su lengua materna recurriendo entonces, a las repeticiones de los sujetos así como en la estructura textual de su lengua, incluso hay la posibilidad de la sustitución del complemento por un pronombre sujeto o un sustantivo:

"La buena remuneración es más un estímulo que una obligación que el empleado va a trabajar bien. *Él* puede ganar mucho..."^{I₄}

"Los hombres según el pensamiento cristiano, nacieron para el encuentro, para el convivio pacífico. Dios creó *el hombre* para plegar..." Lo mejor sería "Dios los creó ..."^{I₆}

"*Yo* creo que las personas ..." ^{I₃₉}

"... porque *yo* conocía *él* de alguno sitio ..." ^{I₂₈}

"... los niños sólo piensan en ganar sus regalos, porque *ellos* ainda no ..." ^{I₈}

"... puedo ver todos mis parientes como tíos y primos que no veo por todo el año..."^{I₁₄}

Las próclisis y las éncclisis son dianas de rechazo por parte de los aprendices, una vez que, raramente en portugués se produce un enunciado usando la éncclisis, y no hay cambios en el vocablo. A pesar de ser obligatorio su uso, en español, no se la puede emplear como en portugués, pues hay reglas, que a veces les obligan a convertirla en próclisis:

"Las policías trabajan *se arriesgando* y..."^{I₅}

"... no *se preocupando* con los problemas..."^{I₇}

"El índice de miserabilidad del país está *se aproximando* a de los países..."^{I₉}

"*Quedamonos* charlando ..." ^{I₂₈}

"... es *se reunir* con la familia..."^{I₄₀}

Los verbos que piden los pronombres complementos los tendrán omitidos si la misma necesidad no hay en portugués:

"... la verdad no importa lo que ocurra..."I₃

"Es el momento en que se piensa en ayudar quien necesita..."I₁₁

3.7. Uso incorrecto del sistema verbal.

En lengua española, se conjugan los verbos regulares o irregulares en determinados tiempos verbales, de acuerdo con las terminaciones semejantes en grafía o sonido al portugués:

"... las mentiras evitan que algo malo ocurra ahora, pero *haz* con que algo mucho..."I₁

"... todas las personas ya *dicieron* una mentira en su vida..."I₅

"A pesar de, hasta hoy, algunas personas *seguiren* el pensamiento cristiano..."I₆

"... donde los EEUU *demonstran* su superioridad ..."I₃₈

"... hoy en día todavía *creyo*, pero no es un ..."I₁₀

"... es un periodo festivo que nosotros *deveríamos* *refletir* las cosas que hicimos..."I₁₀

"... después de algún tiempo nos *recoñecemos*." I₂₉

"... les doy algunos trabajos para *haceren*..."I₂₉

Hay préstamos de flexiones verbales y formas impersonales del verbo desde la lengua materna a la extranjera:

"... otras, que son la mayoría, son *voltadas* para el materialismo..."I₇

"... ya que la mayoría de ellos fueron o son *envolidos* en trampas..."I₈

"Mismo los conflictos *gerando* ventajas para algunos..." I₉

"... cuando estábamos *volviando* para la casa..."I₁₉

Ocurren cambios de vocales en la raíz del verbo:

"La sociedad y el Estado son los responsables para *revirtir* la situación."I₆

"... y só fui *durmir* a las siete de la mañana..."I₂₂

"... cuando llegamos en casa *durmimos*..."I₂₁

La sustitución del verbo *hacer*, en la expresión: *hace mucho tiempo*, por la *a*, reportando así el correspondiente en portugués *ha*:

"...el encanto se fue à *mucho tiempo*..."I₁₅

El verbo *gustar* sufre adaptación, o sea, se mantiene la vocal de la raíz, la *u*, pero se lo flexionan como en su lengua materna. No se lleva en consideración el complemento y hace que concuerde con el sujeto:

"... con personas que *gustamos*..."I₁₅

"... Por supuesto que a ellas les *gustan* el cambio de regalos..."I₁₈

"... y *desejámos* a todas las personas que *gustamos* mucha paz..."I₁₇

También hay préstamos literales de verbos del portugués adaptados a la flexión española:

"... y yo *acabé ficando* en mi casa..."I₂₀

"... *fiqué* en casa con quince personas..." I₃₇

"... que tal *hirnos* para la clase?"I₂₆

Simplificación de las desinencias del pretérito perfecto simple y del presente ambos de indicativo en la primera persona del plural en español, explicada por el hecho de el portugués disponer sólo una desinencia para los dos tiempos verbales en la forma que corresponde nosotros y nosotras:

"Fue muy bueno porque allá yo y mi amiga *conocemos* dos ..."I₃₅

Cambios de verbos auxiliares en las perífrasis y de las posiciones de los pronombres así como los matices portugueses:

"Nunca *me tenía quedado* tanto tiempo sin mis padres..."I₃₆

"... muchas veces la otra persona *quer* recibir un gesto de cariño..."I₁₂

"... pero también nunca *había me divertido* tanto..."I₂₄

El aprendiz por saber que en presente de indicativo en español, la tercera persona del singular termina generalmente con la desinencia *e* y por eso cuando vaya a utilizar el pretérito la aplica. No hay una influencia directa de la lengua materna en este caso, sino la ausencia de dicha regla permitiéndoles el razonamiento en la lengua meta.

"... pero él no fue porque *dije* que perdió el autobús..."I₂₀

4. Conclusiones

Se comprueba con el análisis de los errores en las producciones escritas de estudiantes brasileños ha comprobado la influencia que ejerce la lengua portuguesa en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. La similitud morfosintáctica, se percibe apenas el estudiante llega a clase de español por primera vez y se entera de que es posible entender y hacerse entender aunque no sepa una palabra en español. Tal hecho es el comienzo de las transferencias pues, siempre que haya la necesidad de producir un enunciado en la lengua meta, el análisis demuestra que el estudiante recurre a su lengua materna haciendo, a veces, adaptaciones cognitivas en su sistema lingüístico restringido, o sea en su Interlengua.

En la mayoría de los apartados, tales como el cambio de géneros, apócope incorrectas, uso incorrecto de los artículos, uso incorrecto de las preposiciones, uso incorrecto de las conjunciones y el uso incorrecto de los pronombres, ocurren errores por la transferencia lingüística. Es decir, los estudiantes emplearon elementos, reglas y subsistemas de la Interlengua que proceden de su lengua nativa.

Ya en el apartado de uso incorrecto del sistema verbal encontramos rasgos que comprueban que los aprendices también recurren al sistema verbal de su lengua materna para producir un enunciado en la lengua meta, como por ejemplo, el empleo de verbos que pertenecen a la lengua portuguesa conjugados como si pertenecieran al sistema léxico de la lengua española. Entretanto constatamos que son capaces de racionar en la lengua extranjera cuando no encuentran subsidios gramaticales correspondientes en su lengua nativa.

Percibimos que los informantes consideran la lengua portuguesa como referencia de lengua, aunque no se enteren, pues la utilizan en el proceso de aprendizaje del español como instrumento fundamental para la adquisición del dicho idioma, a través de la comparación cognitiva entre los dos sistemas lingüísticos.

Para finalizar, cabe a nosotros, profesores de E/LE utilizar en la práctica docente dicha comparación como elemento didáctico para conducir a los aprendices brasileños al objetivo final, que es el aprendizaje de la lengua extranjera. Intervenir en los errores de las producciones lingüísticas manifestadas en la Interlengua, es imprescindible, pues evita que algunos se fosilicen cuando el profesor no los señala así como no permitir la acomodación por parte de los alumnos, enseñándoles que la lengua portuguesa y la lengua española son semejantes pero no idénticas.

5. Bibliografía.

- BARALO, Marta, 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- BENEDETTI, A.M., 2001, "Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español", José Gómez Asencio y Jesús Sánchez Lobato(dir.), *Interferencias, cruces y errores*, vol. 2, Madrid, Sgel, pp. 9-24.
- DURÃO, A. B. A. B, 2004, *Análisis de Errores en la Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Portugués*, Londrina, Eduel.
- SANTOS GARGALLO, I., 1999, "Conceptos básicos", *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/ Libros, pp. 19-30.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, p. 408.
- RIBEIRO, M.P., 2004, *Nova gramática aplicada da língua portuguesa*, ed. 14ª, Rio de Janeiro, Metáfora, p. 168.
- VÁZQUEZ, Graciela, 1998, *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.



LA TRAYECTORIA DE LOS PLIEGOS SUELTOS

Prof^a Elzenir Colares¹

CUESTIONES BÁSICAS

Tras la investigación bibliográfica, lectura de varias obras poéticas y folletos de la Literatura de Cordel, los procedimientos metodológicos fueron los siguientes: análisis y confrontes de los textos, la calidad del material y el uso del lenguaje, observación del orden cronológico de los hechos históricos y sociales del Cordel (la importancia de la realidad, el papel social de las “hojas sueltas”, el advenimiento de la imprenta y el desarrollo de la impresión del Cordel. Enseguida, hubo un confronto entre el pasado y el presente de esta clase de literatura hasta llegar a la creatividad y al desempeño de los Escritores de Cordel del Nordeste Brasileño, en el arte de xilografía, en la riqueza de temas y en el valor incomparable del improvisado o “repente”.

Tiempo y espacio fueron utilizados en la búsqueda de materiales variados para enriquecimiento de la investigación bibliográfica, documental, contacto con los cantadores para entrevistas, visitas a otras bibliotecas y, tras el análisis, de cada grupo de alumnos, fueron realizados debates y discusiones sobre el vasto asunto y establecido un plazo para entrega de los trabajos, lo que resultó en excelentes conclusiones.

Cada equipo utilizó la oralidad durante la presentación y lectura de un romance y, la escritura, en la redacción del trabajo sobre el tema general con el parecer de cada componente de los equipos.

¹ UECE

Durante toda la planificación del trabajo los alumnos recibieron fichas con sugerencias y orientaciones de la profesora.

El Lenguaje es la facultad de comunicación que los hombres poseen. Si el hombre no pudiese comunicarse con los demás, si no tuviese la facultad del lenguaje, estaría aislado y no podría existir la sociedad.

Ferdinand de Saussure, el “padre de la lingüística moderna”, llamó la atención para la superioridad del discurso oral, que es el apoyo de toda comunicación verbal, pero algunos estudiosos pensaban en la escritura como forma básica del lenguaje. Sin embargo, advertía que la escritura poseía utilidad, así como también defectos y peligros. Él la consideraba como una especie de complemento del discurso oral, y no como transformadora de la verbosidad. No se puede negar que la expresión escrita abrió los horizontes del conocimiento de las personas, con relación a cosas y extensiones geográficas, descortinando verdaderas maravillas hasta entonces desconocidas. Vale decir que la expresión oral, aunque sin cualquier forma escrita en el pasado, sobrevivió y que jamás la escritura sobrevivirá sin la oralidad. En este caso se debe llamar la atención para el período de las culturas orales primarias que, sin el conocimiento del lenguaje escrito, se esforzaron por aprender mucho, es decir, guardar, en la memoria, sus conocimientos y aplicarlos con mucha sabiduría. Para eso hay que estar seguro que no se va a ningún sitio, ni tampoco se llegue a cualquier uno. Es muy interesante y, asimismo, muy importante para la humanidad poder optar por una de las formas de lenguaje para tornarse un excelente profesional, sea como un grande orador, sea como un renombrado escritor. En cualquier área del conocimiento las dos formas de lenguaje van siempre estar presentes. En el estudio, la lectura es factor decisivo, pues no sólo posibilita la ampliación de conocimientos, como también ayuda en la sistematización del pensamiento y en el enriquecimiento del vocabulario, además de su instrumento esencial para el desarrollo del sentido crítico.

Ya en cuanto a la escritura, ésta es muy importante por su capacidad de registrar los hechos y eso ha beneficiado a la humanidad a causa de los archivos de los trabajos científicos. Ambas son muy necesarias al hombre, y, sin embargo, los equipos tecnológicos hodiernos han superado todo.

Fue gracias a la tardanza del apareamiento de la escritura que surgieron los juglares en la Edad Media, intérpretes de poemas y canciones en carácter épico: “Los cantares de gesta², canciones que narraban las hazanas de los héroes de la época y que después dieron origen en los siglos XV y XVI a los romances o a la Literatura de Cordel, conocida en la Península Ibérica como “pliegos sueltos” (España); “hojas volantes” (Portugal); “litterature de colportage” (Francia); “broadsides” (Inglaterra); “literatura de folletos” (Nordeste de Brasil); y otros nombres que desempeñaron el papel del periódico y mucho contribuyeron para el desarrollo del arte: poesía, declamación, música y de la grande acción social que estas formas de comunicación esparcieron por toda Europa, a través de sus cantadores de romances que se acompañaban con una bandurria (instrumento musical de cuerda, pequeño, con seis pares de cuerdas y una caja de resonancia de forma ovalada).

² Palabra derivada de *roman*, poema de carácter narrativo, en lengua provenzal.

Enseguida surgieron los trovadores que vinieron complementar la acción de los anteriores, pero no los substituyeron totalmente.

En realidad, el apareamiento del papel fue la causa del desarrollo de la escritura, que, en los casos de sustitución del artista público, de tradición oral, no consiguió sustituir a su bella *performance*, en vivo. La emoción era totalmente diferente. Este detalle de la emoción es el toque principal del lenguaje oral.

He aquí el papel importante de la literatura de cordel: unir la palabra, la poesía, la música, el canto, la *performance*, y, sobretodo, el “repente” que es lo sensacional de esta arte de otros tiempos.

EL ROMANCERO EN EL CONTEXTO DE LA EDAD MEDIA - SIGLOS: XII A XV, EN ESPAÑA

En el final de la Edad Media se cantaban numerosos romances, composiciones épico-líricas breves sobre temas legendarios, históricos o poéticos. No comenzaron a fijarse por escrito hasta finales del siglo XV.

ORIGEN DEL ROMANCE³

Se originó de la costumbre épica de recitar fragmentos sueltos de los “cantares de gesta” (poesías de las hazañas de héroes –siglo XII) que pedían a los juglares, romances épicos, algunos versos de un cantar de gesta, recordados por el público (muchos ya extraviados) y repetidos por vía oral, por lo tanto, modificados al pasar de boca en boca, con algún elemento imaginativo de un juglar o varias.

La relación entre “cantares de gesta” y romances afectaban solamente a los épicos. Los primeros romances serían fragmentos desgarrados de los “cantares de gesta” medievales. Las crónicas y los “cantares de gesta” procedían de los “gestas” y de la prosificación de las crónicas - como la “Crónica de los Veinte Reyes”.

LOS “CANTARES DE GESTA” Y LOS ROMANCES ÉPICOS

Los romances épicos (verdaderas epopeyas) se originaron, entonces, en los “gestas” (hazañas de héroes) y en las leyendas. Sucesos históricos nacionales, muy difundidos por los juglares, poetas que, en cada presentación, divertían a todos por medio de la improvisación de los versos cantados en calles, plazas y palacios.

Son citados como ejemplo los romances viejos épicos como los de los héroes Fernán González, Mio Cid, Bernardo del Carpio, Infantes de Lara. Los otros romances son de tipos más variados: novelescos, históricos, moriscos, épicos nacionales, fronterizos, carolingios y bretones.

3 Palabra derivada de *roman*, poema de carácter narrativo, en lengua provenzal.

LOS “PLIEGOS SUELTOS”, “HOJAS SUELTAS”, “HOJAS VOLANTES” O “LITERATURA DE CORDEL”

Eran hojas de papel de tamaño natural, dobladas dos veces para obtener ocho páginas, que contenían tres o cuatro romances. Comenzaron a ser impresos en el final del siglo XV. Eran vendidos en las plazas públicas y ferias por un precio muy bajo. Los “pliegos sueltos” contenían la poesía transmitida hasta entonces, por tradición oral, romances de todo tipo, con o sin glosas. Una característica de los “pliegos” era su carácter conservador, con glosas o villancicos.

EL CANTAR DEL MIO CID

El Cantar de Mio Cid es una obra anónima, escrita en verso y es la primera grande obra épica de la literatura escrita en castellano, entre los siglos XII y XIII.

Este poema fue el primer grande texto de la literatura, el más antiguo de los “cantares de gesta” conservados, y el único del siglo XII, que apareció con un texto casi completo, con más de tres mil setecientos versos.

EL MANUSCRITO

Es un precioso códice que se conserva en la Biblioteca Nacional de Madrid. Es una copia hecha por Pedro Abat, en 1307.

AUTOR O AUTORES

El cantar es anónimo. Según Menéndez Pidal, su mejor conocedor, fue compuesto por dos poetas sorianos (España).

DEL CID HISTÓRICO AL CID LITERARIO

El héroe, cuyas hazañas exalta el Cantar fue **Rodrigo Díaz de Vivar** (1040-1099), el “Cid Campeador”, caballero castellano que se casó con Jimena Díaz, prima hermana de Alfonso VI. *Cayó* en la desgracia del rey, por razones oscuras, y tuvo de abandonar Castilla. Vivió en Valencia. Más tarde, recuperó la amistad del Rey Alfonso VI y casó sus dos hijas, una con el infante de Navarra y la otra con Ramón Berenguer III, de Cataluña.

MÉTRICA DEL CANTAR

El cantar, como poema de juglares que es, necesita de regularidad métrica.

- Hay versos desde 10 hasta 20 sílabas, con predominio de los alejandrinos, de 14 versos, en español.

- En la mitad de cada verso hay una cesura o pausa, que lo divide en dos hemistiquios, quizás para facilitar la respiración en el medio de cada verso.

- Se agrupan en varios versos con una sola rima vocálica, (asonante) sin regularidad de cambio en todos los versos. Los “Cantares de Gesta” poseen una estructura totalmente irregular, incluso en el tamaño del poema, alcanzando, a veces, más de mil versos.

PARTES DEL CANTAR

El poema se divide en tres partes o Cantares:

El del destierro del Cid, ordenado por Alfonso VII; el de las bodas de las hijas del Cid con los infantes de Carrión; y el de la afrenta de Corpes, local en donde los infantes maltrataron sus esposas y pidieron posterior justicia al Cid, que la concedió.

FRAGMENTO DEL PRIMER CANTAR DEL POEMA: EL DESTIERRO DEL CID

El Destierro del Cid que ilustrará las características ya contadas:

- | | | |
|----|--|---|
| 15 | Lo albergarían con gusto, pero ninguno osaba: 15 (a - a) | A |
| | del rey don Alfonso, tan grande era la sana 13 (a - a) | A |
| | Al atardecer, a Burgos llegó de él una carta 15 (a - a) | A |
| | Con gran sigilo, y fuertemente sellada, 12 (a-a) | A |
| | con orden de que al Cid nadie le diera posada. 14 (a - a) | A |
| 20 | Y que el que se la diese, supiera que se arriesgaba 15 (a - a) | A |
| | a perder sus haciendas, y aun los ojos de la cara 15 (a - a) | A |
| | y aun, además, los cuerpos y las almas 11 (a - a) | A |
| | Gran pesar tenían las gentes cristianas 12 (a - a) | A |
| | Se esconden de mi Cid: no osan decirle nada. 13 (a - a) | A |

Djo: Diez versos populares en rima asonante, terminados en palabras paroxítonas, con medida irregular.

ROMANCES VIEJOS

El romance viejo es una composición poética de carácter tradicional en versos octosílabos; rimando los pares en asonante y quedando libres los impares. Estos breves poemas épico-líricos, aptos para ser cantados, nacieron de la fragmentación de los antiguos “cantares de gesta”. Muchos recrearon las viejas leyendas medievales (Don Rodrigo, el Cid, Los Infantes de Lara); otros registraban las luchas fronterizas entre moros y cristianos y otros tenían carácter lírico y fantástico. Los romances se difundieron por vía oral de padres a hijos y, a lo largo de esta transición, presentaban numerosas variantes. La *mayor* parte de los romances primitivos datan del siglo XV.

ROMANCE DEL PRISIONERO

Por el mes era de mayo	8 sílabas en palabra paroxítona
cuando hace la calor	8 sílabas en oxítona (o-o) (a)
cuando canta la calandria	8 sílabas en paroxítona -
y responde el ruiseñor	8 sílabas en oxítona (o-o) a
cuando los enamorados	8 sílabas en paroxítona -
van a servir ai amor	8 sílabas en oxítona (o-o) a
sino yo triste cuitado	8 sílabas en paroxítona
que vivo en esta prisión	8 sílabas en oxítona (o-o) a
que ni sé cuándo es de día,	8 sílabas en paroxítona
ni cuándo las noches son	8 sílabas en oxítona (o-o) a
sino por una avecilla	8 sílabas en paroxítona -
que me contaba al albor:	8 sílabas en oxítona (o-o) a
matómela un balletero;	8 sílabas en paroxítona -
idéle Dios mal galardón!	8 sílabas en oxítona (o-o) a

GLOSARIO

Calandria - Cotovia
Cuitado - Coitado
Ruisenor - Rouxinal
Albor - Alvorecer
Balletero-H. Armado
Galardón-Premio

OJO: Versos populares octosílabos, terminados en palabras oxítonas, rima asonante en los versos pares y libres en los impares, por lo tanto de arte menor. La forma es identificada por letras minúsculas, al contrario de los versos mayores, *cuya* forma es identificada por letras mayúsculas (En español).

LA MÚSICA Y LOS ROMANCES NUEVOS

La influencia de la música en el desarrollo del romance nuevo o artístico debía ser considerada. En el final del siglo XI aparecieron las primeras colecciones de romances nuevos o artísticos, marcadas por la afrenta entre cantores y poetas.

La música era considerada un elemento perjudicial por los autores del nuevo género, que criticaban los músicos romancistas, exponentes de la afición popular por la poesía épico-lírica, en íntima unión con la música. Una de las protestas fue lo que realizó Lasso de la Vega desde su “Manojuelo de Romances”, en 1601.

Fragmento del romance nuevo: “Flor de Romances”:

El censor les da un mordisco	(8) -	GLOSARIO
cuando referir <u>los</u> oye ;	(8) (oe)	
todos dan en los cuitados	(8) -	mordisco - mordida a
bien o mal, a troche <u>moche</u> ;	(8) (oe)	troche moche -
unos dicen: largo es éste	(8) -	inconsideradamente
otros dicen: que se acorte	(8) (oe)	largo - comprido
otros con diez versos menos	(8) -	acorte - encurtado
será al tablado conforme	-(8) (oe)	tablado - cenário

OJO: Cuadra octosílaba, rima en (oe) en los versos pares y los versos impares tienen rimas libres. Todos los versos acaban en paroxítonas.

INTRODUCCIÓN DEL ROMANCE NUEVO

Hasta 1580 los autores comenzaron a cultivar el romance que representó una novedad dentro de una forma que iba siendo cultivada. Desde hace muchos años; esta modalidad era llamada de Romancero Nuevo, por los críticos.

La división estrófica es ajena a la forma primitiva del romance. Los romances nuevos comienzan a dividirse en cuadras en el final del siglo XV, por influencia de la música, aunque siga manteniendo la rima asonante. En el final del siglo XVI se impone la moda de la cuadra y el retorno del verso par con rima asonante.

CONFRONTO ENTRE LA LITERATURA DE CORDEL ESPAÑOLA Y LA NORDESTINA BRASILEÑA

Como se puede observar en los versos de “La Didáctica de Cordel”, ese tipo de romance es estrófico, adoptando dos formas bastante populares; primera, la sextilla en heptasílabo con rima A B C B D B en asonante (sonidos vocálicos), por lo tanto semejante a la española, en lo que respecta a la rima: versos impares libres y pares asonantados, pero no con relación a la metrificación, pues el recuento de ambos es diferente, por lo que ya fue visto. En cuanto al tamaño de los romances antiguos, en España, es indefinido, y después pasa a la segunda forma estrófica de cuadras con rima en los versos pares y libres en los impares, lo mismo aconteciendo con las cuadras nordestinas en rima A B C B, pero siendo heptasílabos. El español cantaba al sonido de la bandurria (tipo de “alud”) y el nordestino canta al sonido de la vihuela o rabel. Vale resaltar que la Literatura de Cordel o la canturía en ritmo de toada, en el nordeste, tiene una grande variedad de formas que van de la cuadra, sextilla, septilla a la décima con una grande variedad de géneros: “Gemedeira, Mourão” de 7 líneas, Dos pies a “Cuadrão”, Brasil Caboclo, “Cuadrão da Beira-mar”, “Oitavão Rebatido”, “Gabinete” y muchos otros. Esos géneros son improvisados por los cantadores, vihuelistas o repentistas del nordeste, tales como los que ya existieron y los que siguen vivos en su comunidad: Leonardo Mota, Cego Aderaldo, Leandro Gomes de Barros, Pedro Bandeira, João Batista de Ataíde, Dimas, Zé Maria de Fortaleza (Ceará), Manoel Romualdo (Paraíba), Teófilo Braga (Coimbra-Portugal), y tantos, tantos otros.

No se puede concluir ese asunto sin hacer una alusión a la técnica popular de la xilografía, responsable por incontables ilustraciones conocidas en el mundo entero. Su matriz siempre perteneció a “Juazeiro” y, en las manos de Stênio Diniz, con la creatividad que Dios le dio y su amor al trabajo, nadie, hasta hoy día, consiguió superarlo.

FRAGMENTOS DE: A DIDÁTICA DO CORDEL - Autoria del Poeta Zé Maria de Fortaleza (Ceará)

Fue leído y analizado por los alumnos:

Nessas sextilhas que têm
Métrica, rima e oração
Vamos falar do Cordel
Com a sua tradução
Que já virou ferramenta
Usada na educação

Não se sabe exatamente
O cordel de onde veio
Alguns afirmam que os mouros
Lhe serviram de correio
Até á Península Ibérica
E de lá pra o nosso meio.

O cordel viajou sempre
Nessa marcha cultural
Conduzindo a influência
Da cultura oriental
Embora o seu nome seja
De origem provençal

Sua legitimidade
Não está no seu formato
Nem depende do papel
Xilogravura ou retrato
Está na forma dos versos
O resto tudo é boato

Na construção da sextilha
Os versos ímpares que são:
Primeiro, terceiro e quinto
Desses a sua função
É dar seqüência ao assunto
Também chamado oração

O folheto popular
Denominado cordel
A sua definição
Segundo Raymond Cantei
É poesia popular
Impressa sobre o papel

Lá na Península Ibérica
Cordão se chama cordel
Onde eram penduradas
As folhinhas de papel
Nascendo daí o nome
Desta cultura fiel

Os primeiros cordéis foram
Escritos em pergaminho
Passou de couro a papel
Foi seguindo o seu caminho
Hoje a escrita moderna
Lhe aceita com todo alinhô

A sextilha é uma estrofe
Que mostra no seu contexto
Seis versos de sete sílabas
E apresenta o seu texto
Rimando o segundo verso
Com o quarto e com o sexto
Tem mais, a sílaba poética
Vem de modo especial
No verso ele é diferente
Da sílaba gramatical
Pois a última sílaba tônica
É do seu verso o final

He aquí una poesía didáctica de autoría del poeta Zé Maria de Fortaleza, un genuino cearense que, en pocas palabras hace la exposición de la forma del poema, tornándola bastante fácil a la primera vista, puesto que, prontamente se aprende y, por eso, es didáctica. Asimismo deben ser observadas las características anteriormente comentadas en los resultados del análisis de los romances o “Literatura de Cordel” de España y de Ceará (Brasil).

CONCLUSIÓN

En que pese la coincidencia de los nombres utilizados en Portugal y en Brasil - “hojas volantes” u “hojas sueltas” y considerando haber sido Brasil una colonia de ese País hermano a partir del final del siglo XVI, no se puede dar a Portugal la patente de ser el “padre de la “Literatura de Folletos” o simplemente “Folletos de Brasil” (Literatura de Cordel). Mientras no se compruebe, de hecho y de derecho, que a los lusitanos se debe la paternidad de esa forma de literatura, sería mejor referirse a la Península Ibérica, de vez que abarca Portugal y España. Sin embargo, se debe llevar en consideración asimismo la coincidencia del período histórico (fines del siglo XV) con el apareamiento de los “Pliegos Suelos” en España y América, época en que Portugal fue colonia de España, mientras Brasil ya pertenecía a Portugal. De ahí el por que atribuir el hecho de la “Literatura de Cordel” a la Península Ibérica, por ser más justo, hasta que se compruebe lo contrario. Es necesario que se haga una investigación mayor para que la verdad histórica sea conocida. Mientras tanto, en la concepción de algunos poetas, el “Cordel” fue traído para la Península Ibérica (Portugal/España) por los moros, que allí estuvieron durante ocho siglos, estableciendo, así, otro origen, que puede ser el verdadero, hasta que se compruebe. Por ahora, vamos entreteniéndonos con esta belleza de creación poética, que, tanto escrita como oral, llama la atención de todos. Lo que importa, en realidad, es que la “LITERATURA DE CORDEL” (1970) o Romance, es una de las producciones literarias populares más ricas del Nordeste y de las más representativas de Brasil.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Renato. *A Inteligência do Folclore*. 2ª ed. Rio de Janeiro, CEA, 1974.
- ANTOLOGIA DA LITERATURA DE CORDEL. “Aspectos formais da literatura de Cordel. Fortaleza: Secretaria de Cultura, Desporto e Promoção Social, 1978.
- CASTRO, Simone Oliveira de: *Literatura de cordel*. Fortaleza: CEFET, 2005;
- DUENAS, C. Romero (adap.). *El Cantor de Mio Cid*. España: EDELSA Grupo Didascalía, S.A., 1996.
- FORTALEZA, Zé Maria de et al. *Didática do cordel*. Fortaleza: Tupynanquim Editora. 2005
- FLAVIAN, Eugenia; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. *Español - Portugués / Portugués-Español*. 16 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- FRANÇA. *Basileu Toledo Romancero & Trovas Populares*. Goiás. Editora UFG, 1979. Coleção “Documentos Goianas”.
- ISLA, Amancio Bolano e *Poema de Mio Cid*. México: Editorial Porrúa, S.A., 1993. JIMÉNEZ, Amélia García-Valdecasas. *Romancero*. España: Plaza & Janés Ed. S.A., 1986. JIMÉNEZ, Felipe B. Pedraza; CÁCERES, Milagros Rodríguez. *La literatura española en los textos*. São Paulo: Editora Nerman (Brasília, DF): Consejería de Educación, Embajada de España, 1991. Colección Orellana.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1990.
- UNHARES, Francisco; BATISTA, Otacílio. *Antologia ilustrada dos cantadores*. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1976.

- MAIA, Terezinha Lisieux. Metodologia básica. 2 ed. Fortaleza: UNIFOR. 2000
- PELLEGRINI, Filho Américo. Antologia do folclore brasileiro, São Paulo. EDART, 1982.
- PIDAL, Ramón Menéndez. Flor nueva de romances viejos. 13 ed. Argentina: Espasa-Calpe Argentina S.A., 1902. Colección Austral nO 100.
- RAMALHO, Elba Braga. Poesia oral, cantoria e glosas. Fortaleza: Curso de Especialização em Cultura Aplicada - CETEF, 2004
- XIMENES, Sérgio. Minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.



LAS VARIABLES AFECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE E/ LE

Paulo Roberto Marins de Andrade¹

RESUMEN: Este trabajo versará sobre la influencia que las variables afectivas tienen sobre la enseñanza de E/ LE. El propósito de este trabajo es de ayudar a docentes y alumnado a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo referido a las implicaciones emocionales con vista a la resolución de los conflictos sin olvidar el aspecto cognitivo.

PALABRAS-CLAVES: emociones, cognición, enseñanza-aprendizaje

1. Introducción

Es sabido que no se encontrará en la afectividad todas las respuestas a las inquietudes o problemas de la enseñanza. No obstante, aliada a teorías cognitivistas serviría como auxiliar en la resolución de diversos conflictos y/ o desafíos de la clase de E/ LE, tanto para profesores como para alumnos, llevando en cuenta sus papeles e intenciones distintas.

Tanto *factores internos* (motivación, autoestima, ambiente estable y equilibrado) como externos (profesor, alumnos, tareas y contexto) están correlacionados formando un todo. Al intentar encontrar respuestas a los diversos conflictos que se presentan en la clase de E/ LE se llega a la conclusión de que estas mismas variables son las determinantes mayores del fracaso o del éxito de la clase. Así es que, para resolverse con eficacia los conflictos que se suceden en una clase de E/ LE hace falta integrar tanto los factores afectivos como los cognitivos. Habría que considerarse también el macro y el micro contexto en que están inseridos estos sujetos, así como también la propia formación de los docentes, cuya posterior reflexión y resultados inducirán a la constante retroalimentación.

¹ Alumno del Máster en Enseñanza de Español para brasileños – UIMP/ Instituto Cervantes de São Paulo
Profesor de Español (especialista) del Cil n° 02 de Brasília/ FAJESU – Paulo

Sin embargo, para Sánchez (2000: 14) con respecto a la metodología más apropiada a ser adoptada se debe preguntar: “¿cómo se desarrolla en el hombre el proceso de aprendizaje?” – este es un punto de vista desde la perspectiva de la *psicología educativa*. De esta manera, las tres líneas de investigación, *lingüística, pedagogía y psicología*, segundo el autor, deben andar siempre juntas, no sólo la última cuando se quiere plantear el debate sobre un método revolucionario que considere lo *cognitivo*, lo *pragmático* y lo *afectivo* de un alumno que *piensa, actúa y siente*.

2. Enseñanza versus Aprendizaje de E/ LE

De acuerdo con Acosta Padrón (1996:44) las teorías lingüísticas como la de “competencia comunicativa” (Hymes, 1912) “los actos del habla” (Searle, 1961), el “contexto” (Richards, 1980) así como el “paradigma nociofuncional” están relacionadas con el ámbito de la *enseñanza* de lenguas (actuación del profesor) mientras que las teorías “conductista”, “cognitiva” y “afectiva” estarían ligadas al *aprendizaje*. No obstante, según esta autora con vistas a un enfoque holístico, integral y global de la enseñanza, se deben llevar en cuenta estas tres teorías (conductista, cognitiva y afectiva), además de otras, pues todas y cada una de ellas no bastarían para forjar en los alumnos un aprendizaje más eficiente y eficaz.

Según Williams y Burden (19099: 11-12) al considerar las creencias que los profesores tienen sobre el concepto de aprendizaje nos afirman:

Las concepciones que tienen los profesores sobre lo que significa el aprendizaje y lo que afecta el mismo influirán en todo lo que hacen en el aula. Al mismo tiempo, con el fin de tomar decisiones sólidas en su diaria labor educativa, los profesores tienen que ser concientes de las creencias que sostienen la enseñanza y del aprendizaje.

Ya de acuerdo con Bordenave y Pereira (2004: 39-40) el aprender es una actividad que ocurre en el alumno y que es realizada por él mismo. Además, afirma que nadie puede aprender por otro y que el profesor no puede obligar al alumno a aprender. Así como que para Williams y Burden (1999: 15) la visión de que la enseñanza la lleva a cabo una única persona (el profesor) es simplificada, pues no se tiene en cuenta el complejo proceso que supone la interacción entre las diversas variables envueltas tampoco las intenciones y acciones del docente, sus creencias y la personalidad, la cultura y los conocimientos de los alumnos, su bagaje cultural, el ambiente de aprendizaje, etc... Para los autores, un educador eficaz tiene que estar conciente de estas complejidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para capacitar mejor a sus alumnos dentro y fuera del aula por medio de tareas apropiadas.

Así es que la incorporación de estrategias afectivas en el plan de clase de cualquier profesor de lenguas cambia por completo su forma de enseñar si este tiene en cuenta los intereses de los alumnos – ámbito de aprendizaje-.

3. Las Variables afectivas en la clase de E/ LE

Los factores emocionales pueden dividirse en dos grupos: emociones *negativas* (la tristeza, la ira, la ansiedad, el temor, el asco, la depresión y la vergüenza) y *positivas* (La felicidad, el

amor, el gozo, la empatía, satisfacción, alegría, motivación y autoestima). No obstante, según Goleman (1995) la mayoría de las emociones serían consideradas por general como negativas. Entendemos que el, reconocimiento, el desarrollo de las emociones positivas y su posterior trabajo facilitarían enormemente el proceso de aprendizaje de idiomas.

3.1 La motivación

Existen personas que ya se sienten motivadas por obtener éxito en casi todo lo que hacen, ya otras no. De ahí la importancia de la intervención del profesor de E/ LE en la motivación de sus aprendices, pues la motivación es uno de los principales factores que influyen en el aprendizaje. Cuando se trata del aprendizaje de lenguas extranjeras esta variable aún se torna más importante, principalmente si no se trabaja en un contexto de inmersión. Este factor puede estar relacionado tanto a alumnos como a profesores.

El tema de la motivación es muy amplio y controvertido, principalmente porque tiene que ver con la personalidad de cada individuo. No obstante, depende también de la metodología adoptada por el profesor, su adecuación el estilo de aprendizaje de los alumnos, sus necesidades y expectativas, además de la propia motivación del profesor. Novaes (1977) cree que el alumno que detecta la falta de motivación en su profesor a través de mala calidad de su enseñanza, pasa a disminuir su nivel de motivación y a reaccionar a la institución no queriendo más asumir sus obligaciones y responsabilidades, como intentando agredir a estos profesores desmotivados.

Por otro lado, Willians y Burden (Op. Cit.) afirman que el término «motivación» ha sido interpretado de muchas maneras. Puede referirse simplemente a alguien que está “dispuesto” a aprender. Así, probablemente no hay nadie totalmente sin motivación, sin ningún interés o despistado, según Sawyer y Telfor (1973: 19). No obstante, para Alonso (1994: 119) los alumnos pueden incurrir a una clase de idiomas motivados o no. Es función del profesor de idiomas motivar, despertar el interés, establecer objetivos y proveer los medios para lograrlos, así como procurar que los alumnos tomen decisiones acertadas para las diversas situaciones de aprendizaje. Sin embargo, en este ámbito hay que considerar todas las variables con mucho cuidado pues a veces ocurre lo contrario: que el profesor desmotive a su grupo. Por otro lado, a automotivación también es función del propio alumno: deben sugerir, proponer, es decir, intervenir en el proceso de alguna manera.

Entonces, al fin y al cabo, ¿cuál sería, pues la función de los alumnos? Sería la de superar sus motivaciones extrínsecas, es decir, dejar de intentar satisfacer más a los demás a fin de, en realidad, lograr aprender. Así es que la motivación también puede depender de *factores externos* (influencia de otras personas o algún suceso) o *internos* (interés o curiosidad).

