

2 FLA
Segundo Foro de Lenguas de ANEP
10 y 11 de octubre de 2009

Programa de Políticas Lingüísticas
Administración Nacional de
Educación Pública
Montevideo

CONFERENCIAS PLENARIAS

El lugar de la gramática en la enseñanza de la primera lengua y las lenguas extranjeras

Ángela Di Tullio
Universidad Nacional del Comahue
angditu@yahoo.com.ar

El título de esta charla puede dar lugar a equívocos. Es una pregunta encubierta, equivalente a cuál es el lugar de la gramática en la enseñanza de las lenguas, en la que el empleo del artículo definido conlleva dos presupuestos: por una parte, el de existencia (es decir, existe un lugar de la gramática en la enseñanza de las lenguas) y, por la otra, el de unicidad (no hay más que un lugar para la gramática en tal espacio). Estos dos presupuestos son al menos discutibles. De hecho, como se sabe, en las últimas décadas, sobre todo, se ha producido la “desgramaticalización” de la enseñanza de la lengua, que ha cuestionado la necesidad, la pertinencia, la eficacia de la enseñanza de la gramática en la educación lingüística, tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras. Por eso, cabe preguntarse si ese lugar sigue existiendo y si corresponde al que le asignaba la tradición.

No parece evidente, por supuesto, que hoy ese lugar –dando por sentado que existe- sea único. La gramática ha estado tradicionalmente asociada al proceso de la corrección, como una propedéutica dirigida a prevenir el error y a corregirlo. Esta modesta función era, básicamente, la que recibía el nombre más ambicioso de arte de hablar y escribir correctamente. En la etapa estructuralista, en cambio, el análisis sintáctico pasó a ser el objetivo prioritario de la gramática escolar: esta se convirtió así en un poderoso aparato de análisis y clasificación, que parecía dotado para dar cuenta de cualquier tipo de enunciado. El enfoque comunicativo, que se impuso a partir de los 80 y, sobre todo, en los 90, estuvo centrado en las prácticas lingüísticas, y a la gramática se le concedió un estrecho espacio en el proceso final de producción de textos –el microtextual-, junto con unas pocas nociones, dentro del paradigma estructuralista.

Estos lugares de la gramática siguen hoy vigentes, pero no son los preferentes. En efecto, si bien su enseñanza puede seguir contribuyendo al proceso de corrección, e igualmente puede valerse del análisis sintáctico para representar el (o los) significados que se le asignan a una cierta secuencia, sin embargo, la gramática ha ampliado sus lugares de inserción en la enseñanza de la lengua. Estos lugares que le competen a la gramática son tres. En primer término, la gramática puede contribuir al desarrollo de las actividades lingüísticas; en segundo lugar, la gramática no es ajena a la formación cultural de la persona, sino que se integra en la cultura del idioma, que incluye todo lo relativo a la variación y valoración de las variedades lingüísticas; pero, primordialmente, a la gramática compete la construcción de la conciencia metalingüística, es decir, la reflexión sobre los enunciados y su construcción, desde los conocimientos relativos a la transposición del medio fónico al medio gráfico, a la relación entre los componentes del sistema lingüístico, incluidos los aspectos pragmáticos de la comunicación.

Esta importante – pero también compleja – tarea solo puede llevarse a cabo haciendo gramática, y este hacer gramática se desarrolla, en los

diferentes niveles de la educación lingüística, como una práctica que supone actividades de reconocimiento y de conocimiento, claro que en diferentes medidas si se trata de la lengua primera o de una lengua extranjera. Al hablar de reconocimiento, me refiero al aprovechamiento del amplio conocimiento que el niño tiene de la lengua al entrar a la escuela. A diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas, en el terreno de la lengua – y de la gramática en particular – el niño no es una tabla rasa, como en algunos abordajes parece suponerse. Buena parte de la labor escolar debe estar centrada en inducir el reconocimiento de lo conocido – nada menos que los componentes centrales de la gramática –, es decir, las estructuras morfológicas y sintácticas básicas, en hacerlo consciente para a partir de allí incorporar lo que se desconoce – los componentes periféricos de la gramática, gran parte del léxico, la lectoescritura y todo lo relativo a la “cultura del idioma”, que es el terreno de la dialectología, la sociolingüística y la normativa. Ahora bien, para hacer consciente lo que se sabe de manera intuitiva, no basta con una mera labor de introspección, sino que requiere una práctica bastante elaborada, que incluye operaciones como analizar, contrastar, es decir, cambiar elementos o cambiar el orden, observar, reflexionar, generalizar, argumentar.

Evidentemente, el guía en esta labor ha de ser el docente. No se pretende con esto que el maestro o el profesor deban ser gramáticos; y menos aún, que lo sea el estudiante. Pero para que las cuestiones relativas a la lengua lleguen a resultar interesantes hay que entender su funcionamiento, las relaciones entre los elementos y la relación entre formas y significados, semánticos y pragmáticos, y transmitir esos conocimientos de manera gradual, coherente y reflexiva.