Es muy complejo intentar descubrir qué crea la motivación. Según Chomsky (1998 *apud* Arnold y Brown (2000: 30): «*la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material*». Se concluye que la elección es un factor importante desde el punto de vista cognitivo. Según Willians y Burden, “*la motivación está relacionada con aspectos tales como los motivos por los que las personas deciden actuar de forma concreta y los factores que influyen en las elecciones que llevan a cabo*”.

Alonso (1994:11) nos aconseja que es en las primeras clases donde el profesor debe encargarse de establecer esta motivación, por medio de la elección de temas interesantes, explicando siempre el objetivo de la actividad, comentando los progresos, variando los tipos de tareas así como los estímulos, averiguando las expectativas durante el curso, en fin, adaptando la metodología al modo de aprendizaje de ellos. Sin embargo, la perseverancia y la motivación deben ser cultivadas de manera continua, no solamente en los primeros días de clase.

Para Arnold y Brown (2000: 31) “*La motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa: también puede nacer del deseo de evitar alguna punición*”. También se traduce en el intento del alumno en satisfacer más a los profesores, a los centros escolares o a las autoridades que a sí propio. Así su foco está en algo externo y no en el proceso de aprendizaje. La *motivación intrínseca* supone que la experiencia de aprendizaje *es* su propia recompensa. Así, la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potenciarían el aprendizaje.

Según Kohen (1990) apud Arnold y Brown (op. Cit) las mayores posibilidades de los alumnos de idiomas estarán forjadas por medio del desarrollo de la *motivación intrínseca*, cada cual con su motivo personal. Así se conseguiría la *competencia* y *autonomía* necesarias para lograr mayor éxito.

3.2 La autonomía

Según Giovannini (2000:25) un alumno autónomo no es aquel que no depende de nadie, sino él que es capaz de tomar y asumir decisiones. “*La autonomía no es un método, sino el resultado de un proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje*.”. Para el autor, el alumno sólo tendrá dominio sobre su propio proceso de aprendizaje cuando sea autónomo en dicho proceso o adquiera la habilidad de “autonomización”. Así, el alumno tiene que desarrollar una competencia más cuando estudia una lengua extranjera, en nuestro caso el español, además de la competencia lingüístico-comunicativa, la competencia sociolingüística, la pragmática, la sociocultural: la *competencia de aprendizaje*. Pues cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia de comunicación en español. Además Giovannini (2000) defiende que el hecho de trabajar con eficacia trae consigo éxito, que condiciona la motivación, y cree que esta motivación estimula el empeño en el estudio y aumenta la eficacia en el aprendizaje. Aunque nos parezcan obvias las conclusiones de Giovannini, la ecuación trabajo-éxito-motivación-eficacia es de suma importancia para este estudio. Se deduce que las variables afectivas están en estrecha relación con las cognitivas con vistas a la eficacia del proceso de aprendizaje.

Para este autor las características de la autonomía no son innatas y pueden ser enseñadas por medio de un plan de estudios. No obstante, no se enseña la autonomía como se enseña la gramática, sino mediante la experiencia vivida durante el proceso de aprendizaje. Es fruto de cómo “aprender a aprender” el español. Para el alumno mejorar la manera de aprender, el profesor tendría que darle la posibilidad de experimentar diversas técnicas y estrategias de aprendizaje a fin de que pueda reflexionar mejor sobre la eficacia de cada una de ellas y discutir sobre determinados problemas del aprendizaje o del sistema de enseñanza. Dice que los buenos alumnos, dichos eficaces en el aprendizaje, son aquellos que se

muestran activos y que, saben como aprender. Aunque estemos parcialmente de acuerdo, verdaderamente creemos que no haya recetas para transformarse en un “buen alumno”. El alumno eficaz es como un director de su propio proceso o programa de aprendizaje, además de estar en condiciones de tomar una serie de decisiones necesarias para llevar a cabo su programa de aprendizaje como: identificar y seleccionar los objetivos del aprendizaje o autoevaluar las estrategias, materiales y técnicas utilizadas así como los resultados obtenidos. De esta manera, todo depende del tipo de inteligencia, personalidad y estilo de aprendizaje de cada alumno. Según la teoría de las múltiples inteligencias se puede ser inteligente de diversas maneras. Es como nos dice Gardner (1995: 30)

Nosotros también determinamos que esas múltiples facultades humanas, las inteligencias, son independientes en un grado significativo (...) Esta independencia de las inteligencias significa que un alto nivel de capacidad en una inteligencia, digamos matemática, no requiere un nivel igualmente alto en otra inteligencia, como lenguaje o música.

Así es que, lo que hay que respetar son los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales. Si el alumno no tiene ninguna vocación para aprender autónomamente, actualmente constituye una violencia “forzarlo a esto”, pues estaríamos forzándolo a ir en contra de su propia personalidad.

Lo que sí se debería hacer es ayudar a los alumnos a desarrollar la propia autonomía, a tomar conciencia de sus propios recursos y estrategias. Además para Giovannini (2000: 24) el alumno no es una *tabla rasa*, pues aporta a la clase muchas experiencias (positivas o negativas), bagaje personal y que no debe ocultar sus competencias o deficiencias lingüísticas. Lo que pasa con una buena parte de nuestros estudiantes es que estarían “bloqueados” por experiencias negativas adquiridas a lo largo del período escolar.

La “autonomización” del alumno se realiza a través del principio metodológico de la diferenciación en la enseñanza y el aprendizaje”. Así es que ofreciéndoles metodologías de enseñanza diferentes para que el alumno elija su propio estilo de aprendizaje. De esta manera, es que la participación del alumno es fundamental, si participan de forma más activa en el proceso aprenderán más fácilmente.

El eje central de la práctica de la autonomía está en la *autoevaluación*. Es la fuerza motora y no el fin del proceso, pues es a partir de ella que el alumno tendrá que tomar decisiones sobre lo que deberá cambiar en su forma de aprender. Así es que debe darse al inicio del curso, para que los alumnos evalúen sus necesidades, intereses y expectativas y reformulen hábitos de aprendizaje adquiridos en estudios anteriores.

3.3 La ansiedad

La ansiedad es una emoción dolorosa o un estado emocional negativo y como tal según los especialistas, puede comprometer nuestra salud así como nuestro potencial de aprendizaje, Según Goleman (1997: 34) «las emociones dolorosas suelen hacer que enfermemos y los estados mentales saludables tienden a fomentar la salud.» Más adelante los propios Arnold y Brown (Op.Cit) corroboran los resultados de los estudios de Goleman con relación al aprendizaje de idiomas:

En presencia de emociones excesivamente negativas como la ansiedad, el temor, la tensión, la ira o la depresión, puede peligrar nuestro potencial óptimo de aprendizaje. Por otro lado, al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas.

Rebecca Oxford (2000) analiza la ansiedad como un factor que condiciona de forma negativa el aprendizaje de idiomas. Según Gardner y MacIntyre, 1993 (*apud* Oxford 2000: 78), la ansiedad en la clase de idiomas es el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actividad en L2.

Afortunadamente, la ansiedad es un estado pasajero y tiende a disminuir con el tiempo, (Desrochers y Gardner, 1981 *apud* Oxford 2000: 79). Pero, si la ansiedad se ha convertido en un rasgo permanente, puede tener efectos generalizados en el aprendizaje de un idioma extranjero.

La *ansiedad debilitadora* (relación negativa entre ansiedad y ejecución) perjudica la actuación del alumno de varias formas. No obstante, hay un tipo de ansiedad que puede facilitar el aprendizaje. De Acuerdo con Bordenave y Pereira (2004: 64) *diversos estudios en psicología indican que un cierto nivel de ansiedad facilita el aprendizaje simple. No obstante que pasado un punto óptimo perjudica el aprendizaje complejo.*

Carrier (*apud* Bordenave y Pereira 2004: 64) apunta que el tipo de personalidad así como el sexo también influyen el nivel de ansiedad. Los resultados de la investigación de Carrier demuestran que la situación de más alta tensión ha afectado más perjudicialmente a las mujeres que a los hombres. Así como los estudiantes extrovertidos fueron más danificados por la tensión que los introvertidos.

De acuerdo con Oxford (2000: 79), los estudios demuestran la correlación negativa de la ansiedad con aspectos como: las calificaciones de los cursos de idiomas, el rendimiento en ejercicios orales y escritos y la auto confianza respecto al aprendizaje de idiomas. Así, para la autora, la ansiedad ante el lenguaje se relaciona con aspectos que abarcan desde los muy personales (autoestima), hasta los relacionados con los procedimientos (por ejemplo, las actividades y las prácticas del aula)

Ya para Horwitz (1990), la ansiedad sólo es útil para tareas muy elementales de aprendizaje, pero no lo es cuando se trata de un aprendizaje más complicado, como el de idiomas. Krashen, al referirse a la utilidad de la ansiedad, opina que no hay ningún aspecto útil en la ansiedad respecto a la adquisición de lenguas, que siempre requiere por definición que la ansiedad sea cero, pero que la *ansiedad útil* podría existir para las tareas en situaciones académicas bajo metodología más *tradicional* de aprendizaje de idiomas.

3.4 La autoestima

Según Arnold y Brown (2000: 80) “*la autoestima es la valoración que hacemos de nuestra propia valía o valor basada en sentimientos de eficacia, es el sentimiento de que interactuamos eficazmente con nuestro entorno.*” No obstante, Ehrman (*apud* Arnold y Brown 2000) señala que la autoestima comienza con la aprobación y la confianza de otras personas importantes, pero al final se sintetiza.

Para que la actividad cognitiva y afectiva tenga éxito es fundamental la autoestima. Canfield y Wills, 1994: 5 (*apud* Arnold y Brown, 2000) está de acuerdo con Waltz y Blewer, 1992 (*apud* Arnold y Brown, 2000: 30) cuando concluyen que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima. Para tanto, según los autores, es importante que este ambiente sea emocional e intelectualmente seguro:

(...) lo mejor que puede hacer un profesor es ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente, es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula (...). Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo.

Ya para Price, 1991 (*apud* Arnold y Brown 2000: 80) los alumnos de idiomas que fracasan tienen a menudo una autoestima más baja que los que tienen éxito (...) La autoestima es vulnerable cuando el alumno se percibe a sí mismo como muy competente en su lengua propia y totalmente incapacitado o limitado respecto a la lengua meta. Así, el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad de cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales. (Howitz, Howitz y Cop 1986 *apud* Arnold y Brown 2000: 81)

Rebecca Oxford (2000: 85) argumenta que fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos puede funcionar para disminuir la ansiedad, principalmente si esta se ha desarrollado como un rasgo constante y así propiciar oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas.

Conforme Andrés (2000: 108) uno de los procedimientos indicados para trabajar la autoestima con niños es el autoconocimiento (inteligencia emocional), el conocimiento de otras personas (inteligencia interpersonal). Así, son actividades indicadas para trabajarse con la autoestima: lluvia de ideas, círculos de sentimientos, hojas de actividades, trabajos manuales, lectura y escritura y canciones; entremezclándolas.

Arnold (2000: 125) nos dice que los profesores no sólo deben ayudar a sus alumnos a aumentar su autoestima sino también a trabajar la suya propia, pues esto también es transmitido a los alumnos

(...) como profesores, tenemos que preocuparnos por el coeficiente emocional de los alumnos, pero no menos por el nuestro. Este puede ser la llave que abra o cierre la puerta del aprendizaje de idiomas. «Los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intercultural.» (Pine y Boy, 1997:3)

En otras palabras, los profesores deben abandonar valoraciones negativas y sin sentido con relación a los alumnos y pasar a seleccionar materiales que motiven, interesen y contribuyan para su crecimiento. Los *ejercicios humanísticos*, constituyen un buen ejemplo, pues objetivan mejorar la autoestima, una vez que llevan los alumnos a tomar conciencia de sus propias cualidades, de sus propios sentimientos y valores así como serían concientes

de tener una visión positiva de la vida, lo que fomentaría la autocomprensión y el sentimiento de apreciación. Así, si los alumnos se sienten a gusto con relación a sí mismos (autoimagen positiva) y respecto a los demás, su éxito será más seguro.

3.5 La empatía

Arnold y Brown (2000:36) definen empatía como “el proceso de «ponerse en la piel de otra persona». Se trata de apreciar, posiblemente de forma objetiva, la identidad de otro individuo o otra cultura – en este sentido sería un sentimiento positivo -. En otras palabras podría decirse que la empatía es una especie de “envidia buena”.

De acuerdo con Bordenave y Pereira (2004: 69) la empatía es la capacidad de percibir situaciones y sentir emociones de la manera como el alumno las percibe y siente, gracias a la identificación y a la simpatía que el profesor siente para con él. Así, estos mismos autores afirman que la empatía es la meta final del desarrollo. En este proceso, el profesor se concentrará más en los alumnos como personas totales que en el contenido a ser enseñado. Aún dicen que sólo puede desarrollar la empatía el profesor que considera lo humano y lo social de sus alumnos.

Aún según Arnold y Brown (Op. cit: 20) al estimular la empatía así como los otros factores emocionales, se facilitaría el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Este mismo autor afirma que aunque sean las personas introvertidas, pueden demostrar una gran empatía y personalidad fuerte - cualidades útiles para el aprendizaje de idiomas -. Adrian Underhill, 2000: 147 (apud Arnold 2000: Op. cit) en su artículo “*La enseñanza de idiomas*” afirma que variables emocionales como la empatía o de tipo psicosocial como la paciencia y el respeto tienen tanta importancia en la clase como los métodos utilizados.

Hogan, 1969 (apud Arnold y Brown 2000: 36) acredita que para que la empatía florezca tiene que producirse una identificación con la otra persona, pero antes de que esto pueda ocurrir, debemos tomar conciencia de nuestros propios sentimientos y conocerlos”. Así es que el primer trabajo del profesor-humanista es enseñar a sus alumnos a reconocer sus propios sentimientos para poder trabajarlos, además de saber lidiar con ellos y así desarrollar más su inteligencia emocional.

Según Arnold, (2000: 290) en su artículo “*Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas*” considera la empatía una cualidad útil para el aprendizaje de idiomas, una vez que “*utilizando nuestra imaginación y nuestra intuición podemos intentar percibir los sentimientos y los pensamientos de la otra persona*”. Esto es importante en la conducta comunicativa y especialmente cuando el aprendizaje de una L2 supone la incorporación de otras marcas culturales. Con este sentimiento podemos volver nuestra atención hacia el desarrollo de lo que se conoce como “*competencia intercultural*”.

Lustín y Koester (1993:51 apud Arnold 2000: 298), antes de definir la empatía como uno de los componentes de la competencia intercultural definen el término “*competencia comunicativa intercultural*”: “*La comunicación intercultural es un proceso simbólico interpretativo, transaccional y contextual en el que personas de diferentes culturas crean sentimientos compartidos*”. Se concluye que la empatía nos ayuda no sólo a tornarnos más humildes, sino también a reconocer que no «somos únicos en el mundo» y que tampoco nuestra forma de ser, nuestras creencias sobre la enseñanza, valores y metodología de trabajo son los mejores.

4. Conclusiones

El conocimiento más profundo de las interferencias de estas mismas variables afectivas en las clases de E/LE nos hace reflexionar sobre la necesidad de diseñar estrategias apropiadas al alcance de los objetivos propuestos para una clase de E/LE con vistas a solucionar sus problemas y/o a sanar sus deficiencias. Al profesional de la enseñanza que se demuestra preocupado con estas variables también le preocupa el complejo proceso de planificación y retroalimentación, pues deberá considerar al alumno como un individuo, con características particulares en cuanto ser humano que piensa, actúa y siente y que tiene intereses, motivaciones y expectativas diferentes. Así es que aquellas clases planificadas para un ejército de seres uniformes están en decadencia.

Se concluye que son necesarios más estudios que aborden la dimensión afectiva de acuerdo con la realidad específica de la clase de español en Brasil, teniendo en cuenta tanto los aspectos de orden afectiva como los cognitivos sin olvidar, por supuesto, el ámbito de lo pragmático, a fin de forjar una mejor comprensión de los comportamientos y/o conflictos que suceden en nuestros grupos, ya por naturaleza tan heterogéneos.

5. Bibliografía

- ACOSTA PADRÓN, Rodolfo & LARAARIAS, Carmen Ana Fernández, 1996, “Concepción Integradora para la enseñanza lenguas”, en *Cuaderno Cervantes* (sep/ Oct)
- ALONSO, Encina, 1994, *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.
- ANDRÉS, Verónica, 2000, “La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas”, en ARNOLD, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- ARMSTRONG, Thomas, 2001, *Inteligencias Múltiples en sala de aula*, Porto Alegre, Artmed.
- ARNOLD, Jane, 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- _____, 2000, “Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas”, en ARNOLD, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- ARNOLD, Jane y BROWN, Douglas, 2000, “Mapa del Terreno” en ARNOLD, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- BORDENAVE, Juan Dias y PEREIRA, Adair Martins, 2004, *Estratégias de ensino-aprendizagem*, Petrópolis, Vozes.
- CREMADES, Raúl, 2000, *Nadie Olvida a un Buen Maestro*, Madrid, Espasa Calpe S.A.
- EHRMAN, Madeline, 2000, “Los límites del ego y la tolerancia de la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas”, en ARNOLD, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- GARDNER, Howard, 1995, *Inteligências Múltiplas – A teoria na Prática*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- GALLARDO, Isabel Santos, 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, ArcoLibros.
- GARGALLO, Isabel Santos, 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, ArcoLibros.

- GIOVANNINI, Arno, et. all., 2000, *Profesor en acción – El proceso de Aprendizaje*, Madrid, Edelsa.
- GOLEMAN, Daniel, 1994, *Inteligência Emocional*, Rio de Janeiro, Objetiva.
- MOSKOWITZ, Gertrude, 2000, “La mejora del desarrollo personal trabajando con actividades humanísticas” en ARNOLD, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- NOVAES, Maria Helena, 1977, *Psicologia do ensino-aprendizagem*, São Paulo, Atlas S.A.
- OXFORD, Rebecca, 2000, “La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas”, en ARNOLD, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge
- REID, Joy, 2000, “La Afectividad en el aula: problemas, política y pragmática”, en ARNOLD, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- SAWREY, James M. Y TELFORD, Charles W., 1973, *Psicología Educacional*, Rio de Janeiro, Ao livro técnico, S. A.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino, 1993, *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. – Estudio Analítico*, Madrid, SGEL.
- UNDERHILL, Adrian, 2000, “La facilitación en la enseñanza de idiomas”, en ARNOLD, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L., 1999, *Psicología para profesores de idiomas*. Alejandro Valero (traducción), Cambridge, Cambridge University Press.



LECTURA EN E/LE: REFLEXIONES ACERCA DE LA EJECUCIÓN DE UNA TAREA

Doris Cristina Vicente da Silva Matos¹
Fabrícia Dorneles Ramos²

RESUMEN: La presente investigación tiene por objetivo verificar la coherencia existente entre lo relatado, la planificación y las actividades propuestas por los profesores de Español como Lengua Extranjera del tercero y cuarto ciclos de las escuelas de la Municipalidad de Río de Janeiro. Se enfocará la importancia del trabajo con la lectura

PALABRAS CLAVES: lectura, planificación, actividades.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo tiene como eje una práctica pedagógica: la lectura en el aula de Español Lengua Extranjera. Tomando como base la verificación de la coherencia existente entre lo relatado, la planificación y las actividades propuestas por los profesores de Español como Lengua Extranjera del tercero y cuarto ciclos de las escuelas de la Municipalidad de Río de Janeiro, nos propusimos a realizar un estudio con el fin de identificar la coherencia entre esos tres niveles. Ese trabajo fue desarrollado durante el curso de Especialización en Lengua Española Instrumental para la Lectura en la Universidad Estadual del Río de Janeiro.

Nuestra investigación se llevó a cabo por medio de entrevistas con los profesores de la Municipalidad de Río de Janeiro del tercero y cuarto ciclos de la enseñanza fundamental,

¹ Alumna del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Federal Fluminense

² Profesora de la Municipalidad de Río de Janeiro

además de recolectar la planificación y una propuesta de actividad de cada profesor. Analizamos el cuestionario, una muestra de ejercicio y la planificación enviada por los profesores, teniendo como parámetros las concepciones de métodos señalados por Gargallo (1999) y Moita Lopes (2002).

Podemos apuntar algunos puntos para discusión: 1) con relación a la planificación, la mayoría presentada era listas de contenidos; 2) al relatar acerca del trabajo con lectura, la mayor parte de los informantes tiene conciencia de la importancia de esta destreza para la formación de un lector crítico; 3) pocos profesores propusieron actividades que desarrollasen en los alumnos la comprensión lectora propuesta en los PCNs; 4) a la hora de la planificación presentan una mezcla metodológica, utilizando fotocopias de distintos materiales sin una reflexión previa y sin conciencia del abordaje teórico que orientaría su práctica pedagógica.

Los resultados encontrados nos posibilitan conocer la realidad de los profesores de la Municipalidad y los problemas que se plantean a la hora de relacionar el conjunto de los fundamentos teóricos, los planes de enseñanza y las aplicaciones prácticas. Nos parece fundamental conocer estas dificultades, para que podamos proponer soluciones y de hecho tornar el proceso pedagógico eficaz.

1. CUADRO TEÓRICO

Aquí presentaremos los teóricos y documentos en que nos basamos para esta investigación. Los temas mencionan las discusiones y propuestas existentes acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en las escuelas, señalando la de Español como Lengua Extranjera (E/LE).

Uno de los documentos que orientan la enseñanza y aprendizaje de LE, de referencia nacional son los PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), realizados por el “Ministério de Educação e Deporto”, en el año de 1998. Su crédito se da principalmente, porque buscan dar subsidios para discusiones en el área de enseñanza y aprendizaje para educadores de distintas realidades brasileñas. De este modo, los PCNs (1998:5) fueron realizados con el objetivo de “... *construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras*”, respetando las diversidades regionales, culturales y políticas. Además, estos documentos nos orientan específicamente en el estudio de la concepción de lenguaje, eje principal para la discusión de la enseñanza de lenguas, incluso del español como LE.

Otro documento que se debe tener en cuenta es el “MULTIEDUCACÃO” realizado por la Secretaria Municipal de Educación de Río de Janeiro en el año de 1996. Este documento, que orienta a los profesores de la Municipalidad de Río de Janeiro, nos presenta algunos objetivos acerca de la enseñanza y aprendizaje del español como LE.

La elección de una metodología forma parte de la labor del profesor y a partir de esta constatación, incluimos en el cuestionario propuesto a los profesores de la Municipalidad de Río de Janeiro una pregunta que se relacionaba al método utilizado y para eso es importante relacionar algunos de los más utilizados para la enseñanza de LEs, para llevarlo a cabo nos basamos en las descripciones de Gargallo (1999).

El método tradicional o de gramática traducción es el método más antiguo, utilizado hasta hoy por muchos profesores. Su origen viene del siglo XIX y empezó a ser utilizado

con la enseñanza del griego y el latín. Ese método está, según Gargallo (1999:58): “... *basado en el convencimiento de que las lenguas tienen un sistema gramatical perfectamente engarzado cuyo funcionamiento obedece a reglas lógicas de valor universal.*”

Los métodos de base estructural empiezan en los años 30 como una nueva fase de la enseñanza de lenguas extranjeras. De ese método hay algunas corrientes metodológicas, como el método audio-oral, el método estructuro-global-audio-visual y el método situacional. Este último es el que tuvo mayor incidencia en la enseñanza del español como lengua extranjera. Según Gargallo (1999:64):

La clave del aprendizaje, en cuanto a contenidos se refiere, es de índole gramatical: la gramática es, junto al vocabulario y el sistema fonético-fonológico, el elemento central objeto de aprendizaje y ejercitación; el uso de la lengua se reduce al conocimiento y manejo, desde un punto de vista formal, de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico.

Después de eso surgieron los planteamientos nocional-funcionales y es en los sesenta que se empiezan las críticas al estructuralismo y se hace necesario poner la descripción gramatical en un contexto comunicativo. Según Gargallo (1999:65):

El concepto vertebrador del aprendizaje es el de función lingüística, entendida como las cosas que hacemos con la lengua: saludar, disculparnos, expresar tristeza, manifestar sorpresa, felicitar, etc.; de manera que lo relevante es precisamente lo que queremos hacer con la lengua, y los exponentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo una función pasan a ser secundarios.

El enfoque comunicativo tuvo su origen en la década de los 70 y surgió como una innovación en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, pero sólo en mediados de los años 80 empezó su aplicación. Gargallo (1999:68/69) señala que el enfoque comunicativo:

... pone de relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas el eje vertebrador del aprendizaje; (...) el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socio-culturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos y funcionales.

Además de los métodos señalados en Gargallo, Moita Lopes discute el modelo interaccional de lectura que no es un método para enseñar lengua, pues sólo abarca la comprensión lectora y los métodos generalmente abarcan las cuatro habilidades (comprensión lectora, comprensión auditiva, comprensión oral y comprensión escrita).

Según el autor el modelo interaccional de lectura se difiere de los de decodificación (centrado en el texto) y del psicolingüístico (centrado en el lector) y lo define como: “*um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa - um processo perceptivo - quanto a informação que o leitor traz para o texto - seu pré - conhecimento, um processo cognitivo.*” (2002:138)

En nuestra investigación, nos detuvimos en esos cuatro métodos (tradicional o de gramática y traducción, estructural, nocional-funcional y comunicativo) y el modelo interaccional de lectura para mostrar que hasta hoy hay una mezcla de metodologías en la práctica docente. Gargallo (1999:82), señala que:

Defendemos la idea de que el profesor de español como lengua extranjera ha de tener una formación completa, la cual ha de incluir los fundamentos teórico-prácticos de las distintas orientaciones metodológicas, el manejo de los materiales didácticos, así como la capacidad para adaptarlos y crear otros nuevos. A la formación se sumará la experiencia, ya que el profesor se hace en el aula. Son las situaciones docentes, los individuos que aprenden y los interrogantes planteados los elementos que van marcando el camino.

Se concluye que lo importante es tener conciencia de qué se hace con los materiales disponibles en clase, y saber adaptarlos a su alumnado.

3. ANÁLISIS

Los datos presentados aquí reflejan una observación general de la actitud y práctica de los profesores de español a partir de las respuestas presentadas, la planificación y el ejemplo de actividades.

INFORMANTE 1 – Relatado: Metodologías comunicativa, gramática/traducción y el enfoque en lectura interactiva. Planificación: No la hace. Ejercicio: Metodología gramática/traducción. Lectura: “*a leitura interativa serve para romper as barreiras entre ensino/aprendizagem não é só o professor que ensina, ele também aprende com os seus alunos.*”

INFORMANTE 2 – Relatado: Metodologías comunicativa y gramática/traducción. Planificación: No la hace. Ejercicio: Lectura, de localización. Lectura: “*Além de desenvolver o gosto pela leitura, os textos também desenvolvem o raciocínio e o senso crítico.*”

INFORMANTE 3 – Relatado: Enfoque en lectura interactiva. Planificación: Lectura interactiva. Ejercicio: Estrategias de lectura. Lectura: “*trabalhar o texto escrito de modo a construir e/ou ampliar a leitura crítica e reflexiva do texto e do mundo*”. Con respecto a la lectura, enfatiza que ésta: “*visa desenvolver estratégias (...) e contribuir para a apropriação da estrutura de textos variados para que o aluno possa fazer uso dos mesmos quando necessário.*”

INFORMANTE 4 – Relatado: Metodología gramática/traducción Planificación: Lista de contenidos. Ejercicio: Del libro Español sin Fronteras de la editora Scipione. Lectura: “*com a leitura o aluno poderá entrar em contato com textos em outras línguas*”

INFORMANTE 5 – Relatado: No cree que haya una metodología ideal por eso mezcla varias, como: comunicativo, gramática/traducción y lectura instrumental. Planificación: Lista de contenidos. Ejercicio: Gramática

INFORMANTE 6 – Relatado: Lectura interactiva. Planificación: Se basa en los diversos manuales existentes en el mercado. Ejercicio: Las preguntas son de localización. Lectura: “*A leitura de textos amplia a visão de mundo do aluno bem como auxilia no desenvolvimento escolar*”

INFORMANTE 7 – Relatado: No se basa en ninguna metodología específica. **Planificación:** Se basa en los diversos manuales existentes en el mercado. **Ejercicio:** Gramatical. **Lectura:** *“utilizo a leitura porque faz parte do currículo do ensino do município e porque vejo nesta destreza uma importância maior para os alunos do município”.*

INFORMANTE 8 – Relatado: Lectura interactiva. **Planificación:** Lectura interactiva. **Ejercicio:** Gramática tradicional. **Lectura:** *“Comecei a trabalhar leitura interativa, mas nem sempre é possível”*

INFORMANTE 9 – Relatado: La falta de recursos didácticos y financieros en la escuela lo obliga a hacer, a veces, una mezcla metodológica teniendo en cuenta las posibilidades encontradas. **Planificación:** Lectura interactiva **Ejercicio:** Lectura interactiva. **Lectura:** *“A leitura é importante para ampliar conhecimentos sobre a estrutura da língua e o vocabulário, além de procurar estimular a visão crítica através da compreensão leitora”*

INFORMANTE 10 – Relatado: Comprensión lectora. **Planificación:** Utiliza el trabajo con lectura, basada en los PCNs y en el “MULTIEDUCAÇÃO”. **Ejercicio:** No es una actividad de comprensión lectora. **Lectura:** *“Meu objetivo com a leitura é levar o aluno progressivamente a ler e a compreender diferentes tipos de textos em espanhol.”, y “Oferecer ao aluno maior variedade possível de textos autênticos e de diferentes linguagens.”*

Con relación a la práctica de lectura lo que observamos es que todos los profesores ven la importancia de esta habilidad para la formación crítica del alumno, pero los que nos enseñaron actividades relacionadas con textos éstas eran de localización, en que el alumno no necesitaba comprender el texto.

En el apartado anexos, se mostrará la planificación y la muestra de actividad de los informantes 6 y 8, para ejemplificación de los datos presentados.

4. CONCLUSIÓN

La propuesta de nuestro trabajo fue verificar la coherencia existente entre lo relatado en los cuestionarios, la planificación y las actividades enseñadas en sala de clase por los profesores de Español como Lengua Extranjera de la Municipalidad de Río de Janeiro.

Con relación a la planificación, lo que observamos es que la mayoría presentada era listas de contenidos. Se puede concluir de este hecho que hay profesores que no tienen conocimiento de los distintos componentes curriculares de la planificación, o sea, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, o no percibe la relevancia de estos componentes para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al relatar acerca de la lectura, la mayor parte de los informantes tiene conciencia de la importancia de esta destreza para la formación de un lector crítico, pero de los que presentaron ejercicios relacionados a textos, pocos propusieron actividades que desarrollasen en los alumnos la comprensión lectora propuesta en los PCNs, los ejercicios, casi siempre, eran de localizar palabras en el texto y no de comprensión. Además, en algunas actividades había pequeños textos (historietas y refranes) pero éstos no eran utilizados para la comprensión lectora.

A partir de las informaciones analizadas, se percibe que los profesores no siguen una línea metodológica un abordaje específico, sino que mezclan algunas en su práctica de clase sin conciencia de lo que hacen. Lo que se concluye de eso es que los profesores necesitan tener un conocimiento más amplio de los fundamentos que orientan la práctica docente, para que puedan escoger entre los tantos métodos y abordajes existentes y poder situarse a la hora de elegirlos.

Por medio de esta investigación nos fue posible conocer la realidad de algunos profesores de la Municipalidad y los problemas que se plantean a la hora de relacionar el conjunto de los fundamentos teóricos, los planes de enseñanza y las aplicaciones prácticas. Nos parece fundamental conocer estas dificultades primarias, para que podamos resolverlas y de hecho tornar el proceso pedagógico eficaz.

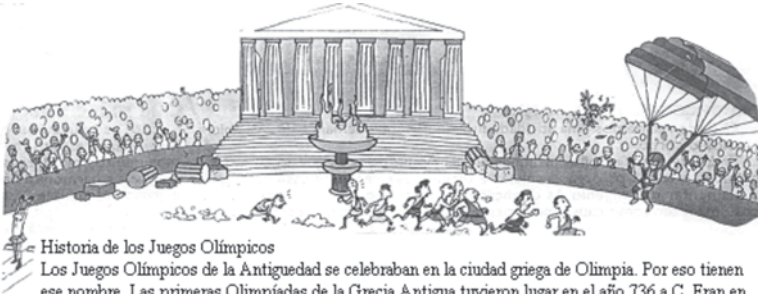
No podemos dejar de señalar, las dificultades presentadas por los profesores como, la falta de tiempo para perfeccionarse, además de la falta de recursos financieros por parte del gobierno, lo que imposibilita el trabajo de lectura propuesto por los “Parámetros Curriculares Nacionais”.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AMORIM, Marcia Lobianco Vicente. 1997. *Ensinando leitura na sala de aula de inglês: Teoria e prática*. IN TADDEI, E. Perspectivas: O ensino de língua estrangeira. Rio de Janeiro: SME.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. 1995. *El currículo de Español como Lengua Extranjera Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- GARGALLO, Isabel Santos. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arco libros.
- KLEIMAN, Angela. 2002. *Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da Leitura*. 8 ed., Campinas, SP, Pontes.
- _____. 1993. *Oficina de Leitura*. SP: Pontes/UNICAMP.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de letras. (coleção letramento, Educação e sociedade)
- MULTIEDUCAÇÃO. 1996. Núcleo Curricular Básico. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF.

ANEXO A

Informante 6 – Muestra de actividad



Historia de los Juegos Olímpicos

Los Juegos Olímpicos de la Antigüedad se celebraban en la ciudad griega de Olimpia. Por eso tienen ese nombre. Las primeras Olimpiadas de la Grecia Antigua tuvieron lugar en el año 736 a.C. Eran en honor al dios Zeus y la principal actividad era el pentatlón. Esta modalidad deportiva consiste en cinco ejercicios deportivos: lanzamientos de disco y jabalina, carreras a campo traviesa, salto de longitud y lucha libre.

Una de las pruebas más conocidas de las Olimpiadas es el maratón. El primer maratón se celebró en el año 490 a.C. cuando un guerrero griego recorrió una distancia de 42,5Km, con noticias de la batalla de Maratón. En la actualidad, el maratón tiene la misma distancia.

Con la llegada de la cristiandad se dejaron de celebrar las olimpiadas. En esa época se consideraba inmoral el culto al físico. Durante varios siglos, no hubo Juegos Olímpicos. Los Juegos Olímpicos modernos fueron creados por el barón francés Pierre de Coubertain y tuvieron lugar en Atenas en 1896. Coubertain quería recuperar los ideales deportivos de la Grecia Clásica.

Desde 1936 existe la costumbre de llevar la antorcha olímpica desde Atenas hasta el estadio donde se celebran las Olimpiadas. Éstas tienen lugar cada cuatro años en verano.

Actividad de comprensión

- 1- ¿De dónde viene el nombre de las Olimpiadas? / 2- ¿Qué era el pentatlón de las Olimpiadas?
- 3- Explica qué es el maratón?
- 4- ¿Cuándo y por qué se recuperaron los Juegos Olímpicos modernos?
- 5- Explica en qué consiste una de las costumbres más típicas de las Olimpiadas modernas.



VOCABULARIO

el atletismo	el boxeo	el fútbol
el judo	el softball	la gimnasia
la lucha	el ciclismo	la hípica
el baloncesto	el taekwondo	la vela
el balonmano	el tenis	el hockey
el piragüismo	la halterofilia	el voleibol
el béisbol	el triatlón	el pentatlón moderno
el remo	la esgrima	el bádminton



Informante 6 - Planificación

PLANEJAMENTO ANUAL

CONTEÚDO:

Funções comunicativas

- Expressar costumes e frequência
- Expressar e perguntar gostos e preferências
- Expressar mudanças e transformações pessoais
- Pedir e dar conselhos e instruções
- Colocar-se no lugar do outro
- Expressar estado físico
- Expressar opinião, sensação e gosto
- Perguntar sobre preferências
- Expressar obrigação
- Falar do futuro em contraste com o presente
- Situar no tempo

Gramática

- Fixando o Presente do Indicativo
- Relembrando e fixando o Pretérito Indefinido
- Alguns irregulares no Presente e Pretérito Indefinido
- Ir a + infinitivo
- O gerúndio
- Seguir + gerúndio
- Estar + gerúndio
- Ter que... e dever + infinitivo
- O imperativo
- Advérbios e expressões adverbiais de tempo, localização e modo.
- O pronome complemento
- Uso do pronome complemento

Área temática

- Pensando em espanhol
- A saúde e a alimentação
- O perigo das drogas
- Mente e corpos saudáveis
- Métodos anticoncepcionais
- Prevenindo doenças

Vocabulário

- Alimentos
- Dietas
- Ingredientes culinários
- Medicamentos
- Doenças
- Estados de ânimo

ANEXO B

Informante 8 – Muestra de actividad

Alumno(a): _____ n.º _____

Fecha: ____ / ____ / _____ Grupo: _____ 5º série

1º Evaluación de Español

1) Clasifica los objetos en los cuadraditos.

	SINGULAR	PLURAL
MASCULINO		
FEMININO		

los cuadernos / el lápiz / la goma / la computadora/ las revistas / el gato / el libro /el compás / los bolígrafos / la televisión / los videos / las sillas / los estuches / el lapicero / las gomas/ las escuelas / los amigos / la mochila / el mapa / los profesores/los alumnos / la pizarra

2. Traduzca las frases al portugués:

- a) El lunes estoy en la oficina. _____
- b) El cachorro de mi gata nació. _____
- c) ¿Estudias mucho o poco? _____
- d) Esta comida está exquisita. _____
- e) La azafata está en este avión. _____

3. Completa con SER o ESTAR:

- a) José (está / es) _____ estudiando para (estar / ser) _____ médica.
- b) Su padre siempre (está/es) _____ de buen humor.
- c) (Está / Es) _____ un chico muy alegre.
- d) ¿Dónde (es/ está) _____ el libro de Juan?
- e) (Estás/ Eres) _____ llorando ahora.

Informante 8 - Planificación

LENGUA ESPAÑOLA Y ALUMNOS INMIGRANTES: UN ESTUDIO DE CASO

Césa Dominique Moreno¹

ABSTRACT: En este artículo, se presenta un estudio de caso llevado a cabo con alumnos bilingües inmigrantes de enseñanza primaria en un colegio público de Madrid. Se evalúa su rendimiento en la asignatura de lengua española y se comprueba que éste es inferior al del grupo de control formado por sus compañeros de curso de origen español. Asimismo, se presenta un contexto teórico que nos permite sugerir posibles motivos para los datos registrados.

PALABRAS CLAVE: Inmigrantes, bilingüismo, rendimiento

1. Introducción

A pesar de lo que suele creerse normalmente, el bilingüismo es, para millones de personas de todo el mundo, una realidad con la que viven, bien porque nacieron en familias o sociedades bilingües, bien porque viven en un país que no es el suyo.

Si bien hoy es un deseo de muchas personas hoy, el bilingüismo no ha sido siempre tan popular y los posibles beneficios o daños que de él se derivan han sido el centro de numerosas discusiones durante más de un siglo.

¹ Doctorando en Lengua y Lingüística Inglesas en la Universidad Complutense de Madrid – cdominiquemoreno@yahoo.es

A continuación, se lleva a cabo una revisión de las ideas sobre el bilingüismo, sus ventajas y desventajas y las teorías actuales sobre éste.

2. Evolución de las ideas acerca del bilingüismo y sus efectos

Durante más de un siglo, las discusiones sobre el bilingüismo se han centrado en los efectos, positivos o negativos, de saber más de una lengua en el desarrollo cognitivo de las personas bilingües. Cualquiera que haya sido la posición tomada, todos los investigadores parecen aceptar tácitamente como punto de partida que el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo están de alguna forma relacionados. La cuestión es qué ocurre cuando el niño se enfrenta a la tarea de aprender dos lenguas en lugar de sólo una.

Hasta los años sesenta, la mayoría de los estudios enfatizaban las consecuencias negativas del bilingüismo. Según muchos de estos estudios, si se perfecciona una de las lenguas, se hace a expensas de la otra.

En consecuencia, médicos, psicólogos, pedagogos y educadores en general aconsejaban que no se educase a los niños en el bilingüismo. Los inmigrantes eran animados a no enseñar a sus hijos la lengua materna, en la creencia de que aprender dos lenguas representaba una carga demasiado grande para el cerebro y podría causar confusión mental, retraso mental o incluso una doble personalidad. Además, se argumentaba que el mantenimiento de la lengua materna retrasaba o impedía la integración en la sociedad mayoritaria.

Laurie, un profesor de Cambridge, razonaba así:

Si fuera posible que un niño viviese en dos lenguas al mismo tiempo igualmente bien, mucho peor. Su crecimiento intelectual e espiritual no se duplicarían por eso, sino que se dividirían por dos. En tales circunstancias, la unidad de mente y de carácter se consolidarían con tremenda dificultad. (Hoffmann, 138)

En pocas palabras, el bilingüismo era visto como la causa de una inteligencia inferior.

Este periodo, al que es común referirse como el “periodo de los efectos perjudiciales” estuvo dominado por los test psicométricos y los test de inteligencia. Aunque tales test fueron más tarde duramente criticados por su falta de rigor, eran considerados en la época una medida válida de la capacidad cognitiva. De acuerdo con varios autores, las mayores fallas de estos estudios eran que

- los sujetos bilingües no eran a menudo comparables en cuanto a la clase social o al entorno sociocultural con los individuos del grupo de control.
- los bilingües no eran cuidadosamente escogidos.
- los bilingües eran a menudo evaluados en la lengua que menos dominaban.

A pesar de la existencia de estudios que informaban de consecuencias positivas, como los de Ronjat's (1913) o de Leopold (1939-49), estos no se tenían muy en cuenta.

Un segundo periodo, conocido como el “periodo de los efectos neutros”, está marcado por la revisión de los estudios previos. Sin embargo, hay que decir que no hay una continuidad o secuencia temporal entre estos dos periodos: muchos de ellos eran coetáneos. Resumiendo,

puede decirse que estudios como los de Pintner & Arsenian (1937) para el yiddish y el inglés o el de Jones (1959) sobre los niños galeses, sirvieron para probar lo inadecuado de muchos de los tests de inteligencia. Estos comprobaron que no había significativas diferencias entre los monolingües y los bilingües si la variable “ocupación de los progenitores” era tenida en cuenta, es decir, si se incluían las variables socioeconómicas.

El estudio de Peal y Lambert (1962) da inicio al llamado “periodo de efectos aditivos”. Ellos se centraron en un grupo de alumnos de 10 años de una escuela primaria de Montreal (Canadá). Su objetivo original era

“determinar con precisión cuál era el componente intelectual causante del déficit para poder desarrollar estrategias compensatorias” (in Hornby, 1977:16)

pero descubrieron que los bilingües obtuvieron una puntuación mayor en que los del grupo de control en los tests de inteligencia verbal y no verbal. Además, evidenciaron mayor flexibilidad mental y una mayor facilidad para la formación de conceptos. La conclusión fue que los bilingües se beneficiaban de su experiencia bicultural y del acceso a dos sistemas simbólicos. Esto ya había sido apuntado por Vygotsky cerca de 30 años antes, aunque la mayoría de los investigadores citen la traducción inglesa de 1962. Debe mencionarse que Peal y Lambert eran conscientes de las deficiencias metodológicas de los estudios previos, así que fueron extremadamente cuidadosos en el diseño de su investigación. Los dos grupos coincidían en sexo, edad y nivel socioeconómico, notas en la escuela y nivel de conocimiento lingüístico. Aunque el estudio de Peal y Lambert ha sido objeto de críticas basadas en la imposibilidad de extrapolar sus conclusiones, extraídas a partir de estudiantes de clase media canadienses, a otros grupos socioeconómicos de otros países, su estudio fue el punto de partida para muchos otros que siguieron y señalaron otras ventajas cognitivas de los niños bilingües, tales como la superioridad capacidad para el análisis lingüístico o para el pensamiento divergente y creativo.

Entre ellos, Ianco-Worrall (1972) descubrió una mayor sensibilidad hacia las relaciones semánticas entre palabras en un estudio llevado a cabo en África del Sur con bilingües inglés-afrikaans.

Ben-Zeev (1976) trabajó con asociaciones de palabras y sustituciones de palabras. Los bilingües obtuvieron mejor puntuación en los ejercicios de sustitución y en la realización de tareas en grupo.

También mostraron ser mejores en las transformaciones verbales y en tareas de sustitución de símbolos (Ekstrand, 1981), en actividades de clasificación (Díaz y Padilla, 1985), en la corrección de frases agramaticales (Díaz, 1985) e incluso en tareas que implicaban coordinación perceptiva motora y coordinación visual espacial (Hakuta & Díaz, 1985).

Resumiendo la investigación desde Peal y Lambert, Díaz y Klinger (Bialystok, 1991) concluyeron que los niños bilingües

- muestran una ventaja considerable en tareas cognitivas verbales y no verbales.
- demuestran una capacidad metalingüística avanzada, especialmente en lo que se refiere al control del procesamiento lingüístico.

- tienen ventajas cognitivas y metalingüísticas en situaciones que implican un uso sistemático de las dos lenguas, tales como la adquisición simultánea y la educación bilingüe.
- no requieren altos niveles de conocimiento lingüístico o una competencia equilibrada en ambas para que los efectos cognitivos del bilingüismo sean perceptibles.

A pesar de toda la investigación que resalta los efectos positivos, algunos investigadores (Baker, 1993) han insistido en la necesidad de ser prudentes acerca de estos hallazgos. En primer lugar, por razones metodológicas: Hay factores que no se tuvieron en cuenta en estos estudios, tales como la motivación, las actitudes de los padres, la experiencia escolar, el ambiente cultural del hogar, etc. En segundo lugar, la mayoría de los investigadores han trabajado con bilingües equilibrados. No se sabe si éstos son representativos de todos los bilingües. En tercer lugar, la mayoría de las investigaciones han dado por sentado que el bilingüismo tienen efectos cognitivos, pero es posible que se trate más bien de interacción entre ambos procesos. Finalmente, ¿se aplican estos beneficios a cualquier niño, independientemente de su clase, o solo puede esperarse esta respuesta en los niños de clase media? Y en cualquier caso, ¿son estos beneficios permanentes o dejan de actuar después de la infancia?

Hay también otros investigadores que han presentado efecto negativos. Uno de los estudios más citados fue llevado a cabo en Suecia por Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976). Ellos descubrieron que los niños finlandeses inmigrantes en Suecia estaban muy por debajo del nivel de los niños monolingües suecos y finlandeses en lo que se refiere a la capacidad de lectura en ambas lenguas. Esta “desventaja lingüística”, a la que llamaron “semilingüismo”, ha sido definida en términos de déficit lingüístico. Tras observar que los que habían llegado a Suecia a la edad de 10 años o más tarde alcanzaban el mismo nivel que sus equivalentes suecos, concluyeron que el grado de dominio de su lengua materna estaba relacionado con su rendimiento en ambas lenguas. Aunque muchos investigadores han criticado esta idea por considerarla prejuiciosa, inexacta y políticamente incorrecta, e concepto ha sido objeto de gran debate.

Una tentativa de resolver esta contradicción entre los resultados positivos y los negativos ha sido propuesta por Cummins en la forma de de dos hipótesis: la “Hipótesis de la Interdependencia del Desarrollo” y la “Hipótesis del Umbral Mínimo de Competencia Lingüística”.

De acuerdo con la primera, la competencia en una segunda lengua depende de la competencia en la lengua maternal, al menos en el primer periodo de exposición a la segunda lengua. Así, cuando se desarrollan las primeras destrezas de lectura y escritura en la primera lengua, se desarrollan también otras destrezas lingüísticas y cognitivas, lo que se traduce en mejores resultados académicos.

La Hipótesis del Umbral trata de establecer un punto a partir del cual las consecuencias positivas del bilingüismo comienzan a hacerse efectivas. Define dos niveles de competencia lingüística en bilingües. Para evitar los efectos negativos del bilingüismo, es decir, el déficit cognitivo, debe alcanzarse el umbral de competencia en la primera lengua. Si se alcanza el umbral superior, la competencia bilingüe puede fomentar el desarrollo cognitivo. Si el nivel alcanzado se sitúa en un punto intermedio, no deben esperarse efectos positivos ni negativos.

Ahora bien, ¿cuál es el nivel de conocimiento lingüístico al que se refiere Cummins? En trabajos anteriores, Cummins había mencionado dos aspectos de la competencia lingüística: la “competencia superficial” y la “competencia lingüística cognitiva”. La primera se relaciona con aspectos mensurables como la pronunciación, el vocabulario, la gramática, la fluidez, etc. La segunda es más difícil de evaluar. Se refiere a “la capacidad de hacer uso efectivo de las funciones cognitivas del lenguaje”. Estos dos conceptos fueron más tarde reformulados como DCIB “destrezas comunicativas interpersonales básicas” (BICS, ‘basic interpersonal communication skills’) y CLCA “competencia lingüística cognitiva académica” (CALP, ‘cognitive academic language proficiency’). Mientras que la primera es necesaria en la comunicación cotidiana, la segunda se requiere en situaciones que exigen más, tales como el trabajo académico.

2.2 Objetivo del trabajo

El objetivo de este trabajo es analizar el rendimiento en español de alumnos inmigrantes bilingües de escuela primaria. Para ello, se comparan sus notas con las de sus compañeros monolingües españoles para comprobar, si fuera posible, si existen problemas que puedan derivarse de su condición bilingüe. Es decir, se intenta responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Es su rendimiento en español diferente del de sus compañeros españoles?
2. Si lo es, ¿hay algún grupo de estudiantes cuyas características particulares puedan ser responsables del mejor o peor rendimiento?

3. Metodología

Los datos provienen de un colegio público de Madrid. Hay 58 alumnos de origen extranjero en la escuela infantil y 159 en la escuela primaria. El primer grupo fue descartado debido a la corta edad de los posibles informantes, obviamente demasiado jóvenes para responder al cuestionario. Una gran parte del segundo grupo fue descartada porque su lengua materna era el español. Al final, quedó un grupo de 25 inmigrantes de origen no español. Sin embargo, sólo 22 asistían a clase regularmente.

Se identificó a los alumnos por alguna letra, de modo que yo no tuviera acceso a sus datos personales. En cuanto al cuestionario, fue entregado a los estudiantes para que sus padres les ayudaran a responderlos en casa. En consecuencia, aunque todos recibieron una copia del cuestionario, solo la mitad de ellos (11) la devolvieron. Uno fue invalidado por no estar completo.

4. Resultados

La escuela del estudio es un colegio público que ofrece educación infantil y primaria. Hay 286 alumnos en la educación primaria, 159 de origen extranjero, es decir, 55,6% del total.

Como se explicó antes, el estudio constó de dos partes. La evaluación de las notas de los estudiantes y el cuestionario. Las notas fueron dadas por el profesor correspondiente y no hubo ningún tipo de acceso al proceso. Las calificaciones dadas fueron:

- NM, que significa “necesita mejorar”.
- PA, que significa “progresó adecuadamente”.

Así, NM sustituye al anterior suspenso (4 o menos) y PA es el equivalente del aprobado (5 o más).

4.1 Sexto curso

Había 50 alumnos en el sexto grado, divididos en dos clases (25+25). Los inmigrantes constituyen 12% de una de las clases. No había ninguno en la otra. Desconocemos el motivo por el que todos fueron agrupados en la misma clase o si esto fue aleatorio. Del total, 14 obtuvieron PA, mientras que 11 recibieron NM. Esto significa que 56% pasaron y 44% no alcanzaron el nivel requerido.

En total, 66,6% de los alumnos inmigrantes de esta clase tuvieron notas bajas en Lengua Española.

Uno de los que aprobaron fue un niño de 12 años, de origen marroquí. De acuerdo con sus respuestas al cuestionario, uno de sus padres es español y esta fue la primera lengua que aprendió. Declara también que puede hablar la otra lengua pero “no demasiado bien”. La lengua hablada en casa es el español. Sin embargo, el árabe es la lengua que usa para rezar, cuando se enfada o cuando está con amigos no españoles. Le gustan las dos lenguas pero cree que habla español la mayor parte del tiempo.

He declares he can speak the other language, but ‘not too well’. The home language is Spanish. However, he says he makes use of Arabic to pray, when he is angry and with non-Spanish friends. He likes both languages but believes he speaks Spanish most of the time.

Otros dos estudiantes de China formaban parte de este grupo, pero ninguno de ellos devolvió el cuestionario. Uno de ellos suspendió el primer examen pero aprobó los otros dos. Los otros dos suspendieron en los tres exámenes realizados.

4.2 Quinto curso

Esta clase cuenta con 38 alumnos (19+19). Nuevamente, los cuatro inmigrantes (21%) están en una de las clases. Dos de ellos no obtuvieron una nota final, bien porque abandonaron el curso o porque no realizaron alguno de los tres exámenes. Sólo uno de ellos aprobó la asignatura: fue un niño marroquí de 11 años. Ninguno de sus padres es español, así que nunca usa el español en casa, excepto cuando están con personas españolas. El árabe fue su primera lengua y considera que la domina. Reconoce que mezcla las dos lenguas ocasionalmente y, curiosamente, piensa que utiliza más el español que el árabe. Esto es posible si se tiene en cuenta que pasa considerable tiempo en la escuela.

En lo que se refiere a la clase en su conjunto, 14 aprobaron (73,7%) y solo 5 suspendieron (26,3). Si eliminamos los que abandonaron, 50% de los estudiantes extranjeros aprobaron la Lengua Española.

4.3 Cuarto curso

La clase de cuarto estaba formada por 28 alumnos en cada clase. Inicialmente, había 4 alumnos inmigrantes, pero uno no llegó a obtener calificaciones. Los otros tres formaban parte de un grupo de 12 personas que obtuvieron ‘NM’. Son 42,8% de la clase. Esto implica que 47,2% pasaron.

Sólo una de las estudiantes devolvió el cuestionario: una niña de 10 años cuyos padres son argelinos. El español no fue la primera lengua que aprendió, pero no sabe escribir bien en la otra lengua. Considera que mezcla las dos lenguas muy a menudo. En casa habla árabe con sus padres y a veces español con sus hermanos o hermanas. Las actividades de ocio, tales como la lectura o escuchar música son en árabe. Según ella, habla la mitad de tiempo en cada lengua.

4.4 Tercer curso

Este nivel estaba compuesto por dos clases: una con 25 alumnos y la otra con 26. En la primera, solo había un inmigrante, una niña de marroquí de 10 años. Ella fue una de las tres estudiantes (12%) que no aprobaron. De acuerdo con sus respuestas, sus padres son marroquíes, pero el español fue la primera lengua que aprendió. Puede hablar árabe, pero no escribirlo. Aparentemente, ella se dirige a sus padres en español, pero ellos usan el árabe. La única actividad en la que usa el árabe es al rezar. Sorprendentemente, dice que usa las dos lenguas igualmente.

La situación es similar en la otra clase: los alumnos inmigrantes son parte de los cuatro estudiantes que suspendieron en Lengua Española, solo 16% de la clase.

En los dos casos, ambos padres son marroquíes. Uno afirma que el árabe fue la primera lengua que aprendió, pero casi no sabe escribirla. Nunca habla español con sus padres, pero lo hace ocasionalmente con sus hermanos o hermanas. El árabe es la lengua más frecuente en el hogar. Aunque le gustan las dos lenguas, cree que habla árabe la mayor parte del tiempo.

El otro alumno, de 9 años como el anterior, asegura que aprendió las dos lenguas simultáneamente. No sabe escribir en árabe, pero es la lengua predominante en casa. Sin embargo, usa el español con sus hermanos o hermanas. Las dos lenguas son, en su opinión, igualmente utilizadas.

4.5 Segundo curso

Hay dos clases de este nivel con 24 alumnos cada una, pero los cinco inmigrantes están juntos. Dos entregaron el cuestionario: un niño rumano de 7 años y un niño jordano de origen palestino de la misma edad. Ambos suspendieron la asignatura.

Ninguno de los padres es español en el caso del niño rumano. No sabe escribir rumano, aunque fue la primera lengua que aprendió. Afirma que mezcla ambas lenguas cuando no puede recordar alguna palabra en la lengua que está hablando en un determinado momento. En casa, normalmente hablan rumano, aunque algunas cosas se explican en español. Le gustan las dos lenguas, pero usa más el español.

Uno de los padres es español en el caso del niño jordano. Puede hablar la otra lengua, pero no escribirla. Le gustan las dos lenguas, pero el español es la lengua en la que sus padres se dirigen a él y la lengua utilizada con sus hermanos o hermanas.

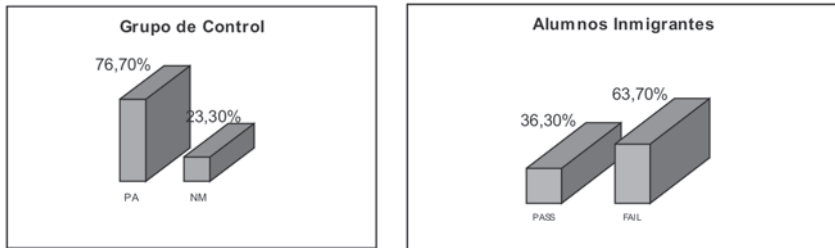
Ninguno de los otros niños devolvió el cuestionario. Dos de ellos aprobaron y uno suspendió. En total, tres de los cinco suspendieron. Ellos son 42,8% del 29% de los estudiantes que suspendieron en la clase.

4.6 Primer curso

Había 21 alumnos en esta clase, 4 de origen extranjero. Sólo 6 suspendieron (28,5%). Dos de ellos eran inmigrantes. Por tanto, constituyen un tercio de los estudiantes que suspendieron.

El cuestionario fue respondido por solo uno de ellos. Es una niña marroquí de padres también marroquíes. En su caso, ambas lenguas fueron aprendidas al mismo tiempo. La lengua usada cuando se dirige a sus padres depende del asunto tratado, pero ellos siempre usan el árabe cuando se dirigen a ella. Con sus hermanos y hermanas, ella usa el español. El árabe lo utiliza en el ámbito religioso y a veces en otras actividades, como cuando escucha música. Piensa que utiliza más el árabe que el español y aquella es la lengua de preferencia.

El gráfico muestra los resultados totales de inmigrantes y no inmigrantes. El porcentaje de suspensos entre los niños inmigrantes llegaría a 68% si se contasen los que abandonaron el curso.



5. Análisis de los resultados

El hallazgo más notable del estudio es el abismo que separa a los alumnos inmigrantes de los no inmigrantes. Los porcentajes de aprobados y suspensos son prácticamente inversos. Muy probablemente, esta realidad ha pasado inadvertida. Durante las conversaciones con la directora del colegio, ella expresó sus dudas acerca de que se encontrase algún inusual e insistió en que todos los niños inmigrantes hablaban español perfectamente y estaban completamente integrados en el centro.

No hay motivos para pensar que sea de otro modo. No obstante, el conocimiento del español conversacional no garantiza el éxito académico. Los niños del estudio seguramente no tienen ninguna dificultad en la interacción con otros niños y han aprendido la lengua, conocen el reducido vocabulario necesario para los intercambios de la conversación cotidiana y no tienen acento extranjero. Sin embargo, sus calificaciones son, en términos generales más bajas que las del grupo de control, sus compañeros de clase. Debe haber una razón y una explicación para esto.

Una mirada atenta al cuestionario muestra que hay muchas variables posibles y son difíciles de aislar: solo uno de los pocos estudiantes que aprobaron entregó el cuestionario. En algunos casos, ambos padres son extranjeros; en otros, uno es español. Algunos aprendieron español primero; otros la otra lengua que hablan. En algunos casos, la lengua predominante en el hogar es el español.; en otros, prevalece la otra. La única diferencia notable se encuentra en el cuestionario relleno por el niño marroquí de 11 años que

aprobó: aprendió la otra lengua en primer lugar y asegura que que sabe escribir muy bien en ella. Si esto es cierto, es el único estudiante que ha llegado a dominar completamente una lengua antes aprender la otra. Esto parece confirmar la Hipótesis de la Interdependencia del Desarrollo, de Cummins. Según ésta, él desarrolló sus capacidades cognitivas primero en una lengua. Estas capacidades fueron posteriormente transferidas con cierta facilidad a la segunda lengua. Esta capacidad sería la que le permitió alcanzar lo que Cummins llama CLCA “competencia lingüística cognitiva académica” (CALP, “cognitive academic language proficiency”). Los otros estudiantes estarían en el nivel de DCIB “destrezas comunicativas interpersonales básicas” (BICS, “basic interpersonal communication skills”).

Aunque este análisis puede ser satisfactorio desde un punto de vista lógico, los datos no son lo suficientemente representativos como para sustentarlo. Desgraciadamente, sólo uno de los estudiantes que pasaron entregó el cuestionario. Es, por tanto, imposible apuntar otra cosa que la necesidad de continuar explorando el tema.

6. Conclusiones

Como acaba de decirse, es difícil llegar a ninguna conclusión acerca de las causas del bajo rendimiento de los niños inmigrantes en comparación con los del grupo de control. Una hipótesis tentativa podría ser, en la línea de las ideas de Cummins, que muchos de ellos no han aún alcanzado el nivel que los permitiría superar las consecuencias negativas del bilingüismo. El único alumno que cumplió los requisitos del curso era mayor de once años, es decir, había superado la edad crítica sugerida por Skutnabb-Kangas como el umbral de desarrollo cognitivo que hace que los niños sean susceptibles de sufrir un déficit lingüístico. Él declara también que ha llegado a dominar la escritura en árabe, pero no tenemos datos acerca de a qué edad llegó a España. Sin otros datos que apoyen esta hipótesis, todo puede no pasar de una simple coincidencia. En general, puede decirse que las deficiencias metodológicas mencionadas antes no nos permiten sustentar ninguna conclusión con un grado mínimo de evidencia. La única certeza razonable son los datos cuantitativos presentados: la tasa de suspensos entre los niños inmigrantes es considerablemente más alta que la de los niños inmigrantes. La explicación de este hecho no puede proporcionarse sin más investigación. En este caso, nos hemos centrado en la asignatura de lengua española. Sería interesante ver si los resultados son extrapolables a otras asignaturas, aunque por sí solo, este hecho sería suficiente, en el caso de que fuera una constante a nivel regional o nacional, para justificar algún tipo de acción institucional en la forma de educación especial.

Bibliografía

- AMBERT, A.N. and Meléndez, S.E. (1985) *Bilingual Education. A Sourcebook*. New York, London: Garland Publishing Inc.
- APPEL, R. and Muysken, P. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- BAKER, C. (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BIALYSTOK, E. (1991) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BIALYSTOK, E. (2001) *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COULMAS, F. (1997) (Ed.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- CUMMINS, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CUMMINS, J. and Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. London, New York: Longman.
- FISHMAN, J. (1995) *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- HAMERS, J. F. And Blanc, M.H.A. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFFMANN, C. (1998) *An Introduction to Bilingualism*. London & New York: Longman.
- HORNBY, P. (1977) *Bilingualism*. London: Academic Press.
- HUDSON, R.A. (1990) *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAPLAN, R.B. and Baldauf, R.B., Jr (1997) *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- PAULSTON, C.B. (1992) *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- RAMÍREZ, A. G. (1985) *Bilingualism through Schooling: Cross-Cultural Education for Minority and Majority Students*. Albany: State University of New York Press.
- ROMAINE, S. (1989) *Bilingualism*. Oxford, New York: Blackwell.
- ROTAETXE AMUSÁTEGUI (1988) *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- SIGUAN, M. (1996) *La Europa de las lenguas*. Madrid: Alianza Editorial.
- SIGUAN, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- SWAIN, M. and Lapkin, S. (1982) *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters 2.
- TRUEBA, H.T. and Barnett-Mizrahi, C. eds. (1979) *Bilingual Multicultural Education and the Professional. From Theory to Practice*. Rowley, MA: Newbury House Publishers Inc.

Apéndice

Cuestionario

Marca la opción que coincide con lo que haces. En algunas preguntas, puedes marcar varias. No hay respuestas correctas o erróneas. No respondas lo que crees que deberías hacer. Se acierta diciendo la verdad. Lo que nos interesa es saber lo que haces realmente.

1. Tus padres son:
Uno español y el otro no () Ninguno es español ()
2. La primera lengua que aprendiste a hablar fue:
Español () Otra () Las dos a la vez ()
3. La otra lengua que hablas, ¿sabes también escribirla?
Sí, muy bien () Sí, pero no muy bien () No, sólo la hablo ()
4. Mezclas las dos lenguas, o sea, usas palabras de las dos en la misma frase:
Sí, muchas veces () Sí, cuando no me viene a la cabeza la palabra en la otra ()
Rara vez () No, nunca ()
5. Con tus padres hablas en español:
Nunca () Depende del tema () Sólo si hay españoles delante () Siempre ()
En otra situación..... ()
6. Cuando te riñen, tus padres lo hacen:
En español () En su lengua () A veces en una lengua, a veces en la otra ()
7. Cuando quieren explicarte algo, tus padres lo hacen:
En español () En su lengua () A veces en una lengua, a veces en la otra ()
8. Con tus hermanos o hermanas, hablas en español:
Nunca () Depende del tema () Sólo si hay españoles delante () Siempre ()
En otra situación..... ()
9. Con los españoles, hablas la otra lengua:
Nunca () Cuando no quiero que me entiendan () Cuando me enfado ()
10. ¿En qué momentos usas la otra lengua?
Para rezar () Con la familia es habitual () Con mis amigos no españoles ()
Para leer () A veces veo películas o escucho música ()
11. Te gusta más hablar en:
Español () La otra lengua que hablo () Me gustan las dos ()
12. Crees que hablas más tiempo en:
Español () La otra lengua () La mitad en cada una ()

LO ANTIGUO Y LO ACTUAL EN LA ESCENOGRAFÍA DEL MITO DE DON JUAN

Prof^a. Dra. Ester Abreu Vieira de Oliveira¹

*Trabajar como antaño es condenarse al anacronismo, ignorar la tecnología es dormir en la ignorancia, y confiar en un teatro exclusivamente discursivo es hacer el ridículo', decía hace once años Agustín Iglesias,
Apud ALMELA, Margarita*

Desde hace casi un siglo, la radio invadió nuestros hogares chorreando noticias, músicas, arte (novelas, teatro), clases radiofónicas de culinaria, lengua, historia entre otras enseñanzas, pero, siempre, ofreciéndonos muchas distracciones, yendo, y aún va, de la finalidad del lúdico e informativo al pedagógico.

Sin embargo, con el desarrollo de la tecnología, la van aprovechando sea para disfrute personal o a la mejoría de la enseñanza y, además de ella, los discos, el video casset, CD, el proyector de diapositivas y la televisión que entran en la vida rutinera del aula, en los proyectos y en la aplicación de nuevos métodos que se pusieron disponibles en el mercado para la utilización de los varios cursos y para llenar las horas de ocio en nuestros hogares Y, así, la diversidad de contenidos que propician el desarrollo cultural de la humanidad se lleva a cabo con la utilización de enseres que nos proporcionan la tecnología. Ahora, también, proporcionan un auxilio notable los proyectos multimedia, mediante textos, imágenes, sonidos, que vienen difundiendo la producción literaria no sólo en nuestro propio país como en los de los demás. Y nuestros hogares se ven invadidos por las computadoras que, además de ponernos en contactos con el mundo, como hizo la radio en toda la mitad del siglo XX, los kimultimedia nos ofrecen una interacción mucho más amplia que la radio y la televisión nos ha propiciado, pues la achica, haciéndola íntima a través del navegador. En

¹ APEEES - CESV - MEL/UFES – Brasil

contrapartida, cabe recordar que, a principio del XVII, ya en la era Moderna, los medios de comunicación masivos eran inexistentes y sólo el teatro actuaba como soporte de información, que entraba en los hogares, traídos por los que lo frecuentaba.

No obstante toda la tecnología contemporánea, uno de los objetos más comunes de *mass*, la televisión, deja de interesar a los jóvenes hogareños con las aventuras de mitos infantiles, como Peter Pan y el Capitán Garfio, pasadas en los horarios a ellos dedicados para dejar paso a los videojuegos. Frente a ellos el joven (y personas de otras edades) no se siente pasivo, conducido por el hilo de un director, sino activo y como un Pigmaleón va creando imágenes, haciéndolas moverse o en un juego solitario o con unos pocos amigos.

De entre los muchos de esos juegos está el Super Nintendo Mario Bros, con sus aventuras de recates a princesas y a su hermano Luigi, entre otras hazañas.

Cerca de los años 80, disputando el mercado mundial de los divertimientos, entra el videojuego Super Mario Bros, producción de viedogames japonés de la Nintendo. En España la máquina de los videojuegos Nintendo llega a los años 90, según investigación hecha por la internet.

El primer video game de Shigeru Myamoto se basó en las aventuras de Popeye. Perdidos los derechos, creó el game Donkey Kong, cuya estrella era Jumpan. Luego, se verificó que ese personaje tenía una semblanza con el director de la Nintendo en Nueva York, Mario Segali, y eso llevó a la alteración del hombre para “Mario”. Mario, el gordito héroe fontanero italiano, desde su surgimiento lleva gorra que le sujeta los cabellos, durante sus saltos, bigote que disfraza su gran nariz, mono (enterito, overo) azul y camisa roja, y tiene un amigo italiano, Luigi. Los dos salen en aventuras para rescatar la princesa Toastool, capturada por fuerzas malignas...

Justo con esos personajes, renace el mito de Don Juan, en Guadalajara, México, en 1996. Precisamente en un siglo de grandes avances tecnológicos, de grandes atracciones visuales, producidas por los mensajes publicitarios y las imágenes que se muestran en los cines, las televisiones, etc., en una época de cambios estéticos y de hábitos de los espectadores, en la cual se muestra un nuevo tipo de tramoya, ahora construido a base de mecanismos virtuales.

El tema de don Juan pone en acción a un personaje de la literatura y del arte que se hace un mito del seductor de mujeres con muchas características: amante, burlador, calavera, anarquista y arquetipo. Es uno de los tópicos bastante explorados en la Cultura Moderna de Occidente. Los novelistas, dramaturgos, pintores, compositores y poetas destacan en sus creaciones, de alguna manera, uno de sus aspectos o uno de los motivos recurrentes que lo conforman. Ese mito surge, en el siglo XVII, en la literatura española, concretizado en el personaje Don Juan Tenorio de la obra *El Burlador de Sevilla y Convidado de Piedra*. Posiblemente, nazca de las manos de su creador, Tirso de Molina, en Sevilla, cuando éste se preparaba para un viaje trasatlántico hacia Santo Domingo. La figura que brota de las manos de ese dramaturgo se hace pública en los teatros de corrales, con todas sus incomodidades y los recursos de la tramoya o de los “pescates”, para reafirmar toda su teatralidad. Su éxito fue tal que lo acogen la mayoría de los países europeos. Aunque lo adoptan y se apropian de su teatralidad, le dan un tono local (distinto de la constitución de su origen) y lo adaptan no sólo a lo suyo sino a determinada época.

Una de las causas iniciales de la propagación de la leyenda, por España y colonias², por Portugal, Italia, Francia, sin lugar a duda, fue la presencia del elemento sobrenatural. La aventura de la estatua de piedra que lleva una armadura, como presenta la ópera de Don Giovanni con la música de Mozart y letra de Da Ponte interesará a todos los pueblos por la lección de moral y por, de una cierta manera, la aproximación que hace el mito de todos los hombres en ciertas cualidades y en ciertos defectos, además de acercarse a diferentes concepciones. Psicológicamente ese mito es un procurador del amor y una especie amplia de procurador de ideal: el de la belleza, de la felicidad y de la verdad misma. Es un artista, un poeta ya que despierta el devaneo. Socialmente es un individualista, un contemplador de la colectividad.

Como el mito es maleable, puede ser colocado en varios códigos así, con el paso del tiempo y la evolución cultural, lo llevan al cine, “la séptima arte”, siendo una de las últimas representaciones “Don Juan de Marco”, en donde se observa una intertextualidad con la obra de Tirso, pero mucho más con la de Lord Jorge Byron. Sin embargo, no abandona ese mito el teatro, ambiente que le es peculiar y para él vuelve en la obra dramática *Yo soy don Juan para servir a usted. Tramodía en tres actos*. Y ese retorno se realiza, por medio del mundo virtual de la cibernética, de las manos de Dante Medina, escritor y profesor, que se ha dedicado a investigar las apariciones de Don Juan en las artes y ha llegado a reunir más de seis mil referencias. Así, con los personajes del video juego de la Nintendo y con los personajes creados por Tirso de Molina y desarrollados por otros escritores, Medina procuró contestar la eternidad teatral de Don Juan. Y con las obras del pasado, uni el mito antiguo al héroe del juego del video, problematiza la figura del héroe, considerado personaje literario y mítico, valorando unas aventuras de seducciones divertidas, sin dejar de parodiar el aspecto sobrenatural. Con su reelaboración, reflexiona críticamente, hace un retorno nostálgico, trayendo una niña cariñosa y enamorada de Don Juan. En esa reelaboración crítica está el papel predominante de la ironía de la postmodernidad pues repiensa sobre la función de la obra, del mito y del game, reflexiona la historia textualizándola en las referencias paródicas y/o citaciones, reduce el sobrenatural, elemento trágico, en Tirso, en comedia, deforma la leyenda, temporalmente, mezclando trajes y cambiando modales:

- los de don Juan, que a principio usa ropas del siglo XVII, llevando capa y espada, a principio bravucón, pisando fuerte, como podría ser representado el personaje de Tirso, lo presenta al final, humilde y de voz cansada;
- los del fontanero Mario Bros, los modifica poniéndole delgadito, relleno con trapos su traje para que parezca gordito como el fontanero de la Nintendo, llevando gafas y con una nueva profesión, la de “Técnico en computación virtuoso”. A principio, aunque sigue llevando la cachucha y el overol que lo identifican, lo presenta tuerto y con la falta de una mano. Al final, le cambia su traje, poniéndole una corbata, le elimina los impedimentos físicos y lo pone a caminar como persona;
- los del hermano de Mario, Luigi, que nos acuerda Ciutti del *Don Juan Tenorio* de Zorrilla, es su amigo, según el autor (1996, p. 15), “una especie de prótesis de Mario Bros”, tiene acento italiano y habla mexicano neto “cuando se descuida”;

² En 1623, según investigación de Blanca de los Ríos, (1962 v. 2, p. 561) fue representada la obra *El Burlador* en Lima, en el año mismo en que se estrenó en España.

- los de la una periodista cultural, Lolita, muy moderna y de modales muy poco convencionales;
- y los de la muñeca Barbie, narcisística, un poco idiota, prostituta gringa y cursi, preocupada en la “vacuna” y al pago adelantado, haciendo crítica al invento japonés de la Super Nintendo, fue rechazada por Don Juan que muy mediterráneo le dice: “Nunca he cogido con condón. Y tú *amore mío*, eres de plástico. (Acciona una válvula y la Barbie se desinfla y cae, sin aire, al suelo. Muy seguro de sí mismo.). Ah, qué gran conocedor soy de mujeres [...]”

A los personajes, auxiliares en la modificación de los presentados por Tirso y otras obras como la de Molière, se unen doña Inés, doña Elvira, ana (con letra minúscula) y a la Estatua del Comendador, personajes casi constantes en las obras de teatro de tema donjuanesco.

Dante modifica el escenario, lo moderniza poniendo dos computadoras, y uniformiza la cultura de masa. Con ello encaja su obra en la posmodernidad.

Al fin, conocedor de los temas recurrentes del mito de don Juan, Dante Medina toma a los personajes consabidos que aparecen en las obras que ponen en destaque el donjuanismo, los pone en el mundo actual. Traslada la historia de Sevilla a Guadalajara, Jalisco, México, y dispone un hilo conductor de la acción de la seducción en la escena, en la figura virtual de los muñecos de Super Nintendo, y hace con que Mario Bros, desde una computadora, haga revivir el mito con los varios rasgos que fue adquiriendo a lo largo de los siglos. Lo trágico del apareamiento de la Estatua del Comendador, que él cambia de epíteto para “Gobernador”, producida por los efectos de la tramoya, se hace cómica por medio de “los artificios de Mario Bros en la computadora (1996, p. 99). La dramática aparición del Comendador en *El burlador* se hace una farsa en *El don Juan para servir a usted*:

rompiendo la puerta impaciente y molesta. Gritando con voz de trueno [...] (reclamando a voces) ¿Y YO? ¿A QUÉ HORAS YO? TENGO ETERNIDADES ESPERANDO ¿POR QUÉ NADIE ME ABRIÓ ESTA MALDITA PUERTA? se vuelve al estado humano, dejando su papel de artista, deshace la magia del teatro exclamando: “¡Toda la función ahí atrás con este pinche traje, ah, ah!

Don Juan, que asumió durante las escenas anteriores su condición de personaje dramático, conoce su historia, domina, completamente, su arte de seducción, discute a la manera unamoniada con el creador, su padre, el psiquiatra Doctor: (1996 p. 52) Sin embargo sabe que sólo hay un castigo para él: quedar atrapado en un teatro para la eternidad. Eso lo confirmará Mario Bros a la pregunta de Don Juan

¿Y yo qué voy a hacer?: (p. 96) “Tú eres un personaje de teatro. Supongo que te quedarás aquí hasta mañana, yo qué sé ... Mi horario terminó...(sigue apagando computadores y reguladores. menos luz aún sobre Don Juan)” Antes de caer el telón final se ve a Don Juan viejo en el escenario y se oye el sonido del final del Super Nintendo, cuando se rescata a la princesa. “las luces comienzan a comerse a don Juan y el Super Nintendo crece furiosamente.

El teatro es un género literario que presenta a personajes en acción que, por medio de diálogos, se construyen y se desarrollan, en un espacio, en las relaciones entre lector (espectador), obra y autor, al llevar a cabo una lectura hecha por un director que, por su vez, es un lector de la obra.

El desarrollo de la puesta en escena del teatro español, que corresponde al periodo de la contrarreforma, son ejemplos “los corrales”, (ARRÓNIZ, 1977, p. 22-23) que consistían en improvisados tabladros de poca resistencia y corta vida, constituidos por cofradías como manera de obtener beneficios para sus trabajos de beneficencia.

Esas fuentes de recursos de asistencia social de las entidades particulares pasan a interesar al Estado, en el siglo XVI, que cimienta la asistencia social, ordenando el aprovechamiento de una parte de la suma obtenida a los hospitales, volviéndose éstos los promotores del teatro de ese siglo y del siguiente tanto en la Corte, como en algunas provincias y ultramar, Perú y México, principalmente.

En el siglo XVII nace un nuevo teatro que, llevando en cuenta dos tipos de comedia, destaca lo escenográfico de dos maneras: una la que necesita de maquinaria y aparato escénico, de trajes especiales de época, para representar los temas, principalmente, sacados de la vida de santos, y otra, para representar escenas de la vida diaria, que exigía una simple indumentaria. En el *Burlador* hay los dos aspectos de escenografía. Uno el de “capa y espada”, cuando actúa el joven en sus conquistas donjuanescas, burlando de hombres y mujeres. Para esa representación, no se necesita mucho aparato escénico, y el otro, lo dramático, el que se hace presente la estatua del Comendador, necesita utilizar recursos escenográficos que le proporcionan la tramoya, pues cuando surge la Estatua, hay ruidos y fuego y ella tira a quien le dio muerte y lo deshonró.

La tramoya, según Arróniz (1990, p. 208) era:

[...] la representación de la realidad – paisaje, ciudad, castillo – metamorfoseada por los sortilegios de la luz artificial y de la perspectiva.

[...] se trataba de resolver por medios mecánicos las relaciones, otrora sencillas y cercanas, del escenario múltiple), era objeto de burlona crítica, cada vez más acentuada [...]

Como, mediante apropiación de lo que dijo Kant, cada obra de arte establece una relación especial con el tiempo, en el escenario del tercer acto, “Mitad tramoya”, en la cocina de Don Juan, hay horno microondas y toda especie de modernidad que ofrece el fin del siglo XX, mientras en el comedor, al estilo del siglo XIX, hay dos sillas elegantes, chimenea y vajilla de plata. El día es 01 de noviembre, día en que Don Juan se quedará atrapado al teatro cuando caiga el telón.

Mario Bros desde el plan más elevado del escenario, de hacer envidia a los directores del siglo XVII, unos andamios cinematográficos, donde abundaban cables sueltos que con sus chispas daban señales de vida cibernética, consulta la computadora para saber una receta para la comida que haría don Juan y busca en la Internet variadas recetas hasta llegar a una de Freud. Y a la sección de Jung Food, la receta de “La Salsa Narciso” le va a gustar a don Juan.

Así de la escenografía del siglo XVII, con la utilización de la tramoya que consistía (ARRÓNIZ, 1977 p. 166-167) de un “catafalco en forma de pirámide invertida, manejada en el vértice inferior (seguramente hundido en un tablado) por unas cuerdas, que lo hacían revolverse, y presentar al público, las diferentes caras de la pirámide”, pasan a actuar los artistas en un escenario en que hay una ciudad (Guadalajara) construida por módulos de Paly Mobil y donde hay computadoras en las cuales un técnico en informática utilizando delete, enter, restart, presenta en una pantalla muchachas diferentes para que el seductor las seleccione.

Dante siguiendo las huellas cervantinas del “desconcierto”, mezcla mundos: el del teatro clásico y el de la cibernética, la imagen que sale de la computadora y la que suele mostrarse en el tablado tradicional. Si don Quijote atribuye el conocimiento de sus andanzas a un sabio encantador, a un autor, Don Juan, en la creación de Medina, tiene al mago de la computadora, Mario Bros para crearle las mujeres a quien el seductor rechazará o elegirá.

Como la información es poder y en el teatro se organiza de manera que el público se plantea cuestiones fundamentales en beneficios de sus problemas inmediatos, los razonamientos son válidos, tanto para el espectador de antaño, el del corral, el de la comedias clásicas, como para los que se reúnen frente a la pantalla de un televisor o, delante de una representación teatral.

En el teatro barroco, se dignificaban las instancias que representaban el poder, se interpretaba el proceso histórico de la época con cumplimiento de la voluntad divina. El autor captaba las tendencias de la vida de su tiempo, distrayendo con sus notas veristas en favor de una concepción idealizada de la realidad. Hoy no se han cambiado esos objetivos, tan sólo obedecen a nuestra época. Así, tanto en la manera antigua como en la actual los objetivos de mover al público, naturalmente obedeciendo a las relaciones sociales políticas y económicas de las respectivas épocas, los comportamientos psicológicos se relacionan con sus “modelos” y, para ello buscan recurso en la mecánica que esté en la moda.

Referencias

- ALMELA, Margarita. *Puestas en escena fin de siglo*. Sigla 2000. Disponible en: www.cervantesvirtual.es.
- ARRÓNIZ, Othón. (1977) *Teatros y escenarios del siglo de oro*. Madrid: Gredos.
- BÉVOTTE, Georges Gendarme. (1929) *La légende de Don Juan. Son évolution dans la littérature du romantisme à l'époque contemporains*. Paris: Librairie Hachette. 2 v.
- HUCHEA, Linda de. (1991) *Poética do Pós-modernismo. História. Teoria. Ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago.
- MOLINA, Tirso (Fray Gabriel Téllez – 1684- 1648). (1962) *Obras dramáticas completas*. Edición crítica por Banca de los Ríos. Madrid: Aguilar, tono II.
- OLIVEIRA, Ester A. V. de. (1996) *O mito de Don Juan: Sua relação com Eros e Thanatos*. Vitória: Edufes.

LOS CUENTOS DE HADAS EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Flávia Conceição Ferreira da Silva¹

RESUMEN: *Considerando la práctica de producción escrita como una práctica social, subrayamos el desarrollo de la investigación realizada en el master donde se privilegió el Género Textual Cuentos de Hadas, con el fin de observar como se realiza la temporalidad en las producciones de los alumnos de Letras.*

PALABRAS CLAVES: *género textual – cuentos de hadas – temporalidad*

1. Introducción:

Los Cuentos de Hadas (doravante CH) pueden ser considerados un tipo narrativo que permite a sus lectores realizar una reflexión de situaciones que pueden ser vividas posteriormente. Ese género textual consiguió ultrapasar los límites de la historia y del tiempo dejando sus pistas en cada generación por la cual pasó. Cavalcanti (2002) recuerda que los CH, aunque hayan surgido en tiempos primordios, continuaron multiplicándose en la imaginación colectiva. Para ella, los CH “*são formas vivas permanentes e em desdobramentos que nos servem a todo o momento; seja na contação de histórias entre as pessoas do povo ou pelos meios de comunicação a verdade é que eles se fazem presentes na vida de todos nós*” (2002:46). Pero, llevando en cuenta la ciencia del lenguaje, la lingüística, ¿cuáles competencias comunicativas o cuáles actividades lingüísticas pueden ser desarrolladas a través de ese género textual, que se hace presente en la niñez y/o en la edad adulta? Creemos que el estudio de ese género en el aprendizaje de una lengua extranjera podrá ser importante, pues permitirá que el estudiante no sólo desarrolle el léxico de la lengua que se quiere estudiar - partiendo del conocimiento lingüístico de un género ya conocido en la

¹ Profesora de la Facultad Salesiana del Nordeste/FASNE

lengua materna - como también le dará la oportunidad de aprehender el sistema verbal de un idioma. Es decir, los CH permitirán que el alumno desarrolle aspectos ligados a la expresión de la temporalidad en una lengua, como sus aspectos verbales y marcadores temporales.

El estudio que será presentado se refiere a nuestra disertación de maestrado - “Os Contos de Fadas nas Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira” (Silva, 2004), desarrollada en el CAC/UFPE, sob orientación de la Prof.^a Virgínia Leal. Analisamos las producciones de Cuentos de Fadas de los alumnos del sexto y del octavo períodos de Letras con el fin de observar el conocimiento de esos alumnos a respecto de esa narrativa infantil y la atención que es dada a ese género en el desarrollo de la temporalidad en ELE, es decir, los tiempos y aspectos verbales y los marcadores temporales usados en los planos temporales (Harlig, 1995). La investigación tiene como aporte teórico el trabajo de Pinto (2000) sobre el desarrollo de la producción textual, el de Marcuschi (2002) sobre Géneros Textuales, el de Jesualdo (1993), sobre la caracterización de los Cuentos de Hadas y el trabajo de Harlig (1995), que trata de la adquisición del tiempo y aspectos verbales en la adquisición de una segunda lengua.

Es importante salientar que hay varios trabajos realizados sobre temporalidad en la construcción de la narrativa, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, sin embargo, vemos poca cantidad de investigaciones sobre temporalidad en la enseñanza de la lengua española. Así, observamos la posibilidad de trabajar el uso de las marcas/índices de temporalidad considerando los planos del discurso presentes en ese género textual. Esperamos que el resultado de ese trabajo lleve los profesores de ELE a reflexionar sobre la cuestión de la temporalidad considerando los CH un instrumento de enseñanza que posibilitará al estudiante la oportunidad de desarrollar los aspectos vinculados a la temporalidad, alejándose de los pocos eficaces ejercicios estructurales de conjugación verbal.

2. Cuadro Teórico

2.1. Producción de la Escritura como una Práctica Social

Según Pinto, en su artículo “A Dupla Perspectiva: Leitura-Escrita e o Sociointeracionismo” (2000), nosotros nos fundamentamos en nuestras habilidades de lectura y escritura para obtener informaciones, transmitir las y expandir nuestro conocimiento. Sin embargo, las actividades de lectura y escritura ni siempre fueron trabajadas con base en esa concepción.

En un primer momento la lectura, la escritura, la audición y el habla fueron trabajados aisladamente. El estudio de esos procesos era fundamentado en un abordaje tradicional en que eran realizadas observaciones superficiales de sentencias aisladas. En un segundo momento, las actividades de lectura y escritura se basaban en la gramática y en el proceso de decodificación de palabras y sentencias. No se consideraba el proceso en que actividades de comprensión y de producción textual eran desarrolladas. Había sí, con base en la investigación experimental/positivista, el énfasis en el producto, en el resultado de la lectura o producción de la escritura. En la década siguiente, con la vertente cognitivista, se dejó al margen la preocupación con el producto final de la lectura y producción escrita pasándose

a estudiar las operaciones mentales específicas de cada una de esas competencias comunicativas. Pero, no preocupándose con la naturaleza interaccional, el uso social del lenguaje, el abordaje cognitivista, en el decir de Pinto, cedió lugar a las reflexiones sociointeraccionistas. En el sociointeraccionismo, la formación del lenguaje, del discurso y del conocimiento ocupan un lugar relevante en los procesos de lectura y adquisición de la lengua escrita. La lectura, en esa perspectiva, es vista como un evento social y cultural que envuelve la lengua escrita (PINTO, 2002). Así, con el desarrollo de las investigaciones en el área del sociointeraccionismo el énfasis pasó a ser dado al contexto social en que el aprendizaje se desarrolla.

Al llevar en cuenta, entonces, la importancia de la teoría sociointeraccionista en la enseñanza de ELE, creemos que el profesor no debe restringirse en desarrollar actividades que exploten sólo estructuras lingüísticas presentadas en el libro didáctico, o todavía llevarlo al dominio conciente de reglas gramaticales, estructuras lingüísticas cristalizadas. Es relevante promover estrategias comunicativas que permitan al estudiante el acceso a informaciones de varios tipos en situaciones discursivas concretas, considerando el proceso en que están siendo desarrolladas las producciones textuales, sean ellas orales o escritas.

2.2. Géneros Textuales y Producción Escrita.

Es a través de los textos que el hombre se comunica, que representa el mundo social en que está insertado. Según Marcuschi (2002:22) *“é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”*. O sea, se sabe que cuando se habla o se escribe un texto, se hace eso con el objetivo de establecer una comunicación con el otro usuario de la lengua. De esa forma, es a través de los textos que es establecida la comunicación humana en que se representa cognitivamente el conocimiento que nordea la sociedad en la cual los interactantes están insertados. Sin embargo, es preciso considerar que el alumno de lengua extranjera debe tener la oportunidad de conocer y producir textos de diversos géneros. Por ello, al considerar la existencia de los géneros textuales/discursivos, se observa la importancia que hay en el profesor elaborar estrategias comunicativas que posibiliten la circulación de tales géneros en la clase de español. Hace falta decir, que la circulación de esos géneros no es suficiente; es necesario que se realicen producciones textuales a partir del estudio de determinado género. Bronckart (1999:103) afirma que *“a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas”*. Al observar esa afirmación, se percibe que es por medio de la manipulación de diversos textos que el estudiante de ELE estará preparado para expresarse en la lengua escrita en diferentes situaciones discursivas.

Para Marcuschi (2002), el género textual presenta características socio-comunicativas definidas por el propio contenido de cada género, por su función, estilo y composición. Es decir, *“ele se caracteriza mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que possuias peculiaridades lingüísticas e estruturais”* (MARCUSCHI, 2002:20). Como ejemplos de géneros textuales hay la carta personal, el artículo científico, las fábulas, los cuentos de hadas, editorial, entre otros.

2.3. Reconociendo los Cuentos de Hadas

Jesualdo, en su libro *A Literatura Infantil*, nos presenta la estructura del CH enseñando los elementos que se hacen presentes en esa narrativa. Un elemento considerado extremadamente relevante, y considerado sob una visión psicológica, es la presencia del maravilloso. En lo que se refiere a los personajes, él habla que “generalmente son pocos”, surgiendo, a veces, niños con función de intervenir en el enredo. Al hablar en el ambiente en que es desarrollada la acción, nos acordamos de los términos iniciales “Érase una vez” o “Un día”. Esos términos no precisan el lugar y el tiempo en que la historia fue desarrollada permitiendo, de esa manera, que el niño se transponga al mundo de la imaginación.

A respecto de la técnica de exposición, Jesualdo dice que los cuentos presentan una sucesión de actos casi que independientes, no obstante con el encadenamiento que permite prender la atención del pequeño lector a través de elementos estilísticos sencillos como la repetición de un estribillo (espejito, espejito, dime? existe alguien más hermosa que yo? Blancanieves).

Podemos aún añadir que el CH es un género textual que presenta un enredo con comienzo, medio y fin bien delimitados facilitando, de esa forma, la comprensión textual. Esa fragmentación puede ser percibida por medio de expresiones temporales usadas en el pasaje de una fase de la narrativa para otra, como el uso de “Un día”, que aunque no precise el tiempo en que una dada acción fue realizada, indica la transición de momentos vividos por los personajes en la narrativa.

2.4. Planos Temporales en la Narrativa según Harlig

De acuerdo con Harlig “*em estudos lingüísticos uma narrativa é considerada um texto no qual o locutor relaciona uma série de realidade ou eventos fictícios (de ficção) na ordem na qual eles aconteceram* (DAHL, 1984:116)”.

Esa investigadora desarrolló en el año de 1992, en la Universidad de Indiana, un estudio sobre “el desarrollo del tiempo y aspectos verbales en adquisición de una segunda lengua”. En ese estudio ella considera que la estructura narrativa puede ser vista como un ambiente para trabajar la adquisición del tiempo y aspectos verbales, además de caracterizar la narrativa en Primer Plano y Segundo Plano”. En su texto “A Narrative Perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition”, Harlig (1995:265), citando Hopper (1979) y Dry (1981, 1983), habla que en el primer plano “*há uma relação nos eventos que pertencem à estrutura do esqueleto do discurso consistindo em ações que avançam o tempo*”, o sea, el primer plano es el ambiente en que se cuenta la historia; ese plano, en el decir de Harlig, es funcionalmente sencillo. En la investigación realizada por ella hubo una predominancia del pasado simple en producciones narrativas de alumnos que estudiaban la lengua inglesa como segunda lengua. En lo que dice respecto al Segundo Plano, Harlig lo considera funcionalmente complejo. Ella habla que ese plano es el ambiente de la diversidad temporal y de los aspectos verbales; aquí, los discursos fuerzan al escritor a cambiar el tiempo verbal y consecuentemente llévalo al dominio del uso adecuado de los verbos tanto en el primer como en el segundo plano.

Como ya fue dicho, Harlig considera el primer plano una etapa funcionalmente sencilla de la narrativa, mientras que el segundo es funcionalmente complejo. Veamos, entonces, lo

que los lleva a ser clasificados de esa manera de acuerdo con Harlig, a partir de las características formales de cada uno:

1° Plano:

- el uso del pasado caracteriza ese plano pues es la forma verbal dominante;
- es considerado el ambiente en que el pasado simple aparece con verbos léxicos (i.e. verbos de noncopular);
- hay un mayor uso del pasado simple;
- no hay una gran diversidad morfológica.

2° Plano:

- la diversidad temporal caracteriza ese plano;
- hay una variedad de funciones: *informar* una acción anterior (el niño jugó); *descripción* (ella es la mujer de Pablo, la pareja parece feliz) y *explicación* (ella quiso correr);
- el pasado progresivo y el perfecto surgen en ese plano;
- puede evaluar, orientar, resumir o hipotetizar y puede recontar eventos secuentes;
- hay una mayor diversidad morfológica.

Observando ese estudio realizado por Harlig es posible percibir la variedad de tiempos que surgen en una narrativa. De esa forma, empezar el estudio de los tiempos verbales, en ELE, utilizando los CH puede ser una actividad benéfica pues permitirá que el alumno comprenda los tiempos existentes en una lengua extranjera percibiendo los momentos en que esos tiempos son usados a través del estudio de sus aspectos verbales; como también posibilitará al profesor trabajar la temporalidad alejándose de metodologías tradicionalistas.

3. Análisis

Desarrollamos nuestra investigación dividiéndola en tres momentos. En un primer momento, para la recopilación de los datos necesarios a respecto del conocimiento de los graduandos sobre CH, elaboramos un cuestionario que fue aplicado en los grupos del sexto y del octavo períodos del curso de Letras, habilitación en Lengua Española, de UFPE. Distribuimos ese cuestionario que está dividido en dos partes. En la primera parte pretendemos verificar: el tiempo que los graduandos estudian la Lengua Española; si desean enseñar el idioma; si ya tuvieron la oportunidad de leer una narrativa infantil; si creen relevante y si ya desarrollan alguna actividad con CH en ELE. En la segunda parte, pedimos que los estudiantes escribieran un CH con el fin de verificar el uso de las marcas/índices de temporalidad y si esas marcas serían usadas adecuadamente. Hace falta, no obstante, señalar que aunque consideramos importante saber se esos graduandos ya tuvieron contacto con alguna narrativa a través de la lectura, en esa investigación tenemos la intención de ver la construcción de la temporalidad observando la habilidad narrativa escrita de los graduandos.

En un segundo momento, aplicamos el cuestionario en los grupos de Práctica de Lengua Española II, grupo del octavo período, y de Lengua Española 8, del sexto período

del curso de Letras, de UFPE. En ese grupo, compuesto por diecisiete alumnos, dieciséis participaron de la recopilación de datos, mientras en aquél, formado por doce alumnos, diez participaron del cuestionario y de la producción textual.

En un tercer momento de la investigación realizamos, a partir de las producciones de los alumnos, un análisis formal y funcional de los cuentos desarrollados por los estudiantes para verificar como fue realizada la temporalidad considerando los planos de los discursos, que nos permiten visualizar los tiempos y aspectos verbales usados en una narrativa infantil.

Presentaremos, en principio, el resultado de los cuestionarios sobre la relevancia que es dada al tema Temporalidad. En lo que dice respecto al grupo de Práctica de Español II, grupo formado por doce alumnos donde diez participaron de la recopilación de datos, todos creen ser relevante desarrollar trabajos con CH en ELE. Para los graduandos es posible realizar actividades con esos cuentos en que se pueda tener como meta: *desarrollar la comprensión textual, desarrollar la capacidad crítica del lector, desarrollar la producción oral, además de permitir que el lector realice un auto-conocimiento al proyectarse en los personajes presentados en los textos*. Sin embargo, ninguna mención fue hecha a respecto de la posibilidad de realizar un trabajo con CH en que se privilegie el tema temporalidad.

Pasando para el grupo de Lengua Española 8, grupo formado por diecisiete alumnos donde dieciséis participaron de la recopilación de datos, 93,75% creen que realizar un trabajo con CH en ELE es relevante, pues permitirá que esos estudiantes desarrollen *la comprensión textual, el léxico, la imaginación, la estructura gramatical de ese idioma, los aspectos formales y funcionales de ese género textual*, además creen ser un buen trabajo porque los alumnos ya conocen ese género en la lengua materna, en el caso la Lengua Portuguesa. Pero, ese grupo, como en el anterior, no hace ninguna mención a la posibilidad de estudio de los tiempos y aspectos verbales, además de las marcas e índices de temporalidad que pueden ser trabajadas en ELE.

Con relación a las producciones, 20% de los alumnos de Práctica de Español II y 18,75% de los graduandos de Lengua Española 8 produjeron CH. En este grupo, como en Práctica II, en todas las producciones hay elementos de magia feérica, es decir, elementos propios de los CH. Se observa también la interferencia de la lengua materna en las producciones así como en Práctica de Español II.

En el momento, volveremos nuestra atención a la observación de como fue, en realidad, desarrollada la temporalidad en esas producciones. De los estudiantes de Práctica II y de los Lengua Española 8, sólo una graduanda produjo un CH llevando en cuenta los planos del discurso. Para nosotros ese hecho es un aporte importante pues el desarrollo de una narrativa infantil considerando esos planos del discurso llevará el estudiante de ELE a aprehender los tiempos y aspectos verbales que surgen en ese tipo de narrativa observando y fijando los momentos en que esos tiempos y aspectos pueden ser usados en prácticas discursivas concretas. Veamos, entonces, su producción, llevando en cuenta que ninguna

alteración fue hecha a respecto de las interferencias lingüísticas de la lengua materna encontradas en el texto que sigue abajo:

Producción 13 (doravante P 13) – Sin Título

“Era una vez una bella princesita que nació en un decadente reino que se llamaba Brasil. Ella vivía muy triste por vivir en una tierra tan desgraciada y por estudiar aquello que no le gustaba.

No había nada que hacer en su reino y todos los príncipes de allá eran muy brutos y feos. La princesita no querría a nadie, el matrimonio para ella era una idea muy aburrida. Sus padres se quedaban muy triste con eso.

Un bello día, la princesita no tenía nada que hacer y fué hasta su balcón mirar la paisaje. El viento soprava despacio y las hojas de los árboles empezaron a se mover graciosamente. Un muchacho de piel morena, pelos negros y ojos sedutores caminaba por entre la vegetación. Su ropa tenía las más bellas pedrarias y la princesita no pudo dejar de encantarse con él. El bello príncipe la miró en su balcón y dijo:

- Buen giorno, signorina. ¡Che bella sei!

La princesita no comprendía la estraña lengua del extranjero y respondió:

- Oh, bello caballero, no comprendo su hermosa lengua, vivo acá en la más grande soledad y tu eres el hombre más guapo que ya he visto en todo el reino. ¿De donde eres?

- Vengo da Firenze, Signorina.

- ¿Italiano? !Qué suerte la mía! Hay la valentía de los hombres de carácter y la belleza de los Dioses...

- Come sei bella, principessa. Voglio sposarti, viene com me?! Dijo el príncipe, intentando hablar español.

- Me voy contigo, ¡mi hermoso príncipe!

- Andiamo, mio angelino! Sara come arrivare al cielo. Ti portero allá tierra dalla mia famiglia.

Así, los dos jóvenes fueron a caballo por la floresta hasta su destino. Mismo sabendo que Itália era muy lejos y que pasaría por muchas cosas, la bella princesita se puso muy feliz por haber encontrado su pareja y dejado para atrás su viejo e medíocre mundo. Algunos meses después D. Francesco Guglielmo di Capoloveri se casó con la bella princesita y tuvieron 3 hijos.”

Esta producción nos llama la atención, pues es la única que además de tener organizado la narrativa llevando en cuenta los dos planos del discurso, trae verbos que enseñan la relación de anterioridad, simultaneidad y posterioridad en las acciones desarrolladas en esa narrativa. El cambio de los tiempos verbales es verificada en la transferencia del primer plano para el segundo. Notamos que en el primero el tiempo verbal que prevalece es el pasado, mas cuando las voces de los personajes surgen en el desarrollo de la narrativa es el presente que domina. Identificamos el uso variado de marcadores temporales, como: “*era una vez*”,

“*un bello día*”, *algunos meses después*”. Tanto esos marcadores como el uso coherente de los tiempos verbales señalan para el uso adecuado de los elementos que constituyen la temporalidad verbal. Pero, analisemos los aspectos de los verbos que fueron usados en los planos del discurso:

1. *El Indefinido*, usado coherentemente para marcar acciones que fueron realizadas, haciendo con que la narración avance:
“El bello príncipe la *miró* en su balcón y dijo...”
“Algunos meses después Di Francesco Gugliermo di Capoloveri *se casó* con la bella princesita y *tuvieron* 3 hijos”.
2. *Indefinido* en las acciones realizadas y puntuales:
“Era una vez una bella princesita que *nació*...”
Su ropa tenía las más pedrarias y la princesita no *pudo* dejar de encantarse con él”.
3. Uso del Imperfecto en el Lenguaje Infantil:
“*Era* una vez una bella princesita...”
4. Imperfecto expresando duración de la acción:
“El viento *soprava* despacio”
“La princesita no *comprendía* la estraña lengua...”
5. Imperfecto usado en descripciones:
“Los príncipes *eran* muy brutos y feos”
“Ella *vivía* muy triste...”

Cuando pasamos para el segundo plano, vemos el uso adecuado de otros tiempos verbales, como el presente:

1. Presente Actual:
“... no comprendo su hermosa lengua, *vivo* acá en la más grande soledad...”
2. Presente Gnómico:
“... tu *eres* el hombre más guapo...”
Hay la presencia del Pretérito Perfecto Compuesto:
“eres el hombre más guapo que ya *he visto* en todo el reino...”. En ese ejemplo, tenemos el uso del Pretérito Perfecto con un valor de un pasado emocional relacionado al momento del habla.

Verificamos, aquí, la atención de la graduanda al estructurar el texto considerando los dos planos del discurso; planos que nos permiten ver el cambio de los tiempos verbales y los aspectos de esos tiempos usados por los graduandos. Además de otras marcas de temporalidad presentes en el pasaje de un plano al otro.

4. Conclusiones

Basados en los datos presentados anteriormente, notamos que los graduandos y profesores de lengua extranjera están cada vez más preocupados en desarrollar actividades comunicativas que lleven al estudiante a la producción de textos de géneros textuales/discursivos diferentes. Sin embargo, poca o ninguna atención se está dando al género textual CH, que desde hace mucho tiempo es difundido en diversas culturas, especialmente en las occidentales.

Ese género nos revela las posibilidades de trabajos que pueden ser desarrollados no solamente con niños, sino también con jóvenes y adultos, recobrando elementos que hacen parte de la memoria textual/discursiva, tanto en la modalidad oral, como en la escritura de lenguaje. Con los cuentos, en general, y los CH, en particular, el profesor de ELE puede trabajar una serie de fenómenos lingüísticos que van del léxico al discurso, incluyendo aquí la temporalidad, tema de nuestra investigación.

Percibimos que las posibilidades de trabajo que pueden ser vivenciadas con CH pueden ser realizadas de forma a llevar al alumno a desarrollar las competencias que posee. No obstante, aunque los sujetos de la investigación hayan citado algunas de esas actividades, como el desarrollo del léxico, ninguna mención fue hecha al trabajo con la construcción de la temporalidad verbal a través de los CH. Ese hecho nos preocupa pues vemos que a través de ese tipo textual el estudiante de ELE podrá ampliar el uso adecuado de los tiempos verbales propios de esa narrativa. El uso de los CH en las clases de español dará oportunidad de al alumno aprender la distinción entre los dos sistemas de marcación del tiempo (y sólo uno), el de la Lengua Portuguesa y el de la Lengua Española, zambullyendo en el mundo de la fantasía.

Pero, es importante decir que creemos que el desarrollo de un trabajo con los CH requiere tiempo y formación teórica sólida en el área de los estudios textuales y discursivos, como también en el área de la didáctica de lenguas. De ese modo, el profesor, de lenguas tendrá las condiciones de base para elaborar un plano curricular en que sean privilegiadas las prácticas comunes del lenguaje de la vida cotidiana, sino también las prácticas comunes que, por razones variadas, están situadas en el ámbito de la escuela, al menos para alumnos que son de una capa social desfavorecida que frecuentan una institución pública de enseñanza.

Importante también es llevar los diferentes géneros textuales/discursivos para el aula no considerándolos un instrumento de comunicación, pero fundamentalmente un objeto social y histórico cuya apropiación se realiza en una dada situación discursiva.

Esperamos que el resultado de nuestra investigación haya relevado la importancia de realizar experiencias didácticas que privilegien géneros considerados relevantes para el desarrollo de las competencias textuales/discursivas (orales y escritas) del estudiante dentro y fuera del ámbito escolar; esperamos también que esa investigación lleve los profesores de ELE a reflexionar sobre la cuestión de la temporalidad, visto que a través de los CH es posible realizar un trabajo en que el estudiante no sólo conocerá ese género como también tendrá la oportunidad de desarrollar los aspectos vinculados a la temporalidad, fuera de las situaciones comunes “pragmáticas” y de los pocos eficaces ejercicios estructurales de conjugación verbal y de identificación de las clases de palabras.

4. Referencias Bibliográficas

- AMARAL, H. GAGLIARDI, E. 2001. *Trabalhando com os gêneros do discurso narrar: contos de fadas*. São Paulo: FTD,.
- ANTUNES, I. *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*. 2002. Florianópolis: Perspectiva, v.20, pp.65-76.
- AGUIR, V.; BARCO, F.; FICHTNER, M.; REGO, Z. *Era uma vez na escola... Formando educadores para formar leitores*. 2001. Minas Gerais: Formato.
- BETTELHEIM, B. 1984. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paes e Terra.
- BRONCKART, J-P. 1999. “Seqüências e outras formas de planificação”. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, pp.218-246.
- CAVALCANTI, J. 2002. *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Paulus.
- COSTA, S.; FREITAS, M. 2002. *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. Juiz de Fora: UFJF.
- DIONISIO, A; MACHADO, A; BEZERRA, M, (Orgs.). 2002. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- HARLIG, K. 1995. *A Narrative Perspective on the Development of the tense/aspect system in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- JESUALDO. 1993. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Cultrix.
- MARCUSCHI, L. 2000. *Gêneros Textuais: o que são e como se constituem*: UFPE. (Mímeo).
- PINTO, A. 2002. “Leitura: perspectiva socioconstrutivista”. *Leitura: Teoria e Prática*, ano 20, n° 38: Campinas: São Paulo.



MARCADORES DISCURSIVOS DEL ESPAÑOL

Antônio Messias Nogueira da Silva¹

RESUMEN: *El presente estudio tiene como objetivo la identificación de los **marcadores del discurso** que a menudo se los usamos en los textos conversacionales. Su identificación adhiere a los supuestos teóricos de Schiffrin (1986), Fuentes (1996), Fraser 1996 y Marcuschi (2000) y se atiende a los valores discursivos y al nivel de la realización de los **marcadores** dentro del discurso.*

PALABRAS-LLAVE: *marcadores, interacción, discurso.*

ABSTRAC: *The present study intends to identify discourses markers that are usually used in conversational texts. Using theoretical concepts from Conversational Analysis through authors like SCHIFFRIN (1986), FUENTES (1996), FRASER (1990) AND MARCUSCHI (2000), this piece of work is concerned with the discursive values and the level of occurrence of the markers.*

KEY WORDS: *discourses markers, interaction, discourse.*

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo que nosotros hemos presenciado un número significativo de publicaciones que abordan el estudio desde la dimensión del discurso y de la dimensión textual. Estos estudios presentan muy variados puntos de vista y planteamientos metodológicos que muestran la complejidad que presenta el plano del lenguaje constituido por la actividad individual de hablar y por las condiciones a que da origen.

A menudo, tanto en los estudios de análisis del discurso como en los que se ocupan de los textos, se mezclan temas que dicen respecto a muy diversos aspectos del lenguaje humano, como el sociolingüístico, el interactivo, el pragmático, el discursivo, entre otros.

¹ ESCOLA SUPERIOR MADRE CELESTE (ESMAC) – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

En los estudios basados en el Análisis de la Conversación o a los estudios de lengua hablada de una manera general, donde se busca explicar el proceso de construcción de las interacciones verbales o no-verbales, se ha dado particular atención a la clase a los denominados “**marcadores del discurso**”, puesto que ellos se constituyen, específicamente, en elementos orientados a concatenar y a ordenar las unidades comunicativas del texto y/o relacionar (entre sí, con los participantes en el acto lingüístico, o con las circunstancias que rodean a este acto) las diversas funciones discursivas que en él se actualizan.

Con este presente trabajo pretendemos hacer una descripción de algunos **marcadores discursivos** del español, de sus aspectos formales, semánticos y funcionales, lo que, ciertamente, contribuye para concienciar los interlocutores de su importancia para construcción del texto hablado y, en consecuencia, el mantenimiento de su coherencia.

2. LA CATEGORIA DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

La lingüística actual tiene como tendencia acercar el análisis de sus estudios a la lengua cotidiana. Y para eso, la mejor manera es hacerlo desde una perspectiva supraoracional, es decir, que los análisis lingüísticos van más allá de los límites de una frase. Por ello, decimos que el análisis se encuentra en el nivel del discurso. Esto sucede porque, según Hernández (1995), los interlocutores no se comunican en oraciones sino por medio de unidades mayores, o sea, relacionan enunciados, o párrafos. De esta manera, se reconoce que hay, en el discurso, una gran cohesión y coherencia.

El mantenimiento de la cohesión y de la coherencia, en el discurso, ocurre a través de funciones realizadas por elementos léxicos difíciles de encasillar dentro de la sintaxis tradicional, por lo que se les ha llamado hasta hoy en los estudios lingüísticos de diversas designaciones, como, por ejemplo, *marcador de discurso* (Schiffirin 1987), *marcador pragmático* (Fraser 1996, Brinton 1996), *partícula de discurso* (Schourup 1985; Abraham 1991; Kroon 1995), *partícula pragmática* (Östman 1981), *expresión pragmática* (Erman 1987) *conectivo* (Blakemore 1987, 1988), *muletillas conversacionales* (Beinhauer 1978), “*gambits*” (Keller 1979) o *elementos de inicio de conversación*, y no se sabe muy bien dónde colocarlos en los análisis sintácticos.

La diversidad terminológica de los marcadores discursivos refleje la extensa gama de abordajes lingüísticos que fueran empleados para su estudio, además de la multiplicidad de funciones que esos elementos cumplen. En este estudio, elegimos el termo “**marcador discursivo**” a causa de que ese termo nos parece ser convenientemente de gran alcance, pues tiene mayor aceptación y fama de aplicación más extensa.

La definición siguiente fue extraída de Zor (1999) y explicita mejor la clase de los **marcadores del discurso**:

Los **marcadores del discurso**, son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional - son pues, elementos marginales - y poseen un cometido coincidente en el **discurso**: el de guiar, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Zor, 1999).

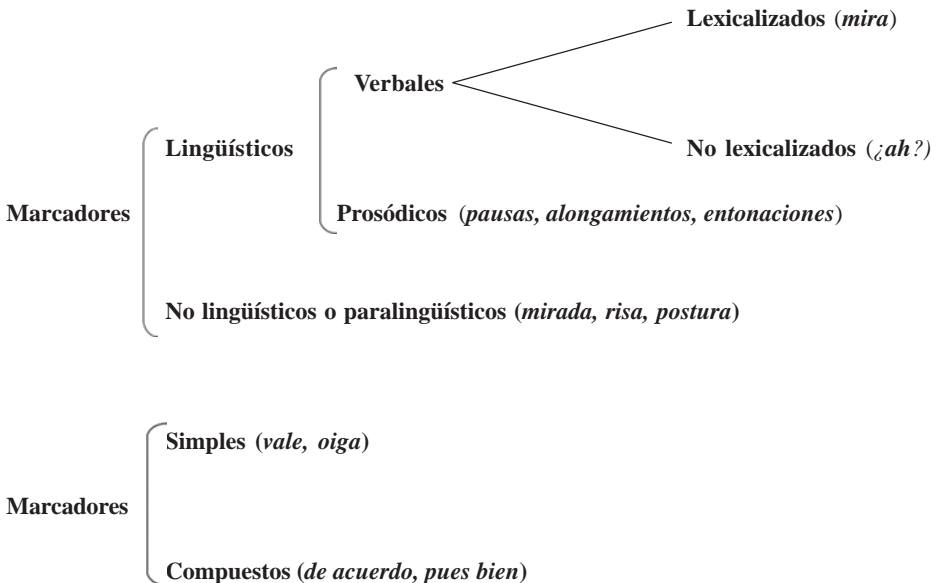
Según Zorraquino y Lázaro (1999), los marcadores del discurso no forman parte del contenido proposicional del enunciado en lo que comparecen, sino que representan comentarios o elementos que enfatizan la estructura oracional. Por lo tanto, son marcadores discursivos los elementos verbales y no verbales que se interponen en la lengua hablada para proceder la abertura, continuidad y cierre de un acto conversacional; para señalar la puntuación y cambio de tema o tópico; para señalar el cambio de interlocutores, para despertar en estos interés y curiosidades y para reforzar los pensamientos expuestos, volviendo el lenguaje oral dinámica y expresiva.

2.1 El aspecto formal de los marcadores discursivos

Una rápida observación en el rol de los marcadores discursivos revela marcadores de diversos tipos cuanto a su aspecto formal o estructural. Así, se los podemos dividirlos, de inicio, en **marcadores lingüísticos** y **no lingüísticos (paralingüísticos)**. Los primeros son de dos naturalezas: hay los **verbales** y los **prosódicos**. Los verbales son **lexicalizados**, como *bueno, vaya, a ver* o **no lexicalizados**, como *ahn ahn, ¿ah?, ¿mmh?*. Los de naturaleza **prosódica** son la *pausa (...)*, *alongamiento vocálico (bue::no)*, *entonación enfática (BUEno)*, *cambio de ritmo e de altura de voz*, por ejemplo. Los **no lingüísticos o paralingüísticos** son la *mirada, la risa, los movimientos de cabeza, la postura, la gesticulación*.

Aún cuanto a su forma, se observa que los marcadores verbales se presentan ora como elementos simples (*vale, mira*), ora como compuestos o complejos (*ya después, a ver*).

Para mayor aclaración, presentamos abajo esquemas del aspecto formal de los marcadores:



2.3 El aspecto semántico de los marcadores discursivos

La mayoría de los marcadores discursivos son vacíos de contenido semántico. En primer lugar, están los elementos prosódicos (*pausas, alongamientos, entonaciones*); en segundo, los elementos verbales no lexicalizados o paralingüísticos (*¿ah?, ¿mmh?*); y en tercero los elementos lexicalizados (*mira, oiga, cierto*). Castillo (1986) señala que los marcadores discursivos, generalmente, se quedan vacíos de contenido semántico e de papel sintáctico, por lo que se los han dicho que son irrelevantes para el procesamiento del tema. Sin embargo, a que nos parece, se trata de elementos que, aunque vacíos de contenido semántico original, tienen, indiscutiblemente, su valor como estrategias para el hablante testar el grado de atención y participación de su interlocutor y además para conducir la interacción. Por ello, no son elementos desde el punto de vista interactivo y por extensión, discursivamente desechables.

2.3 El aspecto funcional de los marcadores discursivos

Los estudios sobre los marcadores discursivos han señalado que hay dos grandes tipos de funciones que esos marcadores pueden ejercer en el discurso: (1) **marcadores pragmáticos**, orientados para la interacción verbal, (también conocidos como “**marcadores interpersonales**”, de acuerdo con Castillo (1989). Estos marcadores operan en el *nivel interdiscursivo*, a causa de que apuntan a los hablantes, es decir, son elementos que sirven para mantener la relación hablante-oyente, para enlazar pregunta con respuesta, o iniciar respuesta. Además, colaboran en mantener la conversación, y/o terminar el intercambio; (2) **marcadores textuales**, orientados para la organización del texto. Estos marcadores operan en el *nivel textual*, pues relacionan y conectan enunciados dentro de un turno de conversación o establecen relaciones con enunciados en turnos anteriores. Por medio de los **marcadores pragmáticos o interpersonales**, monitoreamos la conversación, manifestando la intención de empezar una charla (*¡hola!, ¿qué tal?*), cobrando la colaboración del otro (*¿comprendes?, ¿de acuerdo?*) señalando el asentimiento en proseguir (*bueno, bien*). Por medio de los **marcadores textuales**, empezamos un tópico (*bueno, bien*) rechazamos un tópico nuevo (*esa no*), aceptamos un tópico nuevo (*está bien, vale*), subdividimos un tópico (*inicialmente, a continuación*), encadenamos los tópicos (*y entonces, ahora, de ahí*), expandimos el tópico (*y además, y hay más, allende*).

Casado (2002), en un estudio sobre los marcadores discursivos, lista algunas de las partículas discursivas típicamente coloquiales que sirven, en español hablado, a la función de marcadores del discurso.

A continuación hay una lista de esos marcadores en la que se presenta también su aspecto funcional.

MARCADORES	USO ²
digo	"Fórmula que acompaña, generalmente precediéndola, a una rectificación de lo que se acaba de decir"
no veas	"Fórmula con que se pondera enfáticamente la importancia de lo que se dice. Frecuentemente se emplea como proposición consecutiva, a veces en la forma <i>no veas cosa igual</i> "
okey	"Se usa para manifestar aprobación o asentimiento"
qué va	"Se usa como negación enfática, frecuentemente como respuesta"
vale, de acuerdo	"Denotan consentimiento o aquiescencia a lo que acaba de ser propuesto o afirmado"
venga	"Se usa para exhortar a alguien a que se mueva o cambie de actitud. Frecuentemente seguido de YA "
verás	"Se usa para insinuar o introducir una previsión o una amenaza"
no sé qué te diga	"Fórmula de duda con que se trata de atenuar una negativa"
qué sé yo (yo qué sé)	"Con intención enfática; a veces referido a la cantidad o a la importancia de lo que se dice, y otras como remate expletivo de lo enunciado"
a ver	"a) Fórmula con que se expresa el interés por mirar algo o enterarse de ello; b) Se emplea como llamada de atención previa a una pregunta, a una petición o a un mandato"
ni nada	"Remata enfáticamente, a modo de resumen, un enunciado negativo"
vamos	"a) Se usa para exhortar a otro a una determinada acción; b) Expresa protesta; c) Se usa para rectificar o matizar, con lo que sigue, lo que se acaba de decir. A veces se usa de forma expletiva; d) <i>vamos (pop, amos), anda.</i>
vaya	"a) "Expresa contrariedad, sorpresa o admiración [...]; b) A veces se emplea como simple expresión de simpatía; c) Usado frecuentemente como respuesta, expresa discreto asentimiento o manifiesta una situación medianamente aceptable"
eso sí	"Acompaña a la mención de algo que se reconoce como positivo a pesar de los inconvenientes que se enuncian o se piensan"
bueno	"a) Se usa de forma expletiva al empezar a hablar; b) Denota consentimiento o aquiescencia a lo que acaba de ser propuesto o afirmado; c) Se usa en comienzo de frase para introducir un punto de vista que en cierto modo se opone a lo anterior"
pues bien	"Siguiendo, después de pausa, a una oración, y precediendo, con otra ligera pausa, a otra oración, denota que esta segunda continúa o desarrolla el contenido de la primera"
entonces	"Usado como réplica, formando oración por sí solo, y frecuentemente con entonación exclamativa, expresa que lo que acaba de decir el interlocutor es un argumento involuntario que lo aclara todo". "Introduce una oración cuyo contenido es continuación, y en algún aspecto consecuencia, de lo que acaba de exponerse"
al fin	"Indica que la acción se ha realizado después de esperar mucho, de superar muchos obstáculos"
pues	"Se lo utilizamos para marcar que nuestra intervención está motivada por las anteriores, expresando continuación, contraste"
mira, oiga, oye	"Enfocan la alteridad, es decir, apuntan al oyente. Solicitan atención del interlocutor al proceso de interacción:
y todo	"Concluyendo una oración, pone énfasis en lo que se acaba de enunciar"
que me diga	"Fórmula que acompaña, generalmente precediéndola, a una rectificación de lo que se acaba de decir"

² Es importante decir que estos usos no se limitan a los enumerados en el cuadro arriba, pues los marcadores se caracterizan también por su aspecto de multifunción.

3. CONCLUSIÓN

Creemos que en el español, como en muchas otras lenguas, los marcadores discursivos son elementos lingüísticos o no lingüísticos que estructuran el texto, lo cual debe ser considerado no sólo como una construcción verbal cognitiva, sino como una organización interaccional interpersonal. Es decir, son recursos que señalan orientación o alineamiento recíproco de los interlocutores o de estos en relación al discurso. Mientras recursos verbales, esos elementos son normalmente vacíos de sentido y no colaboran para el referencial tópico del texto, pero, que se lo pueden, construir su sentido, posibilitando la íntercomprensión entre los interlocutores.

El presente estudio no es, ni podría ser, exhaustivo, de vez que los marcadores discursivos son ordenadores de gran complejidad y frecuencia en cualquier texto hablado. Además, se presentan prácticamente en todos los demás temas. En resumen, este abordaje no es completo y quizás sea representativo. Sirve, por lo menos, de indicación para otros estudios, en los cuales uno se quiera tratar de los usos y funciones de esos marcadores, por ejemplo, en los discursos producidos por brasileños que hablan español. Creemos que, incluso, estos elementos son de crucial importancia para se obtener una visión mejor de el que es específico del habla y que se la dan la medida naturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEINHAUER, Werner. 1978. *El español coloquial*. 3ª ed. Madrid: Gredos.
- CASADO, Manuel. “Los operadores discursivos es decir, esto es, o sea y a saber en español actual: Valores de lengua y funciones textuales”. 1999. *LEA 13*: 87-116.
- CASTILHO, Ataliba T. de. 2000. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- CEPEDA, Gladys, KHEBIAN, Maritza, MIRANDA Juan, BRAIN, Alfredo. 1988. “El habla de Valdivia urbano: Primera etapa de una investigación”. Valdivia: FONDECYT, Universidad Austral de Chile.
- FRASER, Bruce. 1990. “An approach to discourse markers”. *Journal of Pragmatics*, North Holland.
- FUENTES, Catalina. 1996. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco/ Libros.
- HERNANDEZ, César. 1995. “Sintaxis supraoracional del Español”. *Cursillo dictado en XI Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. Sociedad Chilena de Lingüística, Chillán, Chile.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2000. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- SCHIFFRIN, Deborah. 1986. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZORRAQUINO, Martín, PORTOLÉS, José. 1999. *Los marcadores del discurso*, en I. Bosque y V. Demonte (directores), p. 4051-4213.

PALIMPSESTO DE UN AMOR: ESTUDIO SOBRE LAS REMINISCENCIAS EN AURA DE CARLOS FUENTES

*“Volverá, Felipe, la traeremos juntos.
Deja que recupere fuerzas y la haré regresar”
(Aura)*

1. Introducción

Desde que salió a la luz, en 1962, la *nouvelle Aura* de Carlos Fuentes ha provocado un verdadero desafío para solucionar la clave del enigma del doble Aura/Consuelo y Felipe/General Llorente pues en la casa de la anciana Consuelo y de su sobrina, la bella y joven Aura se desarrolla una lucha entre la memoria y el olvido para la búsqueda de un amor del pasado y de la preservación de la juventud eterna.

Entre las dos mujeres, formando un triángulo, está el joven historiador Felipe Montero, contratado para ordenar los papeles del fallecido General Llorente, marido de Consuelo; el enigma se presenta cuando, al mirar unas viejas fotos, Felipe observa horrorizado que él es el General ya muerto y que Consuelo no es otra sino Aura.

Para analizar mejor las relaciones de tiempo y de espacio que organizan la novela, nos apoyaremos en la teoría del cronotopo de Bajtín. El espacio (*femenino*) se reduce a un patio con plantas de sombra y a los aposentos de la vieja casa que funciona como un *cronotopo* histórico en cuyos detalles se observa la inclemencia del *chronos*. Se extiende al análisis comportamental de los personajes un sencillo estudio sobre las plantas solanáceas que crecen olorosas en el patio (*espacio femenino*), con el objetivo de investigar la hipótesis de que se franquearon las fronteras entre la brujería europea y la hechicería indígena y que, a través de las plantas solanáceas aclimatadas en América el autor mexicano pudo establecer un puente entre el conocimiento científico y la antropología cultural. Los fantasmas que asombran al protagonista Felipe Montero serán el resultado de una bien tramada historia de alucinación y psicosis, consecuencia de los brebajes preparados con las plantas de sombra cultivadas por Consuelo y su sobrina Aura en el patio del jardín techado de la céntrica casa de la *calle Donceles 815 (antes 69)*. 635

2. El cronotopo

2.1. Presente, pasado y futuro

Consuelo, anciana, viuda del General Llorente, figura importante del ejército de Maximiliano, vive con su sobrina Aura en una vieja casa en el centro de la ciudad. Para dar continuidad a las memorias de su marido muerto hace ya muchos años (1901), anuncia en un periódico la oferta de trabajo a la que acude un joven historiador, Felipe Montero. El joven, que habla francés tal y como el general, se enamora de la joven Aura en cuanto la ve y, a partir de su entrada en la casa, cosas extrañas ocurrirán o, al menos, *parecerán* ocurrir.

La novela ha sido construída sobre una estructura narrativa con aspectos temporales en futuro aunque todo se refiera a hechos de un tiempo que ya es pasado, episodios escondidos en la cámara oscura de la *memoria* de Consuelo, revelados por un narrador omnisciente y por un diario que poco a poco abre sus páginas para describir y narrar lo que pudo haber sido una gran historia de amor: “elle avait quinze ans lorsque je l’ ai connue et, si j’ose le dire, ce sont ses yeux verts qui ont fait ma perdition”. (Fuentes, *Aura*, p.38)

La organización aspectual dirigida hacia el futuro confiere al texto cierto tono profético que suele identificar determinados géneros discursivos como quiromancia, cartomancia, oniromancia, onomancia, etc.

Vivirás ese día idéntico a los demás, y no volverás a recordarlo sino al día siguiente, cuando te sientes de nuevo en la mesa del cafetín, pidas el desayuno y abras el periódico. Al llegar a la página de anuncios, allí estarán, otra vez, esas letras destacadas: *historiador joven*. (destaque del autor)(*Aura*, p.9)

Aura es uno de los raros ejercicios literarios narrados en segunda persona (tú) dentro de una narrativa que alterna núcleos verbales en el tiempo futuro simple o en presente del indicativo:

Lees ese anuncio: una oferta de esa naturaleza no se hace todos los días. Lees y relees

¹ Cf. Mijail Bajtín: “*The essential conjunction of temporal and spatial relationships artistically assimilated into literature shall be called the ‘chronotopos’ (in literal translation ‘timespace’) [...] We understand the chronotopos as a form-content category in literature*”. The forms of time and the chronotopos in the novel (1978) apud Zubiaurre (2000). (La conjunction esencial de las relaciones tiempo y espacio artísticamente asimilada por la literature será llamada de cronotopo. [...] Entendemos que el cronotopo es una categoría de forma-contenido en la literatura).

A propósito de la Teoría del cronotopo de Bajtín, transcribimos abajo el comentario de María Teresa Zubiaurre en su libro *El espacio en la novela realista*, p.69 , “*el cronotopo expresa la sujeción orgánica, la fijación de la vida y sus acontecimientos a un cierto lugar: al país natal con todos sus rinconcitos, a las montañas natales, al río, al bosque, a la casa natal. La vida idílica y sus acontecimientos son inseparables de ese rinconcito espacial concreto en el que han vivido padres y abuelos, en el que van a vivir los hijos y los nietos. Este Microuniverso espacial es limitado y autosuficiente, no está ligado a otros lugares, al resto del mundo... La unidad de lugar, disminuye y debilita todas las fronteras temporales entre las vidas individuales y las diferentes fases de la vida misma. La unidad del tiempo acerca y une la cuna [...] de manera decisiva a la creación de la ritmicidad cíclica del tiempo, característica del idilio*”.

el aviso. Parece dirigido a ti, a nadie más. Distráido, dejas que la ceniza del cigarro caiga dentro de la taza de té que has estado bebiendo en ese cafetín sucio y barato. Tú reelerás. (Aura, p.7)

Esa construcción en tono de vaticinio aumenta la complicidad del lector que se convierte en personaje a la vez que el *tú dialogal* establece un turno de lectura en la que el lector puede ser el personaje Felipe Montero. Carlos Fuentes conduce su lector por un espacio dominado por la *sensación*, por la *ilusión*. Ese mecanismo de sugerir/esconder sostiene la base ficcional y revela en su estructura un juego de lo posible y de lo verosímil, donde el autor establece un puente entre la literatura fantástica clásica con lo real maravilloso latinoamericano. El personaje Consuelo, una mexicana que pasó gran parte de su vida en Europa no pierde los vínculos con la tradición cultural de su continente: *la domesticación de las plantas divinas*. Tal como una bruja o una hechicera² ella posee conocimientos de la humanidad primigenia: la relación con plantas que provocan y rescatan un placer primitivo, el encuentro del hombre con sus orígenes, del *finitum* con su *infinítum*.

Para aumentar la atmósfera de incertidumbre que envuelve a Felipe en toda la novela, adverbios modalizadores y oraciones dubitativas contaminan a un lector menos atento a estas pequeñas partículas que cambian todo el sentido de una oración:

Quizá Aura espere que tú la salves.[...] recuerdas a Aura [...] moviendo los labios en silencio, *como si* en silencio te implorara su libertad [...] *como si* sólo lo que hiciera la vieja fuese permitido a la joven.

Dudas, al caer sobre la butaca, si en realidad has visto eso; quizá solo uniste esa imagen a los maullidos espantosos que persisten, disminuyen, al cabo, terminan. (subrayados míos) (Aura, p. 57)

Por último, vale la pena mencionar el epígrafe. Verdaderamente la novela empieza en el epígrafe. El autor presenta desde una voz exterior a los hechos, un fragmento del libro del historiador Jules Michelet en curiosa coincidencia con la profesión del protagonista y que anticipa la narrativa a partir de tres verbos de la misma esfera semántica: pensar, imaginar y engendrar: “*El hombre caza y combate. La mujer piensa e imagina, engendra a los sueños y a los dioses*”.

² El antropólogo e historiador Julio Caro Baroja en *Las brujas y su mundo*, p. 317, hace una distinción entre brujería y hechicería como si se trataran de dos esferas de diferentes actividades: la hechicera ejerce control sobre lo masculino mientras que la bruja somete su propia voluntad al placer. La hechicería sería como un arte solitario, con fines benéficos tanto eróticos como matrimoniales para con las doncellas, casadas y viudas. De ese modo, la hechicería obra no sólo en contra de hombres determinados sino también en contra de un sistema matrimonial basado en la castidad femenina. A las brujas se atribuye la búsqueda de su propia satisfacción, cosa que nos parece más próxima al comportamiento de Consuelo. Diríamos que la anciana Consuelo se *consuela* consumando un placer sexual irrefrenable, muy al estilo de las viejas brujas de los famosos aquelarres.

2.2. Espacio y tiempo como *cronotopoi* en *Aura*

El espacio se manifiesta como *leitmotiv*: el panorama de la calle es el cronotopo *topográfico* que introduce en la novela la confrontación entre los espacios: las calles forman la parte externa del universo de Felipe, por tanto, de un universo *masculino*, donde aparecen las marcas de la inexorable modernidad, ese apetito que devora escenarios familiares y domésticos para reemplazarlos por la *feerie* de los coches y por tiendas de comercio.

Caminas con lentitud, tratando de distinguir el número 815 en este conglomerado de viejos palacios coloniales convertidos en talleres de repartición, relojerías, tiendas de zapatos y expendios de aguas frescas. (...) levantarás la mirada a los segundos pisos: allí nada cambia. (*Aura*, p.9)

Fuentes usa un artificio genial, el *palimpsesto*³ para mostrar cómo curiosamente el tiempo actúa sobre el espacio y le da movimiento pues, al jugar con los números el resultado será una *aparente* simetría entre el pasado y el futuro “[...] *miras a la portada de vides caprichosas, bajas la mirada al zaguán despintado y descubres 815, antes 69.*” (subrayado del autor en cursiva para el adverbio *antes*). En realidad, el número 815 es igual a 69 (de la izquierda al centro, la suma de ocho con uno resulta el número 9 y de la derecha al centro, se obtiene el número 6, de manera que el número 96 se transforma en el espejo invertido del 69). Toda la novela está permeada por simbologías que sólo se explican a partir del contexto y que se abren paulatinamente al juego de las posibilidades interpretativas, según la opción y la experiencia de los lectores.

Un juego de espejos. Éste es el primer aviso de que la narrativa seguirá por un laberinto narrativo y que el lector, transformado para siempre en Felipe Montero, encontrará delante de sí una puerta para marcar el límite entre lo pasado y lo venidero. “*Cierras el zaguán detrás de ti e intentas penetrar la oscuridad de ese callejón techado – patio, porque puedes oler el musgo, la humedad de las plantas, las raíces podridas, el perfume adormecedor y espeso.*” Para Zubiaurre (2000, p.29), el espacio es la prolongación metonímica de los personajes, una especie de *cliché* “[...] *el personaje femenino ‘inserto’ en un lugar siempre clausurado que espera con ansiedad la llegada de ese ‘personaje ventana’ el cual, en la mayoría de los casos, pertenecerá al sexo masculino.*”

Completa la composición de un espacio cliché femenino un cancerbero de la manija, gastado y en formato de *feto* lo cual remitirá a un universo que Felipe *penetrará* dejando detrás de sí el recuerdo de unas farolas de coches en el cénit de la tarde. Sobre esta estructura, la presentación del espacio funciona como una anticipación narrativa: “*Todo pasaje descriptivo orienta nuestra lectura del discurso narrativo, aportando indirectamente información sobre el futuro de los personajes* (ibid p.54). Por intermedio del narrador sabremos que el personaje masculino entrará en la casa por un pasillo oscuro donde el sentido de la

3 Según el diccionario Vox “palimpsesto” (del griego *palimpsestos* & larr; *palin-* + *psao*, borrar) significa manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente. Tablilla en que se podía borrar lo escrito para volver a escribir.

visión será reemplazado sinestésicamente por el olfato: “*El olor de la humedad, de las plantas podridas, te envolverá mientras marcas tus pasos*”. (Aura, p.11)

2.3. Memoria y fantasía

En su libro *O ser e o tempo na poesia*, Alfredo Bosi (1977, p.13) presenta la imagen como resultado de una experiencia anterior a la palabra, como un “*modo de presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós*”. Continúa “[...] *pode ser retida e depois suscitada pela reminiscência ou pelo sonho*.” *A imagem, fantasma, ora dói, ora consola, persegue sempre, não se dá jamais de todo*”. Aún sobre el modo de construcción de la imagen, comenta el crítico literario que en la *teoría de la forma* la imagen tiende al estado de casi-materia puesta en el espacio de la percepción, idéntica a sí misma y que para mantenerse viva, se vuelve a un *pasado* que la constituye y a un presente que no sólo la mantiene viva sino que permite su recurrencia, proceso que los estudiosos de la Gestalt conocen como *ley de la pregnancia* conforme expresión de Max Wertheimer.

De esa manera, concluye Bosi que la imagen es al mismo tiempo finita y simultánea, resultado de una compleja evolución milenaria del modo de mirar, en perjuicio de otros modos de conocimiento sensible: el paladar, el olfato, el tacto y que como resultado tiene el triunfo de la información por la imagen.

Más adelante, refiriéndose a Vico (ibid p.207) en *De Antiquíssima, VII, 2*, pregunta “*mas o que são essa formas da coisas (rerum formae) que a fantasia muda, separa, compõe?*”. Y completando su reflexión continúa: “*A produção dos fantasmas vincula-se à experiência social e o seu órgão primeiro é a memória(...) faculdade que guarda as percepções recebidas pelos sentidos, e ‘reminiscência’ a que as dá à luz.*”

Bosi llama de expansión del significante al proceso de dilatación de las imágenes, oriundas de la experiencia y guardadas por la memoria, la cual se aproxima a la fantasía en el momento en que se dilata. Dice Vico en el libro III, de la obra antes referida “[...] *a memória é igual à fantasia (...), memória enquanto relembra as coisas; fantasia, enquanto as altera e contrafaz; engenho, enquanto as contorna, combina e ordena.*” (ibid, p. 207)

Durante todo el relato la construcción dubitativa se organiza alrededor de una atmósfera onírica y el protagonista Felipe Montero siente:

Al despertar, buscas otra presencia en el cuarto y sabes que no es la de Aura la que te inquieta, sino la doble presencia de algo que fue engendrado la noche pasada. (Aura, p.49)

Sobre el espacio cerrado y el universo onírico, analiza Zubiaurre (2000, p. 308) que “*La ensoñación y evocación poéticas tienen como escenarios más frecuentes bien un panorama natural, bien un espacio cerrado, a resguardo del bullicio y banalidad urbanas.*”. Fuentes logra crear en el lector, ya identificado con Felipe, un permanente estado de hesitación (¿ensueño o realidad?) y lo consigue por el artificio de las alucinaciones provocadas por el *olor* de las plantas estupefacientes del patio de la casa. El personaje Consuelo tiene que revivir su pasado (con sus brebajes) y para ello es necesario crear un ambiente favorable donde ella pueda *fantasear* sobre *sus memorias* para lograr su objetivo: la recuperación de su juventud y de su amor. Así, en la recámara de Aura (espacio totalmente femenino), Consuelo *engendra* su propio doble y el doble de su marido a través de Felipe Montero:

Te llevas las manos a las sienes, tratando de calmar tus sentidos en desarreglo: esa tristeza vencida te insinúa, en voz baja, en el recuerdo inasible de la premonición, que buscas tu otra mitad, que la concepción estéril de la noche pasada engendró tu propio doble. (*Aura*, 49)

La narrativa se construye a base de ese espacio cerrado y de un tiempo cíclico contrario a la cultura del hombre occidental moderno, que mide el tiempo como si se tratara únicamente de un *continuum*. Para los mayas, por ejemplo, que creen en la palingenesia, i.e., la regeneración cíclica del universo, el tiempo es una serie de ciclos sin principio ni fin, interrumpidos por cataclismos. Tales catástrofes significan el retorno al caos primordial y por ello el mundo nunca se acabará. En *Aura* es el personaje Felipe quien concluye por fin que el tiempo es sólo una *convención social*: “*No volverás a mirar tu reloj, ese objeto inservible que mide falsamente un tiempo acordado a la vanidad humana, esas manecillas que marcan tediosamente las largas horas inventadas para engañar el verdadero tiempo... (Aura, p.58).*”.

3. El papel de las plantas estupefacientes en las reminiscencias de Consuelo

En 1961, poco antes de que Fuentes publicara su novelita *Aura* (1962), salió a la luz un libro titulado *Las brujas y su mundo* en la Revista de Occidente. Su autor, el historiador Julio Caro Baroja hace aquí un minucioso estudio sobre las brujas desde la Grecia antigua. Para este trabajo, nos interesa especialmente llamar la atención sobre las *plantas estupefacientes* muy utilizadas por las brujas y que, curiosamente *son las mismas* encontradas en la casa de la anciana Consuelo, lo que nos lleva a creer que Carlos Fuentes se inspiró en Caro Baroja (1973: 315) para componer sus personajes: “*Y parece ser que los estupefacientes más empleados en Europa durante los tiempos pasados se sacaban de plantas de la familia de las solanáceas: la belladona, el beleño y el estramonio. Explica Baroja que “[...] durante el sueño provocado por estas distintas plantas se tenían realmente visiones extrañas.*” .

Coincidencia o no, la cercanía en el tiempo aproxima a los dos autores en la temática de la brujería y de las plantas solanáceas: “*Le advertí a Consuelo que esos brebajes no sirven para nada. Ella insiste en cultivar sus propias plantas en el jardín. Dice que no se engaña. Las hierbas no la fertilizarán en el cuerpo, pero sí en el alma.*” .Consuelo, joven y sin hijos, recurre a los brebajes y por ello le amonesta su marido. (*Aura*, p. 55).

La mayoría de las plantas narcóticas o alucinógenas mencionadas en la novela *Aura*, aunque bien aclimatadas en América, son originarias de Europa y Asia, sitios tradicionalmente proveedores de espiritualidad y de técnicas para buscar y vivir el misticismo y el éxtasis religioso, razón por la que los iniciados se las nombran como *enteógenas*:

Distingues las formas altas, ramosas, que proyectan sus sombras a la luz del cerillo que se consume, te quema los dedos, te obliga a encender uno nuevo para terminar de reconocer las flores, los frutos, los tallos que recuerdas mencionados en crónicas viejas: las hierbas olvidadas que crecen olorosas, adormiladas: las hojas anchas, largas,

hendididas, vellosas del beleño: el tallo sarmentado de flores amarillas por fuera, rojas por dentro; las hojas acorazonadas y agudas de la dulcamara; la pelusa cenicienta del gordolobo, sus flores espigadas; el arbusto ramoso del evónimo y las flores blanquecinas; la belladona. (*Aura*, p.44).

3.1. ¿Plantas de los dioses o hierbas del demonio?

La fuerte presencia de las *plantas de sombra* en *Aura* permite la construcción de un universo onírico y dialécticamente verosímil. Cada planta tiene su papel en la composición del ambiente ambiguo entre ensueño y realidad, razón suficiente para añadir al presente trabajo algunas breves referencias al uso terapéutico y al uso ritualístico del beleño, belladona, dulcamara, gordolobo y del evónimo.

3.1.1. Desde tiempos muy remotos se conoce la propiedad del *beleño* para mitigar el dolor y para aliviar los sufrimientos de los sentenciados a tortura y muerte, ya que tiene la ventaja de inducir a un estado de completa inconsciencia. En usos rituales se utilizan las bayas tal como las de la belladona, esto es, se aspira el vapor que producen al quemarse. Sus componentes químicos: la atropina, la hiosiamina y la hioscina, en dosis bajas, bloquean los receptores de la acetilcolina deprimiendo los impulsos de los terminales nerviosos; mientras que en dosis elevadas, provocan una *estimulación antes de la depresión*.

Los que han experimentado una intoxicación con beleño *sienten una presión en la cabeza*, la sensación de que alguien les está cerrando los párpados a fuerza; la vista se vuelve menos clara, *la forma de los objetos se distorsiona, y se presentan unas alucinaciones visuales muy extrañas*. Con frecuencia, la intoxicación es acompañada de alucinaciones gustativas y olfativas. Tras la administración del beleño aumentan el ritmo cardiaco y la temperatura corporal, las pupilas se dilatan y generalmente se observan *somnolencia* y resequedad bucal, síntomas igualmente presentados por Felipe en *Aura* (p.41): “*Caes en ese sopor, caes hasta el fondo de ese sueño que es tu única salida. Tu única negativa a la locura*”. Shultes y Hofmann reportan en el libro *Plantas de los dioses* (2000, p.86) que en la antigua Grecia el beleño servía para aparentar locura y para permitirle al hombre profetizar.

3.1.2. La *dulcamara* es planta originaria de las Zonas templadas de Asia, América (aclimatada) y Europa. Común en la Península Ibérica e Islas Baleares. Le gustan las zonas boscosas muy húmedas y cercanas al agua. Tiene hojas alternas, pecioladas, agudas y de color verde oscuro, de forma variable, tendiendo a ser más estrechas cuanto más altas. El fruto tiene sabor amargo y después desagradablemente dulce (de ahí el nombre dulce y amarga): “*[...] el rojo de los labios se ha oscurecido fuera de su forma antigua, como si quisiera fijarse en una mueca alegre, en una sonrisa turbia: como si alternara, a semejanza de esa planta del patio, el sabor de la miel y el de la amargura*.” (*Aura*, p.45)

Ejerce un efecto narcótico suave y es muy tóxica. No se debe ingerir sino por estricta prescripción médica porque el exceso paraliza el sistema neurálgico central, reduce el batimiento cardiaco y la respiración, baja la temperatura y *causa vértigo, delirio, convulsiones y muerte*.

3.1.3. El *gordolobo* es natural de Europa y Asia Occidental. Prefiere terrenos abandonados y bordes de caminos y carreteras. Sus hojas son ovales, lanceoladas, anchas y pilosas. En la medicina natural se usa por sus propiedades de diurético, emoliente pectoral, tosífugo antiinflamatorio, expectorante antialérgico. Antiguamente a esta planta se le

reconocían propiedades mágicas, creyéndose que protegía de los malos espíritus. En dosis altas produce cólicos gastrointestinales, por su potente acción purgante, diarreas sanguinolentas, *debilidad general, alucinaciones, convulsiones, pérdida de consciencia y síncope, pudiendo provocar la muerte.*

3.1.4. La *belladona*, cuyo nombre científico es *Atropa belladonna* es una planta de la familia de las solanáceas. Su nombre deriva del uso cosmético que hacían las damas italianas, pues al frotar una fruta de belladona bajo los ojos sus pupilas se dilataban y la mujer lucía más hermosa. También se la conoce con los nombres vernáculos de cereza del mago, baya de los brujos, *yerba del diablo* o baya asesina. La planta crece en lugares sombreados y húmedos, posee flores de color morado y un mal olor característico. Sus alcaloides (hiosciamina, atropina, escopolamina), la convierten en una planta sumamente venenosa, capaz de provocar *estados de coma o muerte.*

Se presentan alucinaciones visuales y auditivas. Los objetos pequeños adquieren dimensiones enormes. Se ven también sucesiones de puntos luminosos en forma de lluvia de oro. Según afirman Shultes y Hofmann en *Plantas de los Dioses* (2000, p. 88) fue durante la Edad Media que la belladona asumió el papel más importante en la brujería y en la magia pues era uno de los principales ingredientes de las pócimas y ungüentos empleados por brujos y magos.

En la novela *Aura*, el protagonista Felipe Montero (p.44) baja al patio y con la ayuda de un cerillo reconoce los tallos de las plantas mencionados en las crónicas viejas:

[...] se mecen con sus sombras mientras tú recreas los usos de este herbario que *dilata las pupilas*, adormece el dolor, alivia los partos...”. (subrayados míos).

4. Conclusión

A través del pequeño estudio sobre las plantas estupefacientes hemos podido comprobar que Felipe ha presentado estados de ensueño, delirio y alucinación provocados por el *olor impregnante* de las plantas de sombra que la sobrina de Consuelo cultivaba en el patio de la casa:

La cabeza te da vueltas inundada por el ritmo de ese vals lejano que suple la vista, el tacto, el olor de plantas húmedas y perfumadas: caes agotado sobre la cama... (*Aura*, p.57)

El estudio de Schultes y Hoffman sobre el efecto de las plantas (de los dioses) nos ha servido para ayudar a demostrar que los estados de ensueño provocados por la ingestión o aspiración de narcóticos o de alucinógenos provocan en el cerebro una muy peculiar reorganización espacio-temporal. En el caso de *Aura* el tiempo y el espacio se construyen en paralelo a los efectos provocados por las plantas de sombra cultivadas en un espacio cerrado, y que le sirven a la anciana Consuelo como vehículo para revivir un tiempo pretérito al transformar sus *memorias* en *reminiscencias* por un proceso de expansión del significante, conforme hemos visto anteriormente en Alfredo Bosi.

En el tercer y último folio, el General Llorente apunta en sus memorias que su mujer no se encontraba en perfecto dominio mental posiblemente a causa de los brebajes que ella

misma preparaba: “*La encontré delirante (...). Gritaba: ‘Sí, sí, sí, he podido: la he encarnado, puedo convocarla, puedo darle vida con mi vida.’. Tuve que llamar al médico.(...) no podría calmarla, precisamente porque ella estaba bajo el efecto de narcóticos, no de excitantes...*”. (Aura, p. 56)

Para Gloria Prado Garduño (1990, p.177), la literatura funciona como expresión del lenguaje simbólico en el que la fantasía es, pues “*la realización de un deseo, la rectificación de una realidad que no satisface, y como tal, es análoga del sueño.*” Si Aura ha existido realmente o si ha sido fruto de la imaginación o del frenesí sexual reprimido de Consuelo importa menos porque a la ficción no le interesa si el texto se superpone a la lógica. Nos interesa, eso sí, aproximarnos a la idea *peirceana* de signo, donde cada uno forma el eslabón de una *infinita* cadena de significación. Aura puede ser un fantasma engendrado por Consuelo para dar vida a sus reminiscencias y puede ser la sobrina que puebla los sueños del alucinado Felipe. La trama de amor engendrada a partir de un doble seguirá siendo tema de muchos otros escritores pero la genialidad de Fuentes ha sido la de darle vida a sus personajes a partir de la idiosincrasia hispanoamericana.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARROJO, R., 2003. *O signo desconstruído*. 2ed. Campinas: Pontes.
- BALZA, J., 1987. *Este mar narrativo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARO BAROJA, J., 1961. *Las brujas y su mundo*. Madrid: Alianza.
- BOSI, A., 1977. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo: Cultrix.
- CALASANS RODRIGUES, S., 1988. *O fantástico*. São Paulo: Ática.
- DURAND, G., 2000. *As estruturas antropológicas do Imaginário* (trad.Helder Godinho). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- ELIADE, M., 1951. *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis* (trad. Ernestina de Champourcin) 1ª reimpresión. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FUENTES, C., 1994. *Aura*. Madrid: Alianza.
- HUXLEY, A., 1963. *As portas da percepção*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- PRADO GARDUÑO, G., 1990. *Psicoanálisis y literatura en BEUCHOT, M., BLANCO, R. (orgs) Hermenêutica, psicoanálisis y literatura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SCHULTES, R., Hofman, A., 2000. *Plantas de los dioses: las fuerzas mágicas de las plantas alucinógenas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ZUBIAURRE, M., 2000. *El espacio en la novela realista*. México: Fondo de Cultura.

PRESENTACIÓN DE TRABAJOS EN EVENTOS ACADÉMICOS: ¿UNA ACTIVIDAD DEL PROFESOR DE ESPAÑOL DE LA ENSEÑANZA BÁSICA?

Talita de Assis Barreto¹

RESUMEN: Esta comunicación presenta el dispositivo metodológico utilizado en nuestra investigación de Mestrado la cual tiene como eje central la participación del profesor de enseñanza básica en eventos académicos, a partir de una concepción de trabajo que presupone la existencia de mundos de trabajo que abarcan a los profesores dentro y fuera del aula (SCHWARTZ, 2002).

PALABRAS-CLAVES: Análisis del discurso; Trabajo; Enseñanza de E/LE.

1. Introducción

Este estudio tiene como eje central una de las actividades del trabajo del profesor de Enseñanza Básica²: la participación en eventos académicos.

A partir de una posición teórica de concepción de trabajo que presupone la existencia de mundos de trabajo que abarcan, en ese caso, a los profesores dentro y fuera del aula (FAÍTA, 2002; AMIGUES, 2004; SCHWARTZ, 2002), se organizó un Foro de Discusión basado en un evento académico en el cual docentes de lengua española del estado de Río de Janeiro tuvieron la oportunidad de exponer a sus colegas actividades desarrolladas en sus instituciones de enseñanza, con el objetivo de discutir cuestiones relativas a su trabajo. De acuerdo con esta postura, las formas de construcción de conocimiento sobre el trabajo

¹ *Mestra* (UERJ, PUC-RJ, UGF)

² Se entiende por enseñanza básica, en este trabajo, lo que en Brasil se comprende como *Ensino Fundamental* y *Ensino Médio*.

derivan necesariamente de dispositivos de creación de enunciados sobre el trabajo y permiten la ampliación del poder de actuar de los sujetos en sus diferentes contextos de actuación (CLOT, 1999; FAÏTA, 1999).

Además, propone un análisis lingüístico de los intercambios entre las profesoras que participaron del estudio fundamentado en la teoría del enunciado dialógico propuesta por Mikhail Bakhtin y su círculo (2002; 1992; 1988) y de los desarrollos que esa teoría permite.

El principal desafío al que me enfrenté fue involucrar a un grupo de profesores en torno a un mismo objeto de reflexión y, a partir de la comunidad dialógica de la investigación (FRANÇA, 2002), elaborar un dispositivo metodológico capaz de hacer surgir enunciados sobre el *trabajo* en un nuevo género. Los resultados indican la circulación discursiva de la identidad del profesor de *Ensino Básico* en oposición al Otro y se vuelven hacia la construcción de sentidos respecto al oficio y al *uso de sí* en la actividad de trabajo.

El trabajo docente no se restringe al espacio del aula, aunque sea la primera faceta – y muchas veces la única – a la que se hace referencia cuando se discute sobre las actividades realizadas por el profesor. La planificación de la clase, elaboración de exámenes, producción de materiales didácticos etc. son los aspectos comunes al trabajo que, seguramente, todos mencionan cuando hablan del trabajo del profesor. Sin embargo, la participación en eventos como congresos y seminarios, como oyente o ponente, difícilmente entra en la lista de las actividades docentes. No encontré en la literatura estudios acerca de este tema, lo que me hizo reflexionar sobre qué se consideraba como actividad de trabajo del profesor a la vez que aumentó mis expectativas en cuanto a la creación de un método específico de producción de enunciados sobre el trabajo docente por parte del profesor.

La investigación pretendió dar visibilidad a esa actividad al tratar de reforzar el lugar establecido por y para el profesor, en el caso de este trabajo, el de lengua española. Al participar de congresos, seminarios y otros eventos para profesores, en los que se discuten cuestiones teóricas y prácticas respecto a la educación, el docente estará perfeccionando su práctica en clase.

El “Primer Grupo de Trabajo: Experiencias Exitosas”, realizado en noviembre de 2002, por la Asociación de Profesores de Español del Estado de Rio de Janeiro (APEERJ), en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), como su nombre indica, se proponía garantizar un espacio en el cual los profesores pudiesen compartir con sus colegas alguna experiencia desarrollada en clase. Durante el evento grabamos en vídeo la presentación del grupo de trabajo de la enseñanza media porque yo trabajaba con alumnos de ese nivel. Es esencial resaltar que tenía como principio el hecho de que un colectivo de profesores debería participar de ese proceso de análisis de su actividad profesional. De esa forma, el primer desafío de la investigación fue reunir a un grupo de profesores alrededor de un mismo objeto y, a partir de la comunidad dialógica de pesquisa formada, crear un dispositivo metodológico capaz de provocar enunciados *sobre* el trabajo en un nuevo género. El segundo desafío fue el de proponer, a partir del análisis de determinados aspectos de la materialidad lingüística, una lectura capaz de avanzar la teoría dialógica del discurso.

2. Cuadro teórico

Según Schwartz (1998), es posible encontrar en el ámbito del trabajo “áreas de interés, inmersiones diferentes en la realidad industrial e histórico-social que suscitan y exigen por parte de los protagonistas usos de sí en parte comunes, en parte diferentes” (SCHWARTZ, 1998, p. 4). ¿Qué quiso decir el filósofo al utilizar la expresión *usos de sí*? El origen de ese concepto está en que el trabajador no es un simple ejecutor de las tareas impuestas por su empleador, como supone el modelo de organización taylorista-fordista del trabajo, que simplifica las relaciones de producción, haciendo imperar el pensamiento de mayor producción/menor esfuerzo. El trabajador pone su cuerpo, su historia personal y colectiva, el conjunto de valores con los que orienta sus actitudes en la sociedad³.

Considerando el carácter dialógico de toda situación de habla, el dispositivo metodológico que utilizamos en nuestra investigación se basa en la Idea de que el diálogo no se restringe al momento específico de contacto entre los interlocutores. Por lo tanto, ese dispositivo bien como el análisis de los enunciados de los protagonistas de la comunidad dialógica de pesquisa realizada sobrentienden que el sujeto, al formular su enunciado, establece relaciones con lo dicho por otros, con lo que su co-enunciador puede estar pensando, para refutarlo o confirmarlo.

A menudo, la expresividad de nuestro enunciado es determinada – a veces no tanto – no sólo por el contenido del objeto de nuestro enunciado, sino también por los enunciados del otro sobre el mismo tema a los que respondemos, con los que polemizamos; estos últimos determinan igualmente la insistencia sobre determinados puntos, la reiteración, la elección de expresiones más contundentes (o, al contrario, menos contundentes), el tono provocador (o, al contrario, conciliatorio), etc. (BAKHTIN, 1992: 317)

A partir de esa concepción de lenguaje, este estudio adopta la teoría del enunciado dialógico por entender que ofrece un cuadro teórico con conceptos y nociones teóricas pertinentes a los objetivos establecidos.

A continuación, presentamos el dispositivo metodológico elaborado para que llevásemos a cabo nuestra investigación.

3. Dispositivo metodológico

En el proceso de elaboración de nuestra investigación, compartir un espacio dialógico (FRANÇA, 2002) con los trabajadores resultó fundamental para la realización del proyecto de discutir otra faceta de la actividad de trabajo del profesor: la presentación de trabajos en eventos académicos. Eso significa realizar un estudio específicamente dirigido a las reflexiones que el profesor de enseñanza básica presenta sobre ese tipo de actividad – si de hecho se percibe en actividad de trabajo al realizar presentaciones en eventos. La comunidad de pesquisa se constituyó en las charlas con colegas de trabajo – tanto las que participaron del foro de discusión como las que no participaron –, con las directoras de mi memoria, los profesores y colegas de la Maestría bien como en las sugerencias recibidas en los eventos en los que presenté y discutí varias etapas de la investigación. Es importante resaltar la

historicidad constitutiva de la formación de nuestra comunidad para que se pueda comprender el foro de discusión que originó los enunciados analizados en nuestra investigación, enunciados esos que se sitúan en un espacio dialógico intencionalmente recortado por la investigación.

El posicionamiento teórico de que todo discurso supone un diálogo con otros discursos sostiene, por lo tanto, la opción metodológica seguida en esta pesquisa.

Proponemos un dispositivo que posibilita al docente el desarrollo de enunciados sobre su actividad que se acerca a lo que Faïta (1997) y Clot (2001) nombran autoconfrontación simple y cruzada. La autoconfrontación es la designación genérica del método de exponer el protagonista del trabajo a una forma de imagen de sí mismo (o, en el caso de la autoconfrontación cruzada, de un colega que ejerce el mismo oficio) en situación de trabajo, actuando en determinada secuencia de acciones. Al comentar y justificar los actos que se ve practicando, se establece un diálogo entre el sujeto y su interlocutor en el que ocurre la percepción del trabajador sobre su propio trabajo y la explicación de esa actividad para el otro (FAÏTA, 2002).

A continuación, describimos y comentamos las etapas de las que se constituye el foro de discusión.

3.1 Etapas constitutivas del dispositivo de creación de enunciados sobre el trabajo

Nuestro dispositivo metodológico presentó tres etapas:

- (a) Grabación en vídeo del evento *Primer Grupo de Trabajo: Experiencias Exitosas*;
- (b) Realización de la autoconfrontación de un grupo de profesoras con la grabación;
- (c) Realización del foro de discusión.

Describimos y comentamos cada etapa, pero enfatizamos la última.

3.1.1 Observación y grabación del evento

El *Primer Grupo de Trabajo: Experiencias Exitosas* fue realizado en noviembre de 2002, en UERJ. La investigadora grabó en vídeo las presentaciones del grupo que trataba de la enseñanza básica. La grabación abarcó cada detalle de la presentación para posibilitar la observación de las reacciones y la manera de conducir la actividad.

3.1.2 Autoconfrontación de un grupo de profesoras con el conjunto grabado

Lo que llamamos autoconfrontación es un desplazamiento de lo que efectivamente realizan Clot y Faïta (2002) una vez que, en la autoconfrontación, el analista acompaña al profesional. En nuestra investigación, las profesoras pudieron ver la grabación en sus propias casas, sin interferencia de la investigadora, procedimiento al que denominamos “autoconfrontación privada”. Las profesoras estaban libres para el primer contacto con la grabación, teniendo oportunidad de tratar de rescatar la situación vivida, los enunciados producidos, el *uso de sí* para la ejecución de la tarea.

Esa etapa nos pareció esencial, pues, permitió al profesor un primer momento de reflexión sobre la presentación de trabajos en eventos académicos como siendo o no una actividad de trabajo del profesor.

3 2 El foro de discusión

Invitamos a las profesoras a que participasen del foro de discusión sobre el lugar de la presentación de trabajos académicos en el ámbito de las actividades de su trabajo. El objetivo era propiciar al colectivo de pesquisa un espacio propicio al diálogo sobre su actividad: “Se trata de procurar presentarlos en sus actividades en el interior de un proceso dialógico (...)” (FRANÇA, 2002, p.148). Considerando, como Bakhtin, el rasgo dialógico como intrínseco a toda y cualquier idea de lenguaje, el foro de discusión nos pareció adecuado como dispositivo metodológico para esta investigación por posibilitar la construcción del sentido por los sujetos. En el Foro, las protagonistas del trabajo, las profesoras, dialogaron con sus experiencias anteriores al momento específico de ese encuentro, considerando lo que le podría decir su co-enunciador. Consideramos, por lo tanto, que cada profesora actuaría como participante activa de la comunicación verbal, como sintetiza Bakhtin.

El foro ocurrió en una institución pública porque había todos los recursos necesarios para el desarrollo del encuentro: un vídeo y un televisor para que tuviésemos la opción de ver nuevamente la cinta de video del evento grabado. Preparamos un guión para el encuentro.

Entregamos a las profesoras un texto con informaciones sobre la APEERJ y sus objetivos como elemento motivador para la discusión.

Realizamos preguntas provocadoras para la reflexión y discusión. Ver nuevamente la grabación en el foro, junto a una colega y a la investigadora, significaba recuperar aquel momento, pasando por una situación de confrontación con la actividad realizada en 2002.

En esta comunicación no pretendemos presentar los resultados obtenidos con el análisis de los enunciados, sino discutir un dispositivo metodológico que permitió la producción de reflexiones sobre el lugar de la presentación de trabajos en eventos académicos entre las actividades de trabajo del profesor.

En ese encuentro en que los profesores discutieron sus opiniones sobre la actividad presentación de trabajo, dialogamos con las voces de nuestros profesores, nuestros colegas de trabajo, con la sociedad, objetivando alcanzar resultados que nos posibiliten reflexionar sobre nuestro trabajo.

4. Consideraciones finales

Muchas fueron las cuestiones resaltadas por la comunidad dialógica durante el foro de discusión realizado con las profesoras participantes del evento. Esta comunicación no presentó el análisis de los enunciados, sino el dispositivo metodológico utilizado que posibilitó un espacio dialógico de co-construcción de significados sobre la actividad docente. Esperamos que nuevas reflexiones surjan sobre el lugar de la participación en eventos académicos entre las actividades de trabajo del profesor.

5. Referencias Bibliográficas

- ALVAREZ, D. (2000). *Produção acadêmica no Instituto de Física da UFRJ: questões ligadas à temporalidade, organização do trabalho e avaliação*. Rio de Janeiro, COPPE/UFRJ, tese de doutorado,.
- AMORIM, M. (2001). *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa.
- BAKHTIN, M. (1992). *A estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BARRETO, T. (2005). Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos: uma atividade de trabalho do professor do ensino básico? 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



“ PROBLEMA FONÉTICO CARACTERÍSTICO DE LOS ESTUDIANTES BRASILEÑOS: POSIBLES SOLUCIONES”

Delia Hilda Ortiz¹

RESUMEN: Una visión contrastiva del sistema fonético y fonológico de los dos idiomas contribuirá para la comprensión de los problemas de aprendizaje que enfrentan los alumnos brasileños.

El objetivo de este breve trabajo es identificar un problema de pronunciación vocálica que presenta el alumno, específicamente la “i” y proponer algunos ejercicios básicos para superarlos.

PALABRAS CLAVES : fonema, pronunciación, fonética.

1. Introducción

El sistema fonológico de la lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Las personas se apropian de la lengua materna y, cuando oyen hablar otra lengua, emplean, involuntariamente, para el análisis de lo que oyen, la criba fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta criba no se adapta a la lengua extranjera surgen errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la criba de la propia lengua. El llamado acento extranjero no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no está interpretando con corrección dicho sonido”. (Trubetzkoy, 1973, apud Valmaseda M. A., 1993: 8)

¹ Profesora de Español – Casa de Cultura Latinoamericana (UFAL) – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação (CISE)

Al enfrentarnos a una clase de español como lengua extranjera debemos reflexionar con antelación que no siempre se le da atención al tema de la enseñanza y práctica de la pronunciación en las clases de español como LE, la que debía ocupar un espacio más significativo en las clases, ya que el mal desempeño en esta área puede generar problemas de expresión y de comprensión en la lengua meta.

Sin embargo, la tarea de trabajar la pronunciación en las clases no es tan simple como parece, sobre todo tratándose de códigos tan próximos como el portugués y el español, ancorados en realidades socioculturales semejantes que facilitan los primeros contactos, pero que puede llevarlo a un inevitable retroceso rumbo a la confusión.

Los hábitos que durante años se han formado en torno a la lengua nativa son posteriormente origen de dificultades que se interfieren con la lengua extranjera que se desea aprender.

Se puede sacar partido de las semejanzas de los dos códigos lingüísticos y neutralizar las diferencias mediante la observación sistemática de ambas.

El objetivo de este trabajo es identificar un problema de pronunciación vocálica para el alumno brasileño y proponer algunos ejercicios básicos para superarlos.

2. Cuadro Teórico

2.1 Fonética y Fonología

El lingüista suizo Ferdinand de Saussure distinguió dos aspectos fundamentales en el lenguaje: *la lengua* y *el habla*.

- *Lengua*: es el modelo general y constante para *todos* los miembros de una colectividad lingüística.
- *Habla*: es la realización de ese modelo en *cada* miembro de la colectividad lingüística.

Todo lo que pertenece a la lengua como al habla, tiene dos facetas: *el significante* (la expresión) y *el significado* (el contenido, el concepto, la idea); ambos constituyen el *signo lingüístico*.

Cabe agregar lo que dice Trubetzkoy (1976: 2-3), conviene instituir dos “ciencias de los sonidos del lenguaje”, una encargada del acto de la palabra (Fonética) y otra, de la lengua (Fonología).

Martinet (1987:87-88) reconoce la importancia de la distinción entre Fonología y Fonética hecha por el lingüista ruso, mas introduce la noción de función, ligada a los principios de doble articulación: la primera articulación interviene en el plano de la expresión y en el plano del contenido y la segunda articulación interviene sólo en el plano de la expresión.

Antonio Quilis (1993: 23) distingue fonología y fonética siguiendo el pensamiento de Martinet:

A disciplina que se ocupa do estudo dos sons da linguagem se divide em: a) fonologia, que estuda a forma da expressão; b) fonética, que estuda a substância da expressão. A fonologia estuda os elementos fônicos de uma língua do ponto de vista da sua função no sistema da comunicação lingüística. A fonética estuda os elementos fônicos de uma língua do ponto de vista da sua produção, da sua constituição acústica e da sua percepção. (Quilis, A., 1993:23, apud Masip, V., 1998: 12)

2.2 Contraste del fonema portugués / español: “i”

Es necesario distinguir *fonemas de grafemas*.

- *Fonema*: es la mínima unidad fonológica distintiva.
- *Grafema*: es la mínima unidad ortográfica distintiva.

En Brasil, el portugués hablado posee siete vocales en sílaba tónica (acentuada): [a] massa, [e] mesa, [c] café, [i] fita, [o] poço, [o] glória, [u] susto.

El español, en cambio, sólo tiene cinco vocales tanto en sílaba tónica como en átona: [a], [e], [i], [o], [u].

Según Vicente Masip “Fonética espanhola para brasileiros”, 1998: 44-48 presenta el siguiente contraste vocálico del fonema “i”:

	Fonema portugués / i /	Fonema español / i /
Articulatoriamente:	Alto, anterior, palatal.	Alto, anterior, palatal
Acústica-mente:	Vocálico, no consonantal, difuso, agudo, oral, continuo, sonoro, suave.	Vocálico, no consonantal, difuso, agudo, oral, continuo, sonoro, suave.
Fonología Generativa:	Sonante, vocálico, no consonantal, alto, no bajo, no posterior, no arredondeado.	Sonante, vocálico, no consonantal, alto, no bajo, no posterior, no arredondeado.
Ortográficamente se transcribe:	I, i (DIA, dia) Í, í (DOÍDO, doído) E, e (REALIDADE, realidade)	I, i (MIRA, mira), Í, í (DÍA, día)
Alófonos:	<ul style="list-style-type: none"> • [i]: alto, anterior, palatal, nasalizado (tónico o átono, situado antes de consonante nasal presente en la misma sílaba o en la sílaba siguiente: [sí:na] sina, [sí:ta] cinta); • [i]: semivocal (tónico o átono, situado después de vocal plena, en la misma sílaba [kái: a] caixa, [kói:za] coisa); • [i]: alto, anterior, palatal, oral (en los demás contextos) [pízu] piso, [pizá:do] pisado. 	<ul style="list-style-type: none"> • [i]: alto, anterior, palatal, nasalizado (situado después de pausa y consonante nasal entre dos consonantes nasales en contexto tónico o átono: [ímno] himno, [mína] mina); • [i]: semivocal (situado después de vocal plena, en la misma sílaba, en contexto tónico o átono: [káiyó] caigo, [veinte] veinte); • [i]: alto, anterior, palatal, oral (en los demás contextos): [míra] mira, [mirlómãno], mirlomano.

2.2.1 Emisión y grafía del fonema español / i /

El fonema español /i/ se pronuncia casi siempre como en portugués: la punta de la lengua se apoya en los incisivos inferiores y el dorso se eleva contra el paladar, con una abertura de 4 milímetros entre los dientes.

FONOLOGÍA	FONÉTICA	ORTOGRAFÍA
FONEMA	SONIDOS	LETRAS Y EJEMPLOS
/ i /	[i], vocal oral plena.	i, y: piso, cine, vino y.
/ i /	[i], vocal nasalizada.	i: himno, mina.
/ i /	[i], semiconsonante, en diptongos ascendentes; se acelera su emisión..	i: viene, viaja, nieto.
/ i /	[i], semivocal, en diptongos descendentes; se acelera su emisión.	i, y: baile, aceite, oiga, voy, rey.

2.2.2 Dificultades fonéticas del brasileño ante los sonidos españoles que realizan el fonema / i /

2.2.2.1 Primera dificultad:

Tendencia del brasileño a prolongar los diptongos ascendentes: *ia, ie, io, iu*: Emite el sonido [i] semiconsonante español de modo más lento, como si se tratara de una vocal plena, alargando la primera sílaba. Ej.: [i:á]je (viaje), n[i:é]to (nieto).

Como superarla: para pronunciar un diptongo ascendente español se debe acelerar la emisión de la semiconsonante, realizando un diptongo y no un hiato.

2.2.2.2 Segunda dificultad:

Tendencia del brasileño a nasalizar excesivamente la vocal “i”. Tanto en el portugués como en español se da el fenómeno de la nasalidad, resultado de la influencia de las consonantes nasales (m, n, ñ) sobre las vocales que las preceden. Pero el brasileño tiende a nasalizar las vocales tónicas que van seguidas de una consonante nasal en la misma sílaba (sílabas acabadas en n o m), ej: c[i:]ta (cinta), t[i:]bre (timbre), como también en la sílaba siguiente, ej.: c[i:]ne (cine), n[i:]ño (niño).

Cómo superarla: En el caso de la misma sílaba, después de pronunciar la vocal, se debe apoyar la lengua en los alvéolos, que se encuentran justo detrás de los incisivos superiores. Y en el caso de la sílaba siguiente se puede dividir mentalmente las sílabas para evitar nasalizar la vocal de la sílaba anterior.

3. Análisis de una propuesta didáctica: actividades para corregir la pronunciación del fonema “i”

M. A. Valmaseda hace hincapié en que para aprender a pronunciar es condición indispensable aprender a oír primero:

“El estudiante tiene que oír bien el sonido, distinguirlo bien, diferenciarlo bien de otros sonidos, sobre todo de los de su lengua materna; tiene que empezar por percibir bien la diferencia entre lo que pronuncia y lo que deberá pronunciar” (Valmaseda, M. Á., apud Montserrat D. E., 1997: 34)

Muchas personas no pronuncian bien un determinado fonema porque no tienen facilidad para reconocer el nuevo sonido o bien no se le ha ayudado a reconocerlo. Presentamos a continuación actividades para el reconocimiento y práctica de un sonido determinado.

3.1 “aieioiu”

- *Objetivo:* Reconocimiento y producción del sonido de diptongos ascendentes: **ia, ie, io, iu.**
- *Nivel:* Inicial
- *Material:* Tarjetas de colores
- *Desarrollo:*

1. se confecciona una lista de palabras que contengan los diptongos, se leen a los alumnos en voz alta y luego se hace repetir a los alumnos, en coro e individualmente.

IA	IE	IO	IU
VIAJE	PREFIERES	NOVIO	CIUDAD
PREFERENCIAS	CONCIERTO	BARRIO	VIUDA
DIABLO	QUIERO	VACACIONES	DIURNO
ITALIANO	TIENE	EJERCICIO	TRIUNFO

2. Luego, el profesor pronunciará la palabra correctamente y otras veces incorrectamente para que el alumno distinga el sonido correcto del incorrecto. El alumno no tendrá que repetir nada, simplemente tendrá que decir cuál es el sonido español, ¿el primero o el segundo?
3. Se divide la clase en grupos y se distribuye las tarjetas con las palabras de la lista anterior, los alumnos confeccionarán frases. Gana el grupo que consiga hacer más frases.

Ejemplos:

El **novio** de María **tiene** un coche **viejo**.

Tu hermana ¡está muy **bien**!. **Quiero** conocerla mejor.

En las **vacaciones** **viajaré** a **Italia**.

3.2 “Trabalengua”

- *Objetivo:* Practicar la realización de los sonidos de diptongación ascendente.
- *Nivel:* Intermedio
- *Material:* Hoja de trabajo
- *Desarrollo:*

1. Escuchar e intentar repetir. Luego los alumnos en grupo confeccionarán sus trabalenguas.

Viejito, viejo, viejito.
Viejitito, viejito, viejo.
Tienes dura tu piel.
Tienes tu coche viejo.
Pero prefieres lo jovial.
Que es tu vocación.

Nostalgias me dejan triste.
Nostalgias no quiero tener.
Mi piel siempre reclama.
Tus besos sabor a miel.
Te quiero siempre a mi lado.
Siempre te quiero mío.

2. En grupos los alumnos confeccionarán trabalenguas con las palabras destacadas que tienen diptongos ascendentes, luego serán leídos para la clase y se elegirá el mejor.

3.3 “Cantando y bailando”

- Objetivo: Consolidar la pronunciación de diptongos ascendentes.
 - Nivel: Intermedio
 - Material: La canción, compact y tarjetas.
 - Desarrollo:
1. En esta canción se han encontrado palabras que presentan diptongos crecientes, el profesor entrega las tarjetas con dichas palabras a cada grupo. Los alumnos escribirán un poema y luego leerán en voz alta sus versiones. Las palabras son las siguientes:
Inquietud / bien / viernes / nadie / quien / violento.
 2. Se entrega la letra de la canción a los alumnos con los huecos de las palabras que fueron retiradas, ellos en pareja intentarán rellenar los huecos.

Canción: *La reina del baile*

Completa con las siguientes palabras:

Inquietud (2); bien (3); viernes(1); nadie (3); quien(1); violento (2).

A bailar, a girar, sabes reír y vibrar. Uuuuuuhhh....

Miren _____, allí va como una reina ya.

_____ noche y adónde ir, todo listo para salir
luces por todas partes, busquen un lugar, música y a bailar.

Uno y todos a disfrutar, hay un ritmo sensacional
con un rock muy _____ ,
largas a bailar _____ te va a parar.

Y en la multitud, brillas con plenitud, reina al fin,
toda juventud, tu _____ ,reina al fin, toda juventud.

A bailar, a girar, ...

Y aunque sabes coquetear, le interesa sólo bailar,
con _____ ya no te importa,
sola te dará igual _____ te va a parar.

Uno y todos a disfrutar, hay un ritmo sensacional,
con un rock muy _____, largas a bailar
_____ te va a parar.

Y en la multitud, brillas con plenitud, reina al fin,
toda juventud, tu _____ reina al fin, toda juventud.
A bailar, a girar, ...

3. A continuación se hace escuchar la música para verificar las respuestas.

3.4 “Historieta fantástica”

- *Objetivo:* Reconocimiento y producción del sonido de la vocal “i” anterior a una consonante nasal en la misma o en diferente sílaba.
- *Nivel:* Avanzado
- *Material:* Tarjetas de colores
- *Desarrollo:*

1. Se confecciona una lista con palabras que ofrezcan esta dificultad, los alumnos escuchan y repiten siguiendo las instrucciones del profesor.

MISMA SÍLABA	DIFERENTE SÍLABA
ÍNDIO	VINO
CINCO	CALCETINES
HIMNO	ASPIRINAS
TIMBRE	PATINES
CINTA	CINE
SÍNDICO	NIÑO

2. Las palabras de la lista anterior son colocadas en tarjetas de colores de acuerdo a la cantidad de alumnos.
3. Uno de los alumnos comienza a contar una historia basada en la palabra que tiene en la tarjeta usando la misma, luego pasa el turno a su compañero y así sucesivamente hasta terminar la historia con el último alumno.
4. Para finalizar, en parejas intentan escribir la “historieta fantástica” que acabaron de escuchar.

3.5. “Adivina adivinador”

- Objetivo: Practica del sonido vocálico “i” seguida de una consonante nasal.
 - Nivel: Intermedio
 - Material: Tarjetas con las palabras de la lista propuesta en la actividad 3.1.4
 - Desarrollo:
1. El profesor distribuirá las tarjetas con las palabras a los grupos, cada grupo debe desconocer las palabras de los otros grupos.
 2. Los grupos construirán las adivinanzas con las palabras que les tocó para que sean adivinadas por los otros grupos.
 3. Gana el grupo que consiga más aciertos.

4. Conclusiones

Concluyo preguntando si nosotros profesores estamos dando la importancia que le corresponde en el aprendizaje del español a *las interferencias fónicas*.

Sin duda alguna una visión contrastiva del sistema fonético y fonológico de los dos idiomas contribuirá para la comprensión de los problemas de aprendizaje que enfrentan los alumnos brasileños.

En este breve trabajo busqué presentar algunas actividades que vengan a contribuir el mejoramiento y perfeccionamiento de la pronunciación de los estudiantes brasileños. Sin embargo, el profesor con la investigación de la teoría y la convivencia con los alumnos enriquecerá sus técnicas y podrá atender las dificultades de sus grupos.

5. Bibliografía

- DEJUÁN E., M. 1997, *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*, Colección Complementos. Serie Didáctica. La Factoría de Ediciones.
- GÓMEZ MARÍA, L. 2003, *La fonética de la lengua española y su didáctica*. Notas del curso impartido en el Master de la Enseñanza de Español para Profesores brasileños, São Paulo, Brasil.

- GONZÁLEZ HERMOSO, A. – ROMERO DUEÑAS, 2002, C. *Fonética, entonación y ortografía*, + de 350 ejercicios para el aula y el laboratorio. Madrid, Edelsa (+5 casetes).
- HOYOS RAFAEL, E., 1993: 19-30, Las interferencias fonético-fonológicas del portugués en el español de estudiantes brasileños. *Actas del I Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Embajada de España. Consejería de Educación. São Paulo, Brasil.
- MAYRINK, M. F., 1999: 179-184, Trabajando la pronunciación en las clases de español como LE, *Actas del VII Seminario. La enseñanza del Español a Lusohablantes: Dificultades y estrategias*. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- MARRONE C. S., 1990, *Português/ Espanhol. Aspectos comparativos*. São Paulo: Editora do Brasil S/A.
- MASIP, V., 1999, *Gente que pronuncia bien 1*. Curso de pronunciación española para brasileños. Barcelona: Difusión (libro + casete).
- MASIP, V., 1998, *Fonética española para brasileños*, Recife, SCBE.
- MASIP, V., 2000, *Gramática española para brasileños*, Fonología y ortografía, tomo 2. Difusión, Barcelona.
- MASIP, V., 1999: 59-76, Algunas dificultades ortográficas del brasileño oriundas de fonemas españoles. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos IX*.
- QUILIS, A., 2000, *Principios de fonología y fonética españolas*. Arco/ libros, S.L. Madrid.
- SÁNCHEZ, A. – MATILLA, J. A., 1974, *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: SGEL (+ 2 casetes).
- VALMASEDA, M. A., 1993, *Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera*. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. Asesoría Lingüística. Oltaver S.A. Buenos Libros Activos. Uruguay.



TEXTO E INTERACCIÓN SOCIAL

Maria José Damiani Costa¹

RESUMEN: Es imprescindible que los alumnos comprendan el carácter dialógico del texto y que su elaboración deben presentar mecanismos que apunten en esa dirección. La elaboración de un texto es una toma de posición con respecto a determinado aspecto del orden social. Identificar el lector, su entorno y cultura son indispensables al éxito de la comunicación.

PALABRAS – CLAVES: género textual -legua extranjera - enseñanza

Texto e interacción social

El objetivo de mi trabajo es compartir con los profesionales del lenguaje el resultado parcial de mi investigación sobre *producción textual y sus géneros* realizada junto a los alumnos del Curso de Letras-español.

La mayoría de los alumnos que ingresan en el Curso de Letras - Español tienen una concepción bastante tradicional sobre la elaboración textual. La producción escrita desarrollada en la secundaria aun está centrada en la instrucción gramatical, en la fijación de reglas y los textos producidos por los alumnos, sirven, en la gran mayoría de las veces, a la verificación de asimilación y aplicación del contenido gramatical desarrollado en clase.

A raíz de esta práctica, nuestros alumnos principiantes creen que escribir de manera competente es elaborar un texto con el menor número de fallos gramaticales, o sea, elaboran su texto preocupados en poner en práctica sus conocimientos gramaticales, ortográficos y, consecuentemente, la revisión del escrito está en solucionar estos errores.

Otra práctica, como señala Cassany (2001), que fortalece esta visión simplificada de la composición escrita es que muchos docentes creen que se emplea mejor el tiempo de clase explicando reglas gramaticales y estudiando el libro texto, mientras que la práctica de la

¹ Profa. Dra, UFSC

composición – al ser una tarea supuestamente individual y silenciosa – puede realizarla el aprendiz en su casa. La habilidad de escribir se vuelve, entonces, en una actividad aburrida, solitaria y complementaria de las demás tareas académicas.

También, muchas veces en clase a la elaboración textual se destina los minutos finales. Así, quizá sin darnos cuenta, los profesores, estigmatizamos la habilidad de escribir como una tarea simplificada, donde no hace falta una elaboración cuidadosa.

Observando la práctica de los alumnos del primer semestre del Curso de Letras Español, en la producción de sus texto, señalo los siguientes aspectos:

- **Tomar conciencia de la audiencia** – muchos alumnos declaran jamás haber pensado en un lector ideal y, consecuentemente, no dedican tiempo en pensar en los posibles movimientos de su lector.
- **Planificar el texto** – pocos alumnos afirman hacer un plan o estructura del texto, un esquema mental del texto. Para la mayoría de los alumnos el texto es estructurado directamente en el momento de su elaboración.
- **Tener dominio sobre el tema** – algunas veces el alumnos no está conciente que una de las dificultades que encuentra al escribir su texto es la falta de dominio sobre el tema, o sea, no hay conocimiento suficiente sobre el asunto.
- **Género textual** - no tiene conciencia del género. Tampoco buscan textos semejantes al género que van a redactar. Algunas veces leen, pero *no con ojos de escritor*.
- **Releer los fragmentos escritos** – el objetivo está en revisar sobre todo la forma en palabras y frases: gramática, ortografía, puntuación, etc. Pocas veces con el propósito de introducir cambios en el contenido y, consecuentemente, no perciben la necesidad de una nueva planificación del texto.
- **Estrategias de apoyo** – aunque valoren bastante las reglas gramaticales y la ortografía, no suelen consultar con frecuencia gramática o diccionarios tampoco verificadores informáticos.

Confirmando los presupuestos de Cassany, al observarnos los alumnos en su producción textual, percibimos que conciben el problema retórico de manera simple, sobre todo al que respecta al tema, tienen poca idea de la audiencia, quedan satisfechos con el primer borrador, suelen revisar palabras sueltas y frases, valoran más la elección de las palabras que el contenido.

De acuerdo con el autor, cuando hablamos o escribimos estamos en constante construcción de textos y, para hacerla, hay que dominar muchas más habilidades: discriminar las informaciones relevante de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas etc.

Como señala Núñez (1996), en cada texto el orden social se forma, pues cada texto es una toma de posición con respecto a algún aspecto del orden social, ya sea para discutirlo y modificarlo, ya sea para afirmarlo ante un real o virtual cuestionamiento. Y sigue destacando que el y texto en sí mismo, aislado de toda información exterior, es una entidad lingüística incapacitada para la interacción comunicativa, pues todo texto se refiere no ya a un tema u objeto, sino al trasfondo, al saber común sobre ese tema u objeto dentro de un grupo social, por tanto a otros textos anteriores que han contribuido a configurar ese saber.

Para Cassany, los escritores competentes comprenden el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto; adaptan el escrito a las características de la audiencia; normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan extensamente la estructura y el contenido. Están preparados para dedicarse selectivamente a las actividades de la composición, según la etapa del proceso.

De acuerdo con lo expuesto, elabore un esquema – en portugués - que nos presenta una idea gráfica del proceso recursivo:

Figura 1- IDEA GRÁFICA DEL PROCESO RECURSIVO

Según Halliday (1978), aprender una lengua significa desarrollar competencia en el uso de un número creciente de funciones del lenguaje. Ampliando este concepto, J. Meurer (2000) señala, que el aprendizaje del lenguaje humano es el desarrollo de la competencia en el uso de un número creciente de géneros textuales. Entonces, cuando impartimos clases de lengua extranjera y desarrollamos con nuestros alumnos la producción escrita es imprescindible proporcionar a ellos la práctica en los más diversos géneros para que, en realidad, sepan interactuar socialmente a través de la escritura.

Presento el esquema reuniendo las ideas de Meurer y Halliday:

Figura 2 - ESQUEMA IDEAS DE MEURER Y HALLIDAY

Fue con el intento de modificar la concepción de nuestros alumnos sobre la producción escrita, que idealicé una metodología que les proporcionara una práctica efectiva donde serían capaces de concebir el problema retórico en diferentes géneros textuales y su complejidad.

A raíz de eso, los alumnos fueron expuestos a dos etapas: una teórica y otra práctica (taller de escritura). En la primera, realizamos varios seminarios que abarcaron estudios sobre la composición de la escritura y su interacción social, objetivando que el alumno comprendiera el texto de manera distinta y, la etapa siguiente, la elección del género y su elaboración.

En la investigación - Taller de escritura – nos centramos en la producción de siete géneros: el folleto, el texto publicitario, un reportaje sobre *Feng Shui* (media página) para una revista femenina, un texto de opinión /crítica sobre el estreno de la película *Crónica de una muerte anunciada* dirigida por Rossi, para una revista semanal (Veja, Época, Isto é), una reseña crítica sobre una nueva edición de la novela *Metamorfosis*, de F. Kafka, un artículo académico y una ponencia para un coloquio – el texto escrito para ser hablado - .

Destacamos que los alumnos tenían como lecturas obligatorias, además de los textos teóricos, las novelas *Crónica de una muerte anunciada* de García Márquez, *La Metamorfosis* de Franz Kafka y textos informativos (escritos y hablados) sobre los temas.

Cabe señalar que la elección del género textual y su producción, en la investigación, estaban relacionada con las exigencias de la asignatura cursada por el alumno, su dominio lingüístico y su madurez académica.

Presento en este trabajo dos momentos de la investigación: los resultados obtenidos con los alumnos del primer semestre y con los del tercer semestre.

Así que empezamos a trabajar con los alumnos del primer semestre, recién ingresados al curso, algunos conceptos básicos a la producción del texto: relevancia e irrelevancia, idea principal y secundarias, audiencia, registro, etc.

En consecuencia a la complejidad del tema a los alumnos iniciantes, elaboramos algunos seminarios sobre la comprensión lectora, el papel del lector y el proceso retórico. Entonces, para asimilación de dichos temas y para que presentara sus reflejos en la práctica de la escritura de nuestro alumnos, propusimos la elaboración de un folleto que alertara a la población sobre los peligros del virus hanta.

Para el desarrollo del referido género textual los alumnos accedieron a un reportaje (CNN en español) sobre el virus y leyeron materiales sobre dicho tema. Después se reunieron en grupos y empezaron la elaboración, siempre orientados por las siguientes preguntas:

- Cuáles son las características del género textual *folleto*?
Para orientación de los alumnos analizamos en clase varios folletos que demostraban el mismo objetivo: a dengue, a aids y las vacunas de la gripe, señalando en ellos los usos verbales, su objetivo, el lenguaje, el texto visual, etc.
- Quién es nuestro público meta?
Nuestro público es la población en general. Esto implica una audiencia amplia, o sea, nivel de escolaridad distinto, culturas, hábitos, etc.
- En qué ambiente suelen leer este género textual?
Los lectores de este tipo de texto suelen estar en la calle, autobús, metro, ambulatorios, clínicas, etc.
- Existe un límite de páginas para este género?
Son texto cortos, no suelen ultrapasar una página.

Las cuestiones señaladas fueron presentadas por los grupos y discutidas sobre su aplicabilidad al género pretendido. De esta manera los alumnos aclaraban conceptos sobre los aspectos teóricos y elaboración textual, puesto que, al igual que otros géneros textuales, el folleto exige del escritor una reflexión sobre su proceso retórico.

Fue solicitado a los alumnos que durante la composición de los textos guardasen todos los apuntes, guiones, borradores, pues así, al final, visualizarían el esfuerzo y complejidad en la elaboración.

Presento dos ejemplos producidos por los alumnos del primer semestre del curso: la portada y el texto de uno de los folletos.

Figura 3 - FOLLETOS

Con el grupo del tercer semestre, debido a sus lecturas teóricas anteriores y su madurez académica, desarrollamos un otro género textual – un artículo de opinión para una revista semanal- Esta tarea tuvo como exigencia inicial la lectura de la novela Crónica de una muerte anunciada de García Márquez. Trabajamos de la siguiente manera:

- Fue planteado a los alumnos la elaboración de un artículo de opinión sobre el estreno de una película para una revista semanal.
- Los alumnos asistieron la película de Rossi basada en la novela Crónica de una muerte anunciada.
- Después fue presentado a los alumnos el siguiente problema:

Problema Retórico

Quién eres?: un respetable periodista y crítico de cine que escribe sobre cine a una revista semanal.

Qué tipo de texto vas a escribir: un artículo de opinión sobre el estreno de la película.

Límite espacial del texto en la revista: una página

Qué película?: Crónica de una muerte anunciada de Rossi, basada en la Novela homónima del escritor colombiano Gabriel García Márquez.

Los alumnos se reunieron en grupos de dos y en sus discusiones observamos sus necesidades. Advertimos que todo debería ser registrado por escrito, ideas, dudas, necesidades, esquemas, guiones, borradores, etc. Quedó prohibido tirar o destruir textos intermedios.

Ellos apuntaron algunas necesidades:

- Ver una vez más la película: mirarla bajo una nueva visión , con el objetivo mejor definido.
- Buscar informaciones sobre el director, personajes y algunas críticas de la época
- Comentarios del escritor colombiano sobre la película.
- Qué comentarios suelen presentar este tipo de texto: leer algunos textos como modelo
- Quienes son mis lectores? Qué sé sobre ellos? Por qué leen este tipo de texto? Qué buscan?
- Cómo estructurar el texto?
- Qué lenguaje utilizar?

En las clases siguientes se reunían y empezaban a trabajar. Los propios alumnos participaban activamente de las discusiones y muchas veces preparábamos un seminario sobre el tema o aclaraciones conjuntas. Ellos empezaron a percibir el carácter dialógico del texto, su interacción comunicativa y la complejidad del proceso retórico.

A la continuación presento dos textos elaborados por los alumnos del tercer semestre:

Figura 4a – ART. CINEMA

Figura 4b – ART. CINEMA

Los varios borradores, las nuevas ideas, la reformulación constante del texto se hizo percibir a alumnos la importancia del proceso recursivo en la elaboración textual. Y, creo que la composición textual, para este grupo, se volvió algo más placentero. Visualizar al final, el volumen de borradores, apuntes, listas, esquemas, etc, fomentó la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final.

Bibliografía

- BONINI, Adair , 2002, *Gêneros textuais e cognição*, Fpolis, Insular.
CASSANY, Daniel., 2000, *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
_____, 2000, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
COSTA, Maria José Damiani (Org.) 2002, *Língua: ensino e ações*, Fpolis, Palotti.
FORTKAMP, M. e Tomitch, L., 2000, *Aspectos da Linguística Aplicada*, Fpolis, Insular.
KLEIMAN, A., 1992, *Texto e leitor*, Campinas, Pontes.
MEURER, J.L. e Motta-Roth, D., 2002, *Gêneros textuais*, Bauru-SP, Edusc.
NÚÑEZ, R., 1996, *Semántica y Pragmática del texto común*, Madrid, Cátedra.
REYES, G. , 1999, *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco/libros.
SCHMIDT, S.J., 1977, *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra.
SILVERA, J. R. C., 2002, *Pragmática e Cognição*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
SMITH, F., 1990, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor.
VAN Dijk, T. A, 1992, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
_____, 1996, *Cognição, discurso e interação*, São Paulo, Contexto.



UN PASEO MÍTICO-LITERARIO POR TOLEDO

*...Mas leio, leio. em filosofias/ tropeço e caio, cavalgo de novo
meu verde livro em cavalarias/ me perco, medievo; em contos, poemas
me vejo viver. Como te devoro./ verde pastagem. **Ou antes carruagem**
de fugir de mim e me trazer de volta
à casa a qualquer hora num fechar de páginas?*

Carlos Drummond de Andrade - "Biblioteca Verde"

El mapamundi es grande, lleno de posibilidades y las enormes distancias de hace algunas décadas se han acortado en las alas de los modernos aviones y en los rieles de los trenes bala. Aún así, transponer distancias terrenas o marítimas no se ha convertido todavía en una opción accesible a todos o a cualquiera. Sin embargo, frente a las imposibilidades de desplazarse físico o temporalmente el ingenio humano ha encontrado desde mucho en la urdidura de la palabra y de las historias y en las páginas de los libros el más rápido vehículo de sondear distancias y los más recónditos lugares.

Desde la antigüedad, han sido los poetas los grandes responsables por transformar en viajeros a las gentes que poco o nada se alejaban de sus pagos. En la Península, Alta Edad Media, los juglares – eslabones vitales entre las comunidades aisladas - continuaron esa tradición al recrear e informar sobre sucesos del pasado y aquellos más inmediatos, tal como lo hacían desde siempre, y lo harían siglos después en las páginas de un escritor contemporáneo, los kenkitsatatsiriras machiguengas americanos. Luego, con el surgimiento de la literatura escrita, poetas y narradores c(a/o)ntaron lugares y hechos que de otra manera se habrían mantenido en la esfera de lo ignoto.

Los cronistas de Indias brindaron “imágenes” de un pedazo de mundo que no se pensaba existir a una Europa extasiada ante la novedad. A través de la pena de Colón, de Cortés, de Bartolomé de las Casas..., del Inca Garcilaso (mejor ejemplo, entre aquellos primeros escritores, de un puente humana y literaria entre el nuevo y el viejo continente) – europeos, nobles y cortesanos, mercaderes y campesinos, pudieron imagenear aquella cuarta y exótica parte del mundo que venía a resquebrajar la fuerza simbólica de una sociedad

trinitaria y tripartida habituada a la idea de ser tres los continentes cubiertos por el reino de los cielos.

Los poetas renacentistas recurrían a imágenes ya visitadas por los clásicos antiguos o por los “buenos poetas italianos”, reaportando paisajes platónicos, locus amenus, benigno a la visión del viajero cansado. Los místicos emprendieron un viaje elevado describiendo experiencias vividas en esferas menos terrenales. Los poetas barrocos intentan seguirles el vuelo pero les pesan los pies y sus imágenes ofrecen un vislumbre del espacio de lo imposible, umbral entre mundos, especie de bisagra entre cielo y tierra - esferas aparentemente irreconciliables. El desarrollo magnífico del teatro del siglo de oro – en contenido e involucro – será, en aquellos tiempos, la solución práctica de esa dualidad que se establece en la poesía. Los neoclásicos rescatan la solidez del equilibrio que creen posible y tratan de someter todo, incluso la imaginación (imágenes intelectuales e imágenes fantásticas) a “*un orden levemente reglado*” (CASO GONZÁLEZ: 1999,86). El Romanticismo vuelve a promover la tensión espacio-temporal con una carga de imágenes construidas de acuerdo al inquieto estado anímico de sus poetas “arquitectos” afectos a los paisajes de ruinas, mientras los autores de las novelas históricas, discípulos de W. Scott, cuidaban con esmero los escenarios, “*fuesen paisajes naturales de singular belleza o suntuosos interiores...*” (CASO GONZÁLEZ: 1999,228).

Sin embargo, el viaje que proponemos tiene dirección cierta y no nos interesará transformarla en tediosa enumeración de los vaivenes que las corrientes estéticas literarias han realizado hacia nuestro destino, declinamos de preescrutir el cuadro de las innumerables posibilidades que nos ofrece la Ciudad Imperial (real y no por ello, menos encantatoria), para pasear por algunas pocas de sus callejuelas siguiéndole de cerca el paso al viajero que nos servirá de guía en el recorrido.

2. Todas las Ciudades, la Ciudad

“Toledo está acima de tudo o que se diz dela. Deus a adornou como uma noiva, cingindo sua cintura com um rio semelhante à via-láctea e coroando-lhe a cabeça com flores que são estrelas.”

Anônimo¹.

Al lector se le brinda la posibilidad de viajar miles de kilómetros, cientos de años, visitando tierras que, reales o no, ocupan la imaginación o el recuerdo. La inspiración ajena se hace nuestra en la medida en que nos convertimos en coautores de lo que leemos. La lectura es capaz de transformar sucesivamente las imágenes, sin que ello resulte en un acto de traición a la experiencia sensible. Así, visitamos muchos lugares o, retomando el tema de las posibilidades, visitamos el mismo lugar descubriéndole singularidades de las distintas imágenes que de él se construyen o las coincidencias de elementos comunes que aparecen en los diversos textos a su respecto, atestiguando el valor de lo icónico en la memoria... o en la imaginación. La evocación de un lugar exige un ejercicio sinestésico especial en el que se

¹ Atribuido por Louis Cardaillac a un texto de un antiguo manuscrito por él traducido al francés.

convocan las sensaciones olfativas, gustativas, auditivas, táctiles, además de visuales. Esos cúmulos de la memoria viajera, junto a un particular sentido de lealtad, nos llevan, casi siempre, a evocar la geografía de nuestros registros afectivos, lugares de la infancia, juventud, lugares que pensamos conocer bien. Sin embargo el registro que aquí se quiere dejar apunta para algo que trasciende la dimensión del cariño real y se instaura en el nebuloso campo de la imaginación, capaz de atraparlos tanto como nos atrapa la sensación reconfortante de lo conocido, de lo familiar.

Lejos de casa, o quizás, no tan lejos así, se erige en mi imaginación (más que en mi poco fiable memoria) una ciudad indefinible. Ella, como la esfinge, tentadoramente invita a que se le busque una definición: Tulu, Toledoth, Tulaytula o Toledo, ciudad Imperial, pero es también imperiosa y demandante y una vez que se la conoce uno descubre que sobre ella se puede hablar de tantas maneras, pero también descubre que sobre ella, poderosa e fascinante fantasmagoría arquitectónica cuya argamasa se hace de Historia, mitos y leyendas, hay que hablar.

En la novela de Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*, se instituye una especie de fuego anti-sagrado, fuego inquisitorial, que no purifica, al contrario, vacía. Prenderlo es, irónicamente, la misión de los bomberos en la visión futurista que tiene de la sociedad humana el autor. La historia trata de este futuro en el que la lectura y por tanto el libro es un crimen. Guardar o leer un ejemplar de cualquier obra escrita es un acto ilegal sujeto a graves penalidades. En el comienzo de la historia, los bomberos descubren, a través de una denuncia anónima, una biblioteca escondida en la casa de una vieja señora. Sorprendida por la acción de los bomberos que comienzan a prender fuego a sus libros, la mujer, impotente, en una actitud simbólica, la única posible, se lanza ella misma en las llamas. Cuando inician el fuego tiran a las llamas el primer libro que antes de ser devorado revela en su portada la figura de un delgado caballero y la silueta de su gordo escudero. Queman a *Don Quijote*, adalid literario del sueño de libertad humano, parodia de las novelas de caballería, sucesor posible de Amadises y Lancelotes, obra única en su capacidad de conciliar harmónicamente las tendencias más dispares pero también las más caras a los hombres.

El arte homenajea el arte. Cervantes, que no hace entrar al “castillo cercado por el Tajo” a su caballero andante, “confiesa” en el capítulo IX de su obra, so el disfraz de narrador, el haber comprado de cierto muchacho cuadernos viejos escritos en árabe que una vez traducidos revelaron ser la “Historia de D. Quijote de La Mancha” cuyo autor sería un cierto historiador arábigo llamado Cide Hamete Benengeli. Así, el genial escritor de Alcalá atribuye a otro la autoría de su obra mayor y afirma que la negociación, se hizo estando él un día “en una callejuela del Alcaná...” de Toledo.

Una vez más el espacio nebuloso de la mítica toledana es el ambiente donde tesoros son encontrados, negociados, tomados... Los musulmanes cultivaron durante su ocupación, el sueño de un tesoro visigodo, al sucederlos, los cristianos creían en otros botines y tesoros que aquellos habrían dejado para tras. ¿Cervantes homenajea la ciudad? ¿o su propia obra? ¿No serían aquellos cartapacios finalmente el tesoro que los árabes le debían a los cristianos? Metáfora y síntesis de lo que de hecho aportaron en términos culturales a los occidentales al llegar a la Península Ibérica casi diez siglos antes. Por otro lado, Toledo fue

asimismo la ciudad en que todo ese saber sería finalmente traducido por sabios de las tres religiones. La ciudad recibe este halago literario, del creador de la quizás mayor obra jamás escrita.

Sea como fuera, el universo mítico toledano es inconmensurable. Toledo no es una ciudad con monumentos que se puedan visitar, es, ella misma, un monumento histórico y mítico, pasear por sus calles guiados por los textos de grandes autores es un privilegio que no apenas algunos pocos pueden disfrutar. Las calles suben y bajan, constituyéndose un paseo, cultural para unos, histórico para otros y para los que se adueñan de las imágenes que la literatura supo crear, un paseo por la memoria.

Consciente de que sobre ella se volcaron la pena de los más insignes escritores de lengua española y de otras lenguas, el pincel de grandes pintores que la inmortalizaron en sus telas, oscilo entre la fascinación de intentar trazar las mejores rutas y la firme sospecha de no estar a la altura de dicho cometido, o de que ya no haya más espacio en el gran círculo de los contadores de su historia. Me tranquilizo, Toledo parece abrir espacio para todos lo que quieren ver, escuchar y contar... Tomo asiento al lado de gentes cuyos nombres no pienso repetir y los escucho para coser, modestamente, mi propia colcha de retazos toledanos. Parte de ella la ofrezco a los que me quieran acompañar, mejor dicho, a los que quieran acompañar el guía, ese personaje-visitante que nos da su visión de la ciudad. Así, conducidos por un viajante deslumbrado por ensoñaciones y memorias ajenas que se mezclan a las suyas, realizaremos ese paseo por la Ciudad Imperial, epíteto que sin ser único, le resulta justa ropa, la que más perfectamente le cabe. El conjunto de imágenes que sus epítetos sugieren se sumaron entre los textos literarios y el imaginario mítico que inspiró. Una ciudad cuyos cantos y encantos bastaría para alumbrar cada una de las narrativas de cierto viajero veneciano al Gran Khan, inspirar las símiles del navegante genovés en sus cartas a los Reyes Católicos o aún suscitar las innumerables comparaciones que en sus *Relaciones* Cortés sugirió al Emperador y antes a su no tan desquiciada Reina. Ciertamente bella, Toledo es bella lo suficiente para que ante la magia impactante y la exuberancia semi-natural de Cuzco, se le ocurriese a otro europeo en América llamarla Nueva Toledo.

Pero cambiemos el “faro” narrativo para acompañar al visitante que llega ahora a Toledo.

Diario de un viajante

En los Umbrales de Toledo

Era mañana clara y el viajante prefirió bajarse del ómnibus en las afueras de la ciudad, antes de atravesar el histórico Puente de San Martín (levantado para sustituir el Baño de la Cava), que con sus cinco arcos góticos era vía de acceso para las mercancías provenientes de toda la Península. Podría así apreciar aquella “*metáfora de la distancia, lugar imaginado de la posible búsqueda, límite para las errancias de los poetas y caballeros, sueños de hazañas, mito de libertad...*”², (BATTESTI PELEGRIN:1992,195) del cual, con enormes expectativa,

² In: *Toledo, siglos XII-XIII*. Traducción mía. Todos los demás textos de la obra sobre-citada, fueron por mí re-traducidas al castellano a partir de edición portuguesa, sin acceso al texto original

luego se adueñaría. Su ansiedad respondía a las imágenes de la ciudad que se sobreponían en su imaginación. Recordó el texto que había leído en la universidad sobre ciertos lugares privilegiados y de como

Toledo es uno de ellos. La fascinación que(...) ejerce sobre el viajante de hoy se construyó a lo largo de los tiempos. Fue en los siglos XII y XIII que se forjó el mito: el de una Toledo mediadora de culturas y de saber, sueño de una edad de oro en que la violencia de las pasiones no alteraban en nada la armonía de la convivencia entre los hombres, utopía creadora, mito fundador. (Pelegrin :1992:195).

El sueño que realizaba dejaba su alma inquieta, paralizada, incapaz de apreciar lo que tenía ahora frente a los ojos. Sin saber qué hacer con todo aquél sol que le encandilaba y le cegaba la razón, deseó tener de vuelta la oscuridad de la noche y el sueño perezoso de la imaginación. Cerró los ojos y lo deseó con fuerza, pero al abrirlos el sol aún brillaba incandescente, ahora, sin embargo, bajo su luz, relucían las piezas de hierro que adornaban ropas e arreos de un tropel de caballeros y caballos aliñados en un corto camino. Algunos, mal atravesaban las murallas de su ciudad y otros ya entraban en su destino, una torre alta, cilíndrica, de gran magnificencia. Avistó a un hombre, el más bien vestido de todos, porte real, les hablaba a los viejos guardianes del portal de la torre quienes parecían reluctantes, y alcanzó escuchar lo que le decían al Rey:

- ¡Ay majestad! ¿Deseáis acaso soltar a los duendes de esta torre para que sacudan la tierra hasta sus cimientos?

Luego ya ni escuchaba la respuesta del Rey, la memoria substituía su oído. El monarca entraría, las antorchas que iluminaban los corredores oscuros lo conducirían a la cámara donde sobre una vieja mesa yacía desde mucho, o desde siempre, el cofre cuyo contenido solo podría ser visto por un rey audaz y a la vez imprudente, que pagaría con su propia vida por su curiosidad. El rey sacaría de dentro del cofre una tela de linón y al desdoblarla contemplaría una extraordinaria visión: jinetes de aspecto feroces, armados con sables y lanzas, las cabezas adornadas con turbantes e albornoces a la usanza de los árabes. Encima de las figuras leería: “¡Imprudente monarca, contempla los hombres que te arrojarán del trono y subyugarán tu reino!”. El Rey se turbaría y retrocedería espantado. Entonces las figuras comenzarían a moverse y el lienzo mostraría las imágenes y los sonidos de una gran batalla entre moros y cristianos. Rodrigo huiría del enorme salón impactado con su visión. Él sería el último rey godo, aquél que pondría fin al Imperio cuyo inicio databa de unos siglos antes, cuando el ocaso del gran Imperio Romano anunciaría el amanecer del suyo. Imprudente y temeraria índole tenía el Rey cuya derrota suscitaría a ambos, mito e Historia, en común territorio: “ *Toledo, espacio cultural ejemplar, real y mítico al mismo tiempo, moldura edénica del pecado original, renovado por el último rey de los visigodos, culpado, por sus amores, de haber entregado España, ese paraíso perdido, al Islam.*” (BATTESTIPELEGRIN:1992:195)

El joven evoca una vez más los epítetos toledanos y los repite en voz alta para sí: Toledo es ciudad-farol, ciudad-frontera, ciudad-fortaleza - donde el “*mito va más allá de las realizaciones, donde la Leyenda prevalece sobre la Historia, ella seguramente es una de las ciudades donde sopla el espíritu.*”. (CARDAILLAC:1992,14)

Los mitos se aúnan y muchas veces con tal fuerza que de lejos superan la Historia, esto ya lo había comprendido el viajante. Intentó, deslumbrado, liberarse de su visión y atravesar el puente que lo separaba de la ciudad. En el corto recorrido pensaba en lo que sería tener y perder aquella ciudad encantada. Pensó en los reyes visigodos, en Rodrigo y en los que lo antecedieron, pensó en Atanagildo, que siglos antes encontraría en Toledo la ciudad perfecta para establecer su corte. A él lo sucedió Liuva y luego Leovigildo que haría de la ciudad la capital del reino Visigodo. Tiempos después, Recaredo, se convierte al cristianismo tratando de disipar querellas entre cristianos y arrianos y en 587 Toledo consagra su catedral a Santa María. Pero, inestable grandiosa ciudad, siglo y medio pasado, la profecía se cumple y los musulmanes invaden la Península tomando el poder de las manos de Rodrigo en la batalla de Guadalete. A ejemplo de lo que sucedería en Alcázar-Quibir al monarca portugués, el deseado y encoberto Dom Sebastião, su cuerpo jamás sería encontrado. Así nacería su Leyenda y él permanecería para siempre promesa de retorno, de Reconquista. A partir de entonces el minarete tomaría el lugar del campanario. Toledo solo volvería a estar bajo el signo de la cristiandad con Alfonso VI, que luego de conquistar la Ciudad transformaría su gran mezquita en Catedral. Este rey se consagraría Emperador en esta ciudad, y allí moriría apenas entrada la centuria siguiente, en 1109.

El dilatado periodo en el que Toledo consagró sus monumentos y arquitectura a la fe y a la cultura islámica fue de inmensa riqueza. Mito e Historia también allí se mezclaron desde que en 711 se entregó sin resistencia a Tariq ibn Ziyad y a través de los siglos siguientes se convirtió en espacio de convivencia entre los “pueblos de los libros”.

Los pórticos

Entramos en Toledo jadeantes de curiosidad y sed, por una magnífica puerta árabe, con su arco elegante e sus pilastras de granito encimados por globos y ornados de versículos del Corán. Se llama Puerta del Sol; es de un amarillo rojizo, tiene la tonalidad dorada y curtida de las naranjas de Portugal, y se proyecta admirablemente en la limpidez de un cielo de lápiz-lazuli. (apud CARDAILLAC: 1992, 12)

Así escribe Teóphile Gautier, que se encantó en 1840 ante la visión de La Puerta de Bisagra (antigua Alfonso VI) y con lo que había después de ella.

A Toledo se adentra por varios pórticos. Repasando en la memoria su camino extramuros, desde el Puente de San Martín – y antes de atravesar la segunda puerta del puente y entrar a la Toledo histórica - el viajante pensó en el Puente de Alcántara, del otro lado de la ciudad - ¿porque no la eligió cuando el conductor sugirió, durante aquella primera parada? Recordó el porqué de su elección evocando a otro Rodrigo, el de Vivar, que cierta noche había permanecido en las afueras de la ciudad, del otro lado de aquél puente en San Servando, no había querido atravesar el Tajo. ¿Habría Toledo intimidado a aquel bravo como ahora lo intimidaba a él? Esa era otra historia que valía la pena recordar, y evocarla no solamente en la magnífica gesta, sino también a partir de las crónica, como lo sugiere Pelegrin (1992: 197 – 199)

El Campeador le había exigido al Rey Alfonso VI reparación por la afrenta que sus hijas habían sufrido de los infantes de Carrión en los robledos de Corpes. El monarca convoca cortes en Toledo, El Cid comparece con una gran y suntuosa escolta de 900 hombres. Se aproximan (el Cid, con planeado retraso) dos grandes hombres que ostentan armas y riquezas. El Rey y su corte que permanecían intramuros, en su Alcázar, atraviesan el Tajo para ir al encuentro de Rodrigo, el Rey quiso decir a su vasallo que le había reservado los palacios de Galiana³, así, Rodrigo quedaría cerca suyo. El Campeador, sin embargo, decide quedarse en las afueras de la ciudad, lleno de prudencia y devoción permanece en el castillo de San Servando, junto al puente de Alcántara, teme un ataque de los Infantes de Carrión o de sus partidarios.

Para Tolledo el rey tornada da/ Essa noch mio Çid Tajo non quiso passar:
;Merçed, ya rey; si el Criador vos salve!/ Pensad Señor de entrar
a la çibdad./E yo con los míos pasare a San Servan.
Las mis compañías esta noche legaran;/Terne vigilia en aqueste santo logar.
Cras mañana entrare a la çibdad / E ire a la cort enantes de yantar.
(Poema de Mio Cid. 1998:255)

Queda El Cid más allá del puente de Alcántara con la numerosa mesnada que lo acompaña y que por su ubicación y extensión, hace parecer que el Rey y su corte se encuentran sitiados dentro de la ciudad. Es, asimismo, en Toledo, que Rodrigo Díaz de Vivar, El Cid, recobrará definitivamente su *ondra* con un triunfo jurídico que se equipara a sus triunfos guerreros.

El viajante retrocedía poco más en el tiempo para recordar que fue justamente al lado de El Cid que el Rey Alfonso VI entrara triunfante en la ciudad que había reconquistado de los moros. La entrada gloriosa se había dado por la puerta que recibiría su nombre. Todas las demás puertas del lado norte de la ciudad, desde la principal Puerta de Bisagra, Puerta de Almofala, Puerta del Sol resguardaban la única sección de la ciudad no circulada por el Tajo, pero ya bien protegida por sólidas murallas. Alfonso VI fue el responsable por la reconquista de Toledo del poder moro, empresa guerrera del Rey que jamás sería igualada y cuyo valor transcendía el status de simple conquistas bélica. Toledo continuaría su esplendor mismo después de la Reconquista. El encanto que producía la arquitectura islámica, la fama y bajos honorarios de los artesanos y pedreros musulmanes favoreció la manutención de la arquitectura anterior. El ejército de Alfonso, al reconquistar la ciudad y empujar el reino de Al Andalus más hacia el sur no ganaba apenas una batalla y una ciudad para su rey, el hecho marcaría un momento capital en la historia del pensamiento de la Edad Media Occidental o latina.

Dice Michael Barry que esto se hizo al abrirse, a través de la conquista de Ciudades como Toledo, en España y de Palermo, en Italia, ambas dominadas hacía siglos por los

¹ olvidándonos de razones históricas, dicho nombre se toma de la princesa mora por quien se enamorara, según cuenta otra gesta, el emperador Carlos Magno que, en realidad reproducía semejante historia del propio Alfonso

musulmanes, las puertas para el occidente de los tesoros del Islam y de sus bibliotecas intactas. En un siglo (XI-1085), en el que la

única ciencia era la de los antiguos contenidas en las obras en griego de Platón, Aristóteles, Ptolomeo o Galeano. Los eruditos de las tres religiones, judíos, musulmanes o cristianos, al mismo tiempo que se odiaban, hacían un esfuerzo análogo: armonizar la ciencia de los antiguos con la Revelación de las Escrituras, fuesen estas el Talmude, el Corán o los Evangelios... la herencia filosófico-científica reclamada por las tres culturas era esencialmente la misma. Los clérigos latinos de la Europa del norte, sin embargo, eran los menos favorecidos, con la pérdida de su acceso a Bizancio, no sabían más descifrar el griego y los textos esenciales de la Antigüedad helénica. Las traducciones latinas eran raras y remontaban a los siglos IV, V y VI de nuestra era, cuando el conocimiento del griego comenzaba a apagarse en el occidente romano. (apud CARDAILLAC: 1992:208)

Ese fue el hecho histórico que dio a partir de 1085, a los clérigos latinos so la protección de castellanos y normandos el libre acceso a las capitales musulmanas conquistadas y sus ricas bibliotecas que guardaban las versiones árabes de los textos filosóficos y científicos griegos, hacía mucho perdidos por los hombres del norte del Mediterráneo. Eruditos, entre la población local (árabes, judíos y a veces mozárabes), descifraron los textos en árabe para dialectos romances, el castellano entre ellos, y luego para el latín culto. Sólo con Alfonso X, El Sabio, el castellano se convertiría en lengua final de la traducción. Gracias a este procedimiento, los europeos del norte redescubrieron los clásicos griegos, y ya no se negaba la difusión de lo que los eruditos, aún según Barry, llamaron de “pensamiento greco-árabe.”

Así Toledo y el acervo allí dejado por los musulmanes representaban la puerta de entrada para una cultura redescubierta. Un día, abrigaría la más importante escuela de traducciones del occidente europeo. La Escuela de Traductores de Toledo sería, además, la cuna de la maduración del idioma castellano.

Toledo: una geografía (des)conocida

Absorto en sus pensamientos, el viajante atraviesa finalmente el puente, antiguo Baño de La Cava y adentra la ciudad, la geografía accidentada de Toledo no le permite vislumbrar de la Catedral más que su torre izquierda y para allá se dirige sin mirar demasiado hacia los lados. Pasa por la antigua prisión y siente un escalofrío. También en Toledo se había instalado la Inquisición por mucho tiempo, y se escuchan aún los gemidos provenientes de allí.

Hipnotizado por aquella torre gótica que domina el horizonte de la ciudad, él recurre las calles que lo separan de una Catedral que tardó tres siglos, de fe, de hombres y de ideas, para construirse. En 1226 se lanzó solemnemente su primera piedra aunque su construcción ya había empezado desde hacía algunos años. La Catedral se erigió sobre una iglesia visigoda del siglo VII y una mezquita. En 1493, apenas un año después del final de la Reconquista, se terminó su última abobada. Pero los siglos que separaron esas fechas estaban hechos mucho más que de años.

... lo que los toledanos del siglo XIII, cristianos, judíos o musulmanes veían concretizarse en las obras de esa catedral, construida en la vanguardia de la arquitectura gótica, aún al lado, no nos olvidemos, de la antigua mezquita, que ella suplantaba poco a poco, era la ascensión de un nuevo poder religioso, vinculado, por razones no apenas culturales, sino políticas, a fuerzas oriundas de más allá de los Pirineos. (COQUELIN DE LISLE:1992,137)⁴

A la visión de la Catedral, sin embargo, la historia religiosa o política de su construcción desaparecía o se obnubilaba por detrás de la belleza del monumento arquitectónico. De la misma forma, una vez adentro, la objetividad anhelada por el afán investigativo desaparece bajo el poder de las tintas y pinceles de Ticiano, de El Greco, de Velásquez, de Goya... y de las esculturas de reyes, héroes y poetas, que comparten espacio en el interior con las escenas de la vida de Cristo, porque el arte sabe trascender los límites e convenciones. Quería cumplir todos los rituales, así eligió entrar por la puerta del perdón, y, en vano pensó en todos los perdones que pensaba pedir porque la puerta sólo se abría para ceremonias y personas muy especiales, tomó la derecha huyendo de la puerta del Infierno y entró por la puerta del Juicio.

La Catedral no era un espacio homogéneo bajo ningún aspecto, lamentó que no fuera Semana Santa al recordarse de lo que dijo Bécquer “... *nunca produce una impresión tan profunda como en los días que despliega todas las galas de su pompa religiosa, en que sus tabernáculos se cubren de oro y pedrería, sus gradas de alfombra y sus pilares de tapices.*” Se detiene frente a la sacristía y sus ojos bien abiertos contemplan el bermejo de las vestes de Cristo. La Pintura de El Greco lo fascina. En parte, el pintor de Creta era responsable por su interés precoz por Toledo. Había inmortalizado la ciudad en una de sus más impresionantes pinturas. Le vino a la cabeza una imagen más nítida de lo que tenía delante de sí, la ciudad bajo cielo tempestuoso de las tonalidades más oscuras del pintor, para quién la luz del día cegaba la luz interior, y de nubes grisáceas que parecían caer sobre la tierra. La visión petrificada de una “*ciudad erguida en su pedestal rocoso, que parecía escalar el cielo*”. (CARDAILLAC:1992:11) En ella, marcas de un pasado glorioso clavado ahora en un museo de una gran ciudad, en otro continente.

Pocos pintores se identificaron tanto con un ambiente como El Greco con su Toledo de adopción. La ciudad que representa para Domenikos Theotocopoulos su musa pictórica, fue también ambiente que inspiró al príncipe de los poetas españoles, Garcilaso de la Vega quien mantuvo durante su corta y proficua existencia una relación muy fuerte con su ciudad natal, la inmortalizó a través de las metáforas al gusto cortesano del *Dulce Stil Nuovo* de su creación lírica. “*Toledo, lugar del paraíso terrestre, de la trasgresión y del tabú, lugar donde crece el árbol del Conocimiento, locus amenus, y jardín de las delicias, hortus conclusus, pomar cerrado donde se cultivan todos los saberes*” (BATTESTI PELEGRÍN:1992,195), será para Garcilaso el centro de su universo poético en la medida en que en ella está Isabel Freire, la dama portuguesa que le arrebató el corazón, como lo había

¹ In: CARDAILLAC, L. 1992. traducción mía.

hecho al poeta portugués Sá de Miranda. Cantó el Tajo en su Égloga III, donde su lecho serpentea la ciudad:

Cerca del Tajo en soledad amena, de verdes sauces hay una espesura,
toda de hiedra revestida y llena,/que por el tronco va hasta el altura,
y así la teje arriba y encadena,/que el sol no halla paso a la verdura;
el agua baña el prado con sonido/alegrando la vista y el oído.
Con tanta mansedumbre el cristalino/Tajo en aquella parte caminaba,
que pudieran los ojos el camino/determinar apenas que llevaba. ...

A pocos metros de la sacristía, el viajante contemplaba en el Retablo del altar-mor, arrodillado en medio a las escenas de la vida de Cristo, al poeta toledano, con la misma adoración con que otros contemplaban las imágenes sacras. Emocionado salió a la calle y a pocos metros en una plaza sosegada volvió a encontrar-se con el “príncipe-poeta” ahora erguido estatua en un homenaje de la ciudad al hombre cuyas lágrimas de amor hicieron transbordar el Tajo y encantar a las ninfas atrayéndolas a sus márgenes. El poeta mayor del Renacimiento español, que vio la luz allí, en la “más felice tierra de España.” Tiene los ojos volcados hacia su Olimpo, con una mano, Garcilaso sostiene el manto, con la otra, quizás, clama a los dioses por la vida de la dama que le había robado el corazón y cuya belleza Toledo jamás había visto igual. El nombre del poeta está preso a la memoria de los toledanos así como Toledo estuvo siempre presente en la suya. No pocos espacios de la geografía de la ciudad fueron refugio de su pena. Nuestro viajante aprieta la mano extendida del poeta y lo convoca a recurrir y a mostrarle un poco de la Urbe del Tajo. En la calle que recibe su nombre, ante los despojos de lo que fue la casa del poeta, este le advierte: - Era mansión importante, recibió y alojó ilustres visitantes. Aquí viví infancia y juventud. En esta calle morisca. Siga, pues aquí me quedo yo.

El Zocodover que Bécquer me mostró

Todos los caminos llevan al suq... Después de despedirse del poeta, se dirige a la plaza del Zocodover mientras escucha la voz pregonera de cierto Lázaro anunciando los vinos del Arcipreste de San Salvador. Al pasar por la calle Alfileritos se detiene ante la Virgen en su hornacina, decorada con alfileres de cabeza negra, clara y de otros colores señalando los tipos físicos de los maridos que las bordadoras y modistillas esperaban en cambio de sus modestos óbolos a la santa. En la plaza del Zocodover tiene un encuentro marcado en un pequeño café con un amigo antiguo que a su llegada dibuja el perfil de una muchacha interesante sentada en la mesa al lado suyo. Gustavo no espera que él se siente, al verlo se levanta y va al medio de la plaza para saludarlo cuando, surgido de la nada, un tropel de soldados galopa en su dirección. El visitante se asusta, abraza al amigo se tira a un lado para darle pasaje a los caballeros. Cuando abaja el polvo que los cascos levantaron, el visitante vislumbra una Toledo semi-destruida y observa en el último soldado de la tropa el uniforme rojo reluciente bajo un oscuro capote de guerra. Los Dragones rojos franceses paran en el Zocodover, entraron en la ciudad por la Puerta del Sol buscando abrigo entre la población hostil. La ostentación de sus armas y *el ruidoso golpear de los cascos de sus corceles, que*

chispeaban en los pedernales al entrar a la ciudad no despertaban más que el odio de los toledanos - a pesar de ello, le decía su amigo, - La entrada de los cien dragones altos, arrogantes y corpachones, obedientes a Bonaparte y a su proyecto de dominar el país impresionó tanto a nuestras abuelas que ellas hablaron de ellos sin disfrazar su admiración por siempre que vivieron. Mis *Leyendas* muestran todas las Toledos y la fuerza del honor castellano. Los dos se sientan para tomar un café, el viajante se queda mudo mientras escucha la historia que su amigo acaba de escribir sobre como los árabes, guerreros de “razas ardientes, salidas de las abrasadoras tierras del desierto” encuentran en Toledo un lugar de reposo en donde construir su sueño, “*dormido después de una batalla, a la sombra de una palmera.*” Concluye al dejarla para tras que así creció la ciudad para más allá de sus murallas, gracias a la riqueza de la amalgama humano y arquitectónico de las razas que ahí vivieron y de la fisonomía que le dibujó a lo largo de los siglos la imaginación de las gentes y la inspiración sensible de aquellos que la transformaron en texto.

Bibliografía:

- BATTESTI PELEGRIN, Jeanne.” O Fascínio de um mito” In: *Toledo, séculos XII-XIII*. pp.195-207.
- BÉCQUER, Gustavo Adolfo. *Rimas y Leyendas*. 19ªed. Madrid, 2000. Biblioteca Edaf.
- CERVANTES, Miguel de.. *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV centenario. São Paulo, 2004. Alfaguara.
- CALVINO, Ítalo. 1984. *Las ciudades invisibles*. 2ªed. Tradução de Aurora Bernádez. Buenos Aires, Minotauro.
- CARDAILLAC, Louis. *Toledo, séculos XII- XIII. Muçulmanos, cristãos e judeus: o saber e a intolerância*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, 1992. Jorge Zahar Editor.
- GUIMARÃES, César. *Imagens da memória. Entre o legível e o visível*. Belo Horizonte, 1997. Editora UFMG.
- LYNCH, Kevin. *A Imagem da cidade*. Tradução de Maria Cristina Tavares Afonso. São Paulo, ?. Livraria Martins Fontes.
- MUMFORD, Lewis. *A Cidade na história*. Tradução de Neil R. da Silva. Vol. 1. Belo Horizonte, 1965. Editora Itatiaia.
- PELÁEZ, Jesús M. et al. *Historia de la literatura Española*. León, 1999. Everest.
- POEMA DE MIO CID*. Ed. Colin Smith. Madrid, 1998. Cátedra,
- VEGA. Luís Antonio de. *Rutas de España*. Madrid, 1966. Publicaciones Españolas.



UNA LECTURA DEL ROMANCE SAN RAFAEL DE FEDERICO GARCIA LORCA

Manuela Pazos Conde¹

RESUMEN: Este trabajo se propone a hacer una lectura del romance del escritor español Federico García Lorca (1898 - 1935): San Rafael, que se insiere en la ciudad española de Córdoba, ciudad de Andalucía, extraído del libro *Romancero Gitano* que el propio autor llamó de “Poema de Andalucía” lugar de celebración de lo que hay de más andaluz en España: el pueblo gitano, la magia del Duende, de la que está impregnado ese pueblo, y toda una mezcla de razas: cristiana, mora, judía y gitana que componen ese pueblo tan peculiar y lo hacen tan diferente de los pueblos de todo el mundo e incluso de los demás pueblos peninsulares.

A partir de esa lectura queremos mostrar la permanencia de la forma romance en la literatura española y la actualización de ese género a través de las técnicas de la vanguardia, introducidas en el ambiente literario español alrededor de los años 20, por los escritores del momento: los poetas de *la joven literatura*.

SANRAFAEL

En el *Romancero Gitano* el romance que sigue a San Miguel en la trilogía de los Arcángeles el romance de San Rafael. En la Biblia Sagrada, el Arcángel Rafael aparece en el Libro de Tobías, parte del Antiguo Testamento. Fue el arcángel enviado por Dios para curar la ceguera de Tobías y acompañarlo en un largo y peligroso viaje para conseguir una esposa. Rafael, junto a Miguel y Gabriel simbolizan la fidelidad, el poder y la gloria de los ángeles.

¹ UniverCidade – (Romancero- Tradición - Vanguardia)

Su nombre significa “Dios te cura”. Ese arcángel tiene como su característica ayudar en la cura de los enfermos y, por eso, es el guardián de la salud. Él actúa principalmente en las instituciones sociales, en los hospitales y aun en casas que estén necesitando su ayuda. Además de influir en la salud física de los seres humanos, este arcángel también actúa sobre la salud del espíritu, o sea, está siempre buscando confortar a las personas en las horas de desespero y acalmar los sufrimientos interiores. Y es también el responsable y protector de los talentos creativos. (VIDAL. 1999, p.330)

El romance tiene, abajo de su nombre una referencia a la ciudad española de Córdoba.

Es imposible determinar el origen de esa ciudad pues, de un pueblo ibérico, pasó a ser una ciudad importante en el año de 206 a de C., cuando fue conquistada por los romanos, comandados por Lucio Máximo. Después de varios años de guerra, llegaron los tiempos de paz y auge económico, que colocaron en alto nivel las artes y las letras gracias a Séneca, nacido en Córdoba y mayor representante de la filosofía estoica cuyas preocupaciones eran fundamentalmente éticas y Lucano, sobrino de Séneca cuya producción poética fue de gran importancia en la época medieval.

Durante la conquista de España por los árabes, al inicio del siglo VIII, sólo había guerras de sucesión, hasta que Abd al-Rahmán III colocó un fin en esas rebeliones, quedando establecido de manera oficial el Califato de Córdoba, con su primer califa. A partir de ese momento, Córdoba viviría el momento más importante de su historia, transformándose en la ciudad más rica de la Europa de aquellos tiempos, y al mismo tiempo, una de las más cultas del mundo conocido, cuya población superaba un millón de habitantes; con grandes palacios y lugares de recreo, una universidad propia, y también, la Ciudad Palacio de Córdoba, considerada como el más rico y fabuloso palacio de todos los tiempos. Además de esos sabios, Córdoba dió aún a la cultura universal:

filósofos, guerreros, poetas, escritores, médicos e inclusive reyes. Igualmente grande fue el número de monumentos legados a Córdoba por las civilizaciones que pasaron por ella, de los cuáles destacó la que fue la mayor mesquita del occidente, que es la Mesquita de Córdoba, y también el puente romano que une los dos lados de la ciudad. Geográficamente se encuentra situada en pleno valle del río Guadalquivir, y al norte está rodeada por la Sierra Morena.

Aquí está el romance de São Rafael del Romancero Gitano:

SAN RAFAEL

I

II

Coches cerrados llegaban	Un solo pez en el agua
a las orillas de juncos	Que a las dos Córdoba junta:
donde las olas alisan	Blanca Córdoba de juncos,
romano torso desnudo.	Córdoba de arquitectura.
Coches, que el Guadalquivir	niños de cara impasible
Tiende en su cristal maduro,	en la orilla se desnudan,
Entre lágrimas de flores	aprendices de Tobias
Y resonancia de nubes.	Y Merlines de cintura,
Los niños tejen y cantan	para fastidiar al pez
El desengaño del mundo,	en irónica pregunta
Cerca de las viejas coches	si quiere flores de vino
Perdidos en el nocturno.	O saltos de media luna ..
Pero Córdoba no tiembla	pero el pez, que dora el agua
Bajo el misterio confuso,	Y los mármoles enluta,
Pues si la sombra levanta	les da lección y equilibrio
La arquitectura del humo,	de solitaria columna.
Un pie de mármol afirma	el arcángel aljamiado
Su casto fulgor enjuto.	de lentejuelas oscuras,
Pétalos de lata débil	en el mitín de las ondas
Recaman los grises puros	buscaba rumor y cuna.
de la brisa, desplegada	*
sobre los arcos de triunfo.	
Y mientras el puente sopla	Un solo pez en el agua
diez rumores de Neptuno,	Dos Córdoba de hermosura
vendedores de tabaco	Córdoba quebrada en chorros
huyen por el roto muro.	Celeste Córdoba enjuta.

El romance de San Rafael está dividido en dos partes, numeradas en romano: I y II. La primera estrofa de ese romance consta de veintiséis versos, con asonancia u-o en los versos pares, y libres los impares.

Los coches “coches cerrados”, referencia al cotidiano, introducen la acción, cuyo dinamismo, un toque moderno, está asociado, de manera a romper con lo lógicamente esperado por el adjetivo “cerrados”, que denota y refrena muchas posibilidades de lectura. El fluir de las ondas “donde las ondas alisan”, se vincula a todo el mundo romano subentendido en la referencia al “romano torso desnudo” del tercer verso. En los versos

iniciales tiempo y espacio entretejen, sintetizándolos, los siglos de la historia de Córdoba. Esta imagen actual está ligada, pues, desde las palabras iniciales del poema, a un ambiente clásico encerrado en el “romano torso desnudo”, una estatua del tiempo de los romanos a las orillas del río Guadalquivir, junto a los juncos y a la vegetación de la ribera ..

El “romano torso desnudo” apunta, simbólicamente, para la historia de Córdoba, vale decir, de Andalucía, y deja transparecer la teoría de una Andalucía romana, recurso usado una vez más en el *Romancero Gitano*, como en “Reyerta”

“Señores guardias civiles, aquí pasó lo de siempre han muerto cuatro romanos y cinco cartagineses

(GARCÍA LORCA, 1966, p. 429)

El elemento del cotidiano “coches”, que se espeja en las aguas del Guadalquivir “tiende en su cristal maduro”, aguas de un tiempo también antiguo, “maduro”.

El río, tantas veces nombrado por tantos poetas refleja juntos, el presente y el pasado y sus olas acarician la memoria de otros tiempos, con el colorido de las flores y el sonido de los crepúsculos.

A esa delicada imagen poética se junta la poesía del presente, donde no faltan los niños que muestran un oculto lado de Andalucía, niños que representan con sus acciones y su canto, “el desengaño del mundo”, entre los viejos coches perdidos poéticamente en el “nocturno”, mucho más amplio que el puro sentido de noche; hay todo un universo simbólico encerrado en los fonemas oscuros del adjetivo “nocturno”.

La Córdoba señorial, que fue cuna ibérica del islamismo y gran capital de la cultura europea, “no tiembla”, y a pesar de que el misterio sea confuso, sin entender las diferencias entre lo pasado y lo nuevo, se muestra fría y firme como el mármol, y pura, sin culpa, en ese desplazamiento entre el pasado glorioso y el presente de desengaño universal.

Otra vez la asonancia u-o oscurece el ambiente, insiste en el nocturno, acentúa el misterio adjetivado de “confuso” y diseminado por el “humo” imposible de una arquitectura en sombra en oposición a una claridad firme, marmórea de un pie nimio a referenciar su brillo casto, “enjuto”.

La brisa se hace presente con su color gris y cubierta de pétalos, que recuerdan las flores que perdieron la fragancia y el color del tiempo pasado, y en el presente, son de lata, y por eso el color gris, que recubre los triunfos del pasado. Pero esos triunfos grises, sin colorido, por el olvido de un tiempo ya remoto, no paran el tiempo y la acción continúa al soplar del viento que viene del mar, a través del río, traído por “Neptuno”, símbolo también de un tiempo pretérito, recuerdos de la época de la civilización romana y los vendedores ambulantes, representantes, así como los niños, del cotidiano empobrecido de la ciudad otrora señorial, huyen por el “roto muro”, ruina de un tiempo de glorias. Presente y pasado conviven todo el tiempo, en una acción dinámica que el Guadalquivir acompaña con el correr de sus aguas.

En la segunda estrofa, segunda parte de este romance (II) consta de veinte versos con la rima asonante de los versos pares cambiando de u-o, en la primera estrofa para u-a y trae la imagen de “San Rafael” que no había aparecido hasta entonces. Entretanto, no se trata de

la estatua que está en la capilla y sí la que se ve en el puente romano de Córdoba, que une las dos partes de la ciudad., metaforizada en pez “un solo pez en el agua / que a las dos Córdobas junta: “ La Córdoba de los juncos, en la orilla, blanca y natural: “Blanca Córdoba de juncos” metáfora del desengaño del mundo y la otra Córdoba, de arquitectura, reunidas por las aguas del río Guadalquivir que también las separa, y unidas por el “pez / puente romano” De un lado la Córdoba de los pobres, en donde a su orilla, los niños desnudos, con los ojos desvendados - “aprendices de Tobías”- en la percepción de lo real, y “Merlines de cintura”, niños mágicos que ironizan el gran río con una pregunta al pez :”para fastidiar al pez en irónica pregunta:si quiere flores de vino o saltos de media luna”

Estos versos parecen indicar un cambio de dirección del sentir, del oscurecido simbolizado por los sonidos oscuros y graves en u-o, en la repetición de la rima para la abertura, la claridad, en el contrapunto de la asonancia u-a

El pez que se refleja en el agua y cuya sombra oscurece el mármol permanece indiferente a todo conservándose imparable: “les da lección y equilibrio / de solitaria columna.”

Su reflejo en el agua muestra una imagen dorada ligada también a la claridad en oposición a la imagen que proyecta en el mármol,

En el verso siguiente: “El Arcángel aljamiado”, el poeta reúne la cultura cristiana y la mora con el adjetivo aljamiado término que se aplicaba a todo aquel que hablaba la aljamía. que establece la relación cultural ya referida en los versos anteriores.

En los dos últimos versos de esa estrofa el poeta resume en “mitín” La acción actual que busca los orígenes “cuna”.

El último cuarteto, separado de los versos anteriores por un asterisco, trae una vez más las dos Córdobas unidas por la figura del pez y poseedoras de igual belleza, “dos Córdobas de hermosura”. Las aguas del Guadalquivir, que reflejan el cielo traen una tercera Córdoba, “Celeste Córdoba enjuta”, no es más la Córdoba de la ribera de los niños mágicos, ni la Córdoba romana de “arquitectura”, mas la Córdoba celeste reflejada en las aguas del Guadalquivir y cierre del poema.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBÁN, Ma del Rosario Suárez. O romanceiro, o canto que vem de longe, e a moral cristã. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. IV, p.157-162, Novos Livros Editora Ltda., Brasília: 1994
- ANÓNIMO. Romances Viejos. Zaragoza: Editorial Ebro, 1957.
- ASENSIO, Eugenio. Poética y Realidad en el Cancionero Peninsular de la Edad Media. Madrid: Gredos, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética. (A teoria do romance) Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii, 2 ed., São Paulo: Hucitec, 1990
- BUCKEY, Ramón y CRISPÍN John. Los vanguardistas Españoles(1925-1935) Alianza Editorial, Madrid, 1973
- BERNAL J. L, DE PAEPE, Ch, DÍAZ DE CASTRO, F, DÍAZ DE REVENGA, F. J. DUQUE-AMUSCO, A., HERNÁNDEZ, P. REAL RAMOS, C. SENABRE, SMERDOTJ, M. ALTOLAGUIRRE, SORJA O MEDO, A. . Antología Comentada de la Generación del 27. selección y comentarios Madrid: Editorial Espasa Calpe S. A., 1998.

- CALDERÓN de la BARCA, Pedro. *La Vida es Sueño*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1996.
- CALDERÓN de la BARCA, Pedro. *El Príncipe Constante*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.
- CELA ITURRIAGA, José Romances Viejos. Selección, Estudio y Notas. Zaragoza: Editorial Ebro. s. d ..
- CERVANTES, Miguel de. *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Madrid:Ed, Cuarto Centenario, Ed. Castilla S.A, 1967 capítulo II, pág 28)
- COSTA, Ma do Carmo C. *O Mito e a Cultura Popular em la Serranilla de la Vera Tese* (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2000.
- PAEPE, Christian de. Federico Garcia Lorca. In: *Antología Comentada de Ia Generación del 27*. Salinas, Pedro et.al. Madrid: Espasa- Calpe, 2001.
- DEYERMOND, A. D. *Historia de Ia Literatura Espafiola I. La Edad Media*. Barcelona Ed. Ariel S. A. 1994,419 p.
- DÍEZ DE REVENGA, Francisco J. *Símbolos y Formas en el Romancero Gitano*, de Federico García Lorca. *Anuario Brasileno de Estudios Hispánicos*. V. Embajada de Espafia en Brasil. Consejería de Educación, Madrid, 1995
- DUCHET-SUCHAUX, Gaston. e PASTOUREAU, Michel.. *Guia Iconográfica La Biblia y los Santos*.ed. Alianza. Editorial
- GARCÍA DE CORTÁZAR, Fernando y GONZÁLEZ VESGA, Manuel *Breve Historia de Espafia*. Madrid: Alianza Editorial, 1994, 742 p.
- GARCÍA DE LA CONCHA, Victor. *La Generación de 1927*. In. *Antología Comentada de la Generación del 27*. selección y comentarios. Madrid: Espasa-Calpe S. A. 1998
- GARCÍA. LORCA, Federico. *Obras Completas*. Madrid: Aguilar S.A. de ediciones, 1996.
- LA SANTA BIBLIA. Traducción bajo la dirección deL Dr. Evaristo Martim Neto., San Pablo, Editorial San Pablo 1989, 15ª edición.
- LIMA E SILVA, Célia Regina de, *La tierra de Alvargonzález. Tradição e Modernidade no Romance de Antonio Machado*. 2003 Dissertação (Mestrado em Literaturas Hispânicas) Faculdade de Letras Universidade Fedetal Fluminense, Niterói, 2003
- LISBOA, José Carlos, *Verde que te quero Verde*. Ensaio de interpretação do Romancero Gitano de Garcia Lorca. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A. 1983.262 p. _____ . *Lbrca e Bodas de Sangre*. Rio de Janeiro, 1962.
- MACHADO, Antonio. *Poesías Completas*. Vigésima segunda edición: ED. Espasa--Calpe, Madrid, 1996.
- MENÉNDEZ PIDAL, R.. *Romancero Hispánico -Teoría e Historia*. Madrid: Espasa--Calpe S.A., 1953
- MENÉNDEZ PIDAL, R. *Flor Nueva de Romances Viejos*. Madrid: Espasa-Calpe, edición, 2001,)
- MICHEU. Mario de. *As Vanguardas Artísticas*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1991
- NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do, *Lorca, uma leitura de Andalucía*. In: *Cadernos de Letras da UFF*. No 24. Niterói : Instituto de Letras, 2002. 221 p.
- PARAQUETT, Márcia. *Mulheres em Lorca: o tipo e o indivíduo ..* In: *Cadernos de Letras da UFF*. No 24. Niterói: Instituto de Letras, 2002. 221 p.
- RICO, Francisco. *Edad Media*. In: *Historia y Crítica de la Literatura Española*. Tomo I. Editorial Crítica, 1980

RODRIGUEZ PUÉRTOLAS, Julio. Romancero. Madrid, Ediciones Akal, 1992, p.183

TELES. Gilberto Mendonça, Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro. Ed. Vozes 17a ed. R.J., 1992.

(VARIOS AUTORES)

VEGA, Lope de. El mejor alcalde, el Rey. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1993.

VEGA, Lope de. El Villano en su Rincón. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1995.

VIDAL. César. Guia Iconográfica. La Bíblia y los Santos. Madrid: Alianza Editorial, 1999

VIDELA, Gloria. El Ultraísmo estudios sobre movimientos poéticos de vanguardia en España. Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos, Madrid, 1963.

ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz. A literatura Medieval. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira, São Palilo: Compárlhia das Letras, 1993.



UNA MIRADA A LA TRADUCCIÓN BAJO LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DEL CAOS

Autora: Angélica Karim Garcia Simão¹

RESUMEN: Considerando la Traducción como área interdisciplinaria, este trabajo propone una reflexión sobre los procedimientos traductórios relacionados a la *dependencia sensible*, concepto proveniente de la Teoría del Caos, que busca establecer correlaciones entre sistemas naturales universales a partir de la observación del comportamiento de diferentes estructuras, a fin de comprender su puesta en marcha.

PALABRAS CLAVE: traducción, teoría del caos, dependencia sensible.

1. Introducción

Como campo de investigación, los Estudios de la Traducción presentan hibridismo e interfaz con otras áreas del conocimiento como la Literatura, la Lingüística e, incluso aun, con la Enseñanza de Lenguas. Los cambios de paradigma, tomando aquí el modelo de paradigma científico de Kuhn (1978), ponen en boga uno u otro enfoque de investigación, en los cuales se trazan diferentes recorridos e instrumentos de reflexión que, a su vez, provocan desplazamientos y emplazamientos en el modo como son vistos y explorados los procesos traductórios.

En este trabajo buscamos relacionar el concepto de dependencia sensible, proveniente de la teoría del caos, a la Traducción, más bien a los procedimientos traductórios realizados por alumnos de un curso de Traducción (lengua española) en proceso de formación universitaria.

De acuerdo con Kartchner (2001), hay muchas áreas del lenguaje que presentan correlaciones con los aspectos de la teoría del caos como la dependencia sensible, la complejidad y las propiedades emergentes. Según el autor, dichos conceptos están relacionados porque pueden describir algunos aspectos de sistemas no lineales. La linealidad

¹ Professora/Unesp-FUNDUNESP

se refiere a un sistema en que un cambio introducido en un estado inicial resulta en un cambio proporcional en los estados subsecuentes. Los sistemas no lineales no manifiestan tal característica; esto es, un cambio en el sistema puede proporcionar resultados más exagerados, sean ellos aumentados o disminuidos, en los estados subsecuentes (Lorenz, 1993, p. 209-210, apud Kartchner, 2001, p. 94).

De ahí el término caos empleado para describir tales comportamientos, siendo entendido científicamente como la ausencia de algún tipo de orden que debería estar presente, y no sencillamente como la falta de orden sistemática o confusión.

Kartchner apunta para la escasez de artículos en el campo de la Lingüística que incorporen ese paradigma y atribuye a ese problema el hecho de que las investigaciones tratan el lenguaje de modo aislado, esto es, cerrado dentro de las varias asignaturas que se destinan a su estudio como la sintaxis, la morfología, la semántica, etc. Tal hecho imposibilita que el fenómeno lingüístico sea abordado de forma compleja tal y cual se manifiesta en la naturaleza.

Lo mismo parece ocurrir con los estudios de la Traducción al abordar el fenómeno traductório a partir de enfoques diferenciados: el comunicativo y sociocultural, el funcional, el variacional, el posestructuralista, además de otros, en los cuales los procesos son descritos individualmente, como si cada uno de ellos no dependiera de los otros niveles para su concreción.

2. La dependencia sensible y la traducción

La dependencia sensible es la propiedad de algunos sistemas no lineales en los cuales dos estados casi idénticos pueden ser seguidos de dos estados que son tan diferentes entre sí como dos estados elegidos al azar. (Lorenz, p.212, apud Kartchner).

Esta propiedad indica que los comportamientos de algunos sistemas sean muy sensibles a sus condiciones iniciales, lo que hace que pequeñas alteraciones en determinados componentes del sistema provoquen comportamientos imprevisibles, como es el caso de las elecciones hechas por el traductor en el desarrollo de la actividad traductoria.

Considerando las críticas fundamentales de la desconstrucción hechas a la filosofía tradicional con respecto a la transmisión de significados estables, la equivalencia o la fidelidad al texto “original”, siendo este ya una primera traducción del momento en que se realiza el proceso interpretativo, se puede entender la atribución de significados como un proceso sujeto a la variabilidad individual determinada por factores interiores y exteriores al individuo.

De esa forma, se puede afirmar que las elecciones iniciales concernientes al significado hechas por el traductor pueden motivar o influenciar el desarrollo de su trabajo de tal forma que el resultado final de la traducción de un mismo texto hecho por diferentes sujetos presente diferencias tan bruscas como si partieran de situaciones iniciales (texto de partida) completamente diferentes, por estar sometido a un sistema complejo, cuyos factores envueltos son de diferentes naturalezas y sujetos a transformaciones imprevisibles. Un pequeño cambio de nivel sintáctico, semántico o estilístico puede resultar en el surgimiento de una estructura que pasa a interaccionar con las demás e influenciar el surgimiento de nuevas estructuras con características muy diferentes de las encontradas en otras

traducciones del mismo texto. Como afirma Kartchner “lo importante es que la nueva variación no se debe a grandes cambios en uno de los niveles lingüísticos, sino que es el resultado de muchas pequeñas interacciones” que no son proporcionales al cambio.

Tales factores, cuando combinados y reordenados, no determinan que una traducción sea considerada buena o no, una vez que los sentidos no pueden ser generalizables o sistematizados porque están también sujetos a las variaciones del contexto. Al relacionar la teoría del caos al proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas Menezes (s/d), explica que el concepto de contexto pasa a ser crucial para que podamos entender la naturaleza diversificada de los fenómenos. De acuerdo con esa nueva forma de mirar los fenómenos, los sistemas son complejos, no-lineales, dinámicos, caóticos, imprevisibles, sensibles a las condiciones iniciales, abiertos, sujetos a atractores, y adaptables, pues se caracterizan por la capacidad de auto-ordenación. El proceso de auto-ordenación también se relaciona directamente a las elecciones hechas durante la realización de una traducción, una vez que esta está en constante proceso de reestructuración.

3. Traducción: un objeto de investigación heterogéneo y complejo

Se puede considerar la traducción como un sistema complejo no solamente por el hecho de que sea difícil describir cuantos y cuáles elementos están envueltos en el proceso, sino porque estos elementos se combinan diferentemente en cada situación específica. De esa forma, se vuelve inviable el establecimiento tanto de las variables envueltas en el proceso, como de la intensidad o forma como se manifiestan aspectos tan subjetivos como aptitud, inteligencia, conocimiento de mundo y de las lenguas en cuestión, edad, estilo cognitivo, motivación, factores culturales y económicos, representaciones, objetivo de la traducción (¿A quién se traduce? ¿Por qué se traduce?), estereotipos, creencias, además de creatividad que también es una característica de los sistemas complejos.

La suma de todos esos factores hace que el producto final, el texto traducido, esté compuesto por partes dependientes que componen un todo indisoluble, en el cual todos los componentes establecen relación con las otras partes integrantes del sistema. Esa interacción entre las partes de un todo es muchas veces reanudada por la idea de la fractalidad, en la cual cada componente mantiene el principio de la auto-semejanza, como en la descripción de los árboles sintácticos, donde las piezas (verbo, sustantivo, adverbio, etc.) se combinan de infinitas maneras para formar las estructuras jerárquicas de constituyentes (Kartchner, Op. Cit.). Siguiendo el criterio de la adaptabilidad y de la imprevisibilidad, las piezas se reordenan. Muchas veces ellas no vuelven a ser lo que eran antes de la agitación, otras veces, ninguna alteración perceptible ocurre.

Menezes (s/d) se vale del siguiente ejemplo para expresar el estado de desequilibrio en el orden estable del proceso de adquisición:

Uno de los ejemplos más simple sería la lectura de un texto en el que aparece una palabra desconocida, generando un desequilibrio en el procesamiento del sentido. Varias alternativas de fuerzas en el sentido inverso pueden ocurrir - consulta a

diccionario, inferencia del significado por el contexto, consulta a otra persona - para restablecimiento del equilibrio, que, sin embargo, no es más igual al primero, pues una conexión fue hecha y más información fue añadida al proceso de aprendizaje.

Si pasa eso con la interpretación ¿qué decir de un estudiante en proceso de formación universitaria, envuelto en un acto traductorio en el que varias palabras, a veces colocaciones, expresiones idiomáticas, o, incluso, todo el texto, son desconocidos y generan desequilibrio en el procesamiento del sentido?

4. Lengua, traducción y estereotipos: procesos dinámicos

De los muchos factores envueltos en el proceso de formación de traductores lo más manifiesto es, sin duda, el conocimiento de la lengua extranjera de la cual o para la cual se traduce. Los currículos de los cursos de traducción tradicionalmente privilegian en su carga horaria las asignaturas de lengua extranjera, bien como las literaturas y culturas relacionadas a ella. Así, el aprendiz de un curso de Traducción es también un aprendiz de lengua extranjera, y muchas veces manifiesta en las clases prácticas de traducción sus creencias y estereotipos en relación a la cultura y al idioma que estudian.

De acuerdo con Kulikowski y González (1999) cada alumno, al ingresar en un curso de lenguas, posee representaciones sobre la lengua, las cuales tienen una importancia fundamental en ese primer momento de acercamiento, y que pueden favorecerlo o perjudicarlo. Relacionados a la lengua y a la cultura española e hispanoamericana, el estereotipo parece ir más allá de la tríada *paella, corridas de toros, flamenco*. Según las autoras, es posible delinear claramente el perfil del estudiante que busca la lengua española: es un idioma fácil y muy semejante a su lengua materna, tan fácil que él consigue entender todo y no necesita estudiarlo.

Celada y González (2000), puntúan que los estudios sobre el español en Brasil surgieron sustentados por lo que se puede llamar de *presuposición del conocimiento*, esto es, en creencias poco cuestionadas sobre la semejanza entre las dos lenguas. De ese modo, el papel del estudiante de ese idioma se resumiría al esfuerzo de atender para las pocas “diferencias” y, evidentemente, para las “peligrosas semejanzas” entre las dos, los ya muy difundidos por los medios de comunicación, falsos amigos (González, 2004).

La concienciación sobre los clichés o estereotipos que circulan en una sociedad y van formando parte, a lo largo de los años, de lo que denominamos sentido-común, y su posible disolución, o simple alteración, es difícil una vez que ellos no ocurren por opción del individuo. De acuerdo con Mazzara (1998, p. 14):

Este proceso de simplificación de la realidad no ocurre de forma accidental, ni por una arbitraria elección individual, pero sí de acuerdo con modalidades que se encuentran culturalmente establecidas [...] y cumplen para el individuo una función de tipo defensivo: al contribuir a la manutención de una cultura y de determinadas formas de organización social, [los estereotipos] garantizan al individuo la protección de las posiciones alcanzadas por él.

Gran parte de las acciones que desempeñamos a diario, los juicios de valor que establecemos en nuestras relaciones personales y que emitimos a respeto de los acontecimientos que nos cercan, son terciadas por esas creencias cristalizadas que muchas veces manifestamos sin ninguna reflexión. No es raro que esos valores orienten nuestro trabajo y que los tomemos como base para actividades prácticas que requerirían una correspondencia mayor con el conocimiento teórico que orienta el pensamiento humano en algunas áreas del conocimiento. Esa disyunción entre teoría y práctica facilita que las actividades reflexivas sean norteadas por ideas preestablecidas como apunta González (1999) “*El descompás entre la teoría explícita y formalizada y una práctica apoyada en creencias, o inclusive el divorcio entre ambas, es justamente lo que puede instalarnos en la zona de mayor peligro*”, originando acciones marcadas por el prejuicio y por visiones estereotipadas.

Con base en el estereotipo de que la lengua española es un idioma de fácil comprensión para hablantes de la lengua portuguesa, lo que, consecuentemente, favorece su traducción, proponemos el análisis de traducciones realizadas por alumnos de traducción en contexto de formación universitaria, a la luz del concepto de la dependencia sensible, a fin de detectar como los pequeños cambios en el interior de un texto, considerado como un sistema complejo, pueden generar transformaciones imprevisibles y de que forma esas nuevas estructuras pasan a interactuar dentro de ese sistema originando diferentes efectos de sentido.

5. Análisis de los datos

El texto abajo ha sido propuesto como actividad de conclusión anual en un curso de formación universitaria en Traducción para alumnos del segundo curso escolar, en la asignatura Práctica de Traducción en Lengua Española. Se trata un fragmento del texto **Rivero, el rehén deseado**, de autoría de Norberto Fuentes, publicado en el periódico digital español ABC, el día 02 de diciembre de 2004. Los datos analizados se refieren a dieciséis traducciones diferentes, indicadas por la letra T seguidas del número (T1, T2, T3...) para diferenciarlas entre sí. Centramos nuestro análisis en algunos elementos de T6 y las demás serán utilizadas para comparación.

TEXTO

“La cárcel, la represión, los policías, los tribunales, todos tan severos como sordos, son el extraño paisaje que ha acompañado la de los generaciones de escritores cubanos en las últimas décadas. Tan familiar, que muchos de nosotros en los acostumbramos la tutear, por turnos, la los oficiales “que en los atendían”. ¡Porque todos éramos atendidos por un oficial! Sí se quiere, es una visión de antesala del presidio. El guardia se toma un café contigo en casa, en la tuya desde luego, porque uno en el está supuesto nunca la conocer la dirección particular del oficial de tu caso —todos también somos un caso. Se trata de una versión semejante La lo que Vladimir Nabokov llamaba su policía particular, aunque la lo mejor él pensaba suelo en el oficial que llevaba su expediente —papel mojado en algún envoltorio basto de cartulina rusa— desde los cuarteles en Moscú del KGB mientras él se dedicaba la la diversión de Lolita.”

El uso del verbo tutear en la frase: *‘Tan familiar, que muchos de nosotros nos acostumbramos la tutear, por turnos, la los oficiales que nos atendían’* nos remite al uso del pronombre de segunda persona, **tú**, que en el español peninsular es utilizado, a en lugar de **usted**, cuando se trata de una situación informal, en la cual el hablante no quiere imprimir en su habla matices de cordialidad, formalidad o respeto.

Hace poco el pronombre **tu** era, en el portugués europeo, la forma de marcar las distancias de superior para inferior jerárquico. Lo que se usa actualmente en su lugar es la forma **senhor**, para marcar formalidad, y **tu** para marcar informalidad.

Ya en el portugués de Brasil, como sabemos, el uso de **tu** se restringe al Sur y a algunos puntos del Norte. En las demás regiones de Brasil, se usa **você** como forma de intimidad, en relaciones de igual para igual y de superior para inferior (Cunha & Cintra, 2001).

Aunque el verbo tutear existe en el idioma portugués, su significado no es tan extendido. De esa forma la traducción de **tutear** por tutear, como ocurre en T2, T3 y T9, puede ocasionar un cierto extrañamiento al lector, o todavía, cierta dificultad para identificar que él expresa en ese momento un cambio de tratamiento, de formal para informal, sobre todo si pensamos en la región sudeste del país, en la cual se utiliza el pronombre **você** en situaciones de informalidad.

T2: “Íntimos a tal ponto que, muitos de nós, nos acostumamos a **tutear** alternadamente, os oficiais que nos atendiam”.

T3: “Tão familiar que, muitos de nós, nos acostumamos a **tutear**, por vezes, os oficiais que nos atendiam”.

T9: “Tão familiar, que muitos de nós nos acostumamos a **tutear**, em turnos, os oficiais que nos atendiam”.

Otra posibilidad encontrada para la traducción del verbo **tutear** ha sido el verbo **confiar** (**T6**), que desplaza el sentido de la frase del ámbito del tratamiento formal/informal, para el campo de la amistad (revelar sentimientos íntimos, secretos, informaciones confidenciales etc.) o de la sinceridad (creer en la sinceridad y en las buenas intenciones de alguien).

T6: “Tão familiar, que muitos de nós se acostumaram a **confiar**, a cada turno, nos oficiais que nos atendiam”.

Es interesante notar que el verbo **tutear**, que tiene como origen etimológica el propio pronombre de segunda persona tu (tu + t + ear), es substituido, de entre las varias posibilidades como, por ejemplo, la expresión **tratar por usted**, que reanudaría la cuestión de pronombre, por el verbo **confiar**, que no retoma directamente la idea de los participantes del discurso. En la misma frase todavía se puede observar que en la traducción de **nos acostumbramos** ocurre una exclusión del sujeto/autor de la acción por medio del pronombre **se** y del verbo en tercera persona **acostumaram**.

A partir de esa traducción, en la cual el sujeto/autor no se inserta más en la acción, se puede inferir que:

- 1- El autor del texto no es uno de los que confía en los policías;
- 2- El autor del texto observa que sus compañeros confían en los policías;
- 3- El autor del texto observa que sus compañeros revelan sentimientos íntimos, secretos, informaciones confidenciales y creen en la sinceridad y en las buenas intenciones de los policías.

Todavía en T6, se puede verificar posteriormente, en la traducción del fragmento: “*El guardia se toma un café contigo en casa, en la tuya desde luego, porque uno no está supuesto nunca a conocer la dirección particular del oficial de tu caso — todos también somos un caso*”, otras pequeñas alteraciones que desplazan los sentidos relacionados a las personas envueltas en las acciones narradas en el texto.

T6: O guarda toma um café com você em casa, na sua é claro, porque nunca se supõe que **um** conheça o trajeto particular do oficial do seu caso – pois todos também **são** um caso.

En el fragmento referido, el término **uno** es usado en español como pronombre indeterminado que significa una persona cuyo nombre no se sabe o no se quiere decir. También puede ser atribuido, en el singular, a la propia persona que habla o a una persona indeterminada.

Sí **uno** habla demasiado... – Se **alguém** fala demais...

Uno no sabe qué pensar - A **gente**... ou **Eu** não sei o que pensar.

En la lengua portuguesa **um** puede ser usado como numeral, sustantivo o artículo indefinido, respectivamente: A estante de número um, O um está fora de lugar, Vi um amigo antigo ontem à tarde. Como pronombre, **um** era usado en el siglo XVIII, como muestra el ejemplo del diccionario Houaiss: O prêmio saiu para um (alguém) que já era riquíssimo.

Actualmente no se usa ese término con esa acepción y por ello, en T6, el uso de **um** causa cierta confusión, lo que parece remitir al oficial, aunque él se refiera a una persona indeterminada (alguien) o al propio sujeto/autor (yo) o a una supuesta persona (usted, que está leyendo el texto). Lo que ocurre, entonces, es una extinción de las posibles personas que podrían ser referidas en el discurso, y que da lugar a una ambigüedad de sentido.

En la secuencia de T6, nuevamente hay la exclusión del sujeto en la acción cuando se traduce *todos también somos un caso*, por *todos também são um caso*, lo que causa desplazamientos de sentido muy diferentes si comparados a:

T2: O guarda toma um café com você, na sua casa, é claro, porque ninguém pode, obviamente, saber onde mora o oficial que cuida do seu caso – nós todos somos um caso.

Además de generar nueva confusión, pues **el caso** ahora son los policías, y no los escritores, esas pequeñas alteraciones realizadas por el traductor nos lleva a inferir algunas posibilidades que pueden tener influenciado sus elecciones:

- 1) Aproximación entre las lenguas española y portuguesa (**uno/um** y **tutear/tutear**), debido a la proximidad morfológica;
- 2) Sustitución de elementos semánticos aparentemente próximos (**tutear/confiar**);
- 3) Cambios en las personas envueltas en las acciones (**nos acostumbramos/** se acostumaram y **somos/são**).

Dichas alteraciones, que parecen partir de diferentes motivaciones, genera transformaciones en el posicionamiento del sujeto/autor (narrador) ante los hechos narrados, alterando sus concepciones ideológicas en diferentes momentos del texto.

6. Conclusión

Hemos visto que el proceso de traducción, así como el lenguaje, es un sistema complejo en el cual están envueltos diversos factores que se entrecruzan y conforman diferentes e imprevisibles resultados. Muchas veces tomamos aisladamente factores lingüísticos y no atentamos para de qué manera ellos interfieren en la construcción del significado, en la estructuración del discurso y en las implicaciones ideológicas subyacentes a este.

Kartchner (op. Cit.) propone que la teoría del caos ofrece a los lingüistas una nueva perspectiva para su asignatura. Creo que la traducción, como proceso no lineal, también pueda valerse de este soporte teórico para asentar algunos estudios sobre cuestiones que todavía carecen de reflexión.

Bibliografía

- CELADA, M.T. & GONZÁLEZ, N. M. T. (2000) “Los estudios de lengua española en Brasil” *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, n.X, pp.35-58.
- GONZÁLEZ, N.T.M. (1999) “Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías”. ESTEVES DOS SANTOS, A.L. & MONTE ALTO, R. (Dir.) *Panorama Hispânico*. Belo Horizonte: APEMG Editora, pp. 41-46.
- GONZÁLEZ, N.T.M. (2004) “La investigación en español/lengua extranjera en Brasil: desplazamientos teóricos y recorridos a seguir” PARAQUETT, M. & TROUCHÉ, A. (Dir.) *Formas e Linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, pp.237-256.
- KARTCHNER, P. (2001) “La teoría del caos y el lenguaje”. *Proceedings of the Tenth Annual Symposium*, pp. 89-96.
- KHUN, T. S. (1978) *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- KULIKOWSKI, M.Z.M & GONZÁLEZ, N.T.M. (1999) “Español para brasileños. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía”. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, n. 9, pp.11-19.
- MAZZARA, B.M. (1999) *Estereotipos y Prejuicios*. Madrid: Acento Editorial.
- MENEZES, V. “Modelo fractal de aquisição de línguas.” Disponible em el sitio <http://www.veramenezes.com/modelo.htm> acessado em 03/01/2005