Trazado así someramente el tema de esta charla, quisiera aclarar que esta ubicación de la gramática no es novedosa. En realidad, estos recorridos que la gramática invita a transitar han sido planteados por maestros como Andrés Bello, que se quejaba de la venerable rutina que ganaba las aulas, o de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, o, más recientemente de Ofelia Kovacci y Alma Pedretti, Ignacio Bosque o José M° Brucart, entre muchos otros gramáticos que han confiado en el valor formativo de la gramática tanto en el terreno estrictamente lingüístico como también en el desarrollo cognitivo. Todos ellos entendieron que la gramática no es reducible a una serie de definiciones – como en la escuela tradicional –, o a una mera segmentación y clasificación, a menudo mecánica y arbitraria, como en el período estructuralista, o – agregaríamos hoy – a una serie de instrucciones relativas a la cohesión textual.

¿Qué propiedades de la gramática potencian el valor formativo que se le atribuye? Son dos: por una parte, su carácter combinatorio, ya que consiste en reglas y pautas de combinación: en la morfología, de los morfemas que constituyen las palabras; en la sintaxis, de palabras que forman sintagmas, oraciones y períodos; por la otra, el carácter central entre los componentes del sistema lingüístico: como lo han demostrado recientes estudios cognitivos, los sonidos no se asocian de manera directa con los significados, sino que se requiere la mediación de la gramática, es decir, a través de las construcciones gramaticales. Así, en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Bosque y Demonte definen la gramática, en su acepción básica, la descriptiva, como “*la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuirseles*”. (1999. vol1, p. XIX). La gramática

trabaja, pues, con paradigmas – las palabras, clasificadas de acuerdo con ciertos criterios – que están formadas por componentes significativos menores, pero que forman, a su vez, unidades cada vez más complejas. Véase que en esta definición las unidades gramaticales se presentan como indisociables del significado, tanto semántico como pragmático, aunque estas disciplinas no formen estrictamente parte de la gramática.

La gramática se ocupa, entonces, de las reglas y principios que hacen posible la combinación de elementos significativos, a partir de elementos simples hasta otras de creciente complejidad: Así, un sustantivo como *perro* puede ir modificado por un adjetivo: *perro pequeño*, o por otros modificadores, como el preposicional *de*, *perro de caza* o la subordinada relativa, *perro que me regalaron*. A su vez, cuando estos grupos desempeñan una función sintáctica, van introducidos por un artículo u otro determinante: *el perro pequeño*, *ese perro de caza*, *un perro que me regalaron*, *mi perro pequinés*. Como se advierte, adjetivo y artículo no tienen la misma función, aunque se unan directamente al sustantivo y concuerden con éste; en cambio, el adjetivo, el grupo preposicional o la subordinada relativa sí cumplen en estos ejemplos la misma función, aun cuando se construyan de manera diferente.

Nótese que las tres unidades se corresponden con unidades semánticas construidas de manera paralela a las sintácticas. En efecto, el sustantivo denota una clase de objetos; el sustantivo modificado, una subclase, pero sólo el grupo introducido por el artículo permite hacer referencia a un perro en particular. Como se ve, tanto las unidades semánticas como las gramaticales se organizan jerárquicamente, y esta jerarquía responde a la estructura conceptual en que está organizada nuestra mente. Como se ve, el procesamiento del lenguaje requiere la mediación de la gramática.

A su vez, este grupo nominal puede insertarse en una oración como argumento requerido por un verbo: por ejemplo, podrá ser el paciente de *perder*, verbo que requiere dos argumentos: quien pierde y lo que pierde, *Mi hijo perdió el perro pequeño*, pero puede ser agente de *morder* en *El perro pequeño mordió al cartero*. Este análisis, como se ve, se centra en el léxico, en particular, en los requerimientos semánticos de los predicados. Así considerado, todo verbo evoca una escena, como un guión que asigna papeles a los argumentos. El número y el tipo de los argumentos dependen del significado intrínseco del predicado. Estos requerimientos del predicado deben estar satisfechos para que la escena tenga una correcta representación lingüística. No la tiene, por ejemplo, en *El perro mordió* porque no ha sido saturado uno de los argumentos que el verbo selecciona, ni tampoco *El perro pequeño mordió el amigo al cartero* porque el verbo morder solo puede saturar dos argumentos, y no tres, de manera que el amigo no recibe papel para integrarse en la escena. Algunos verbos solo requieren un argumento, que será un sujeto: con *correr*, *nadar*, *trabajar* el sujeto es un agente, que realiza una acción, mientras que con *morir*, *nacer*, *caer* es un paciente, es decir, un argumento al que le pasa algo. Otros predicados seleccionan dos argumentos, un agente y un paciente: son los verbos transitivos *besar*, *oír*, *creer*. Los predicados triádicos seleccionan tres argumentos (agente, tema y destinatario): *conceder*, *prometer*, *preguntar* y muy pocos, cuatro: *traducir* (alguien traduce algo de una lengua a otra lengua) o *comprar* (alguien compra algo a alguien por una cierta cantidad de dinero). Por último, predicados como *llover*, *nevlar*, *hacer frío* no tienen sujeto: el evento se realiza sin la participación de ningún

argumento. La escena se completará con información sobre el lugar, el momento, la manera en que se produce la acción o el proceso, pero esta información no requerida corresponde a los adjuntos, que no siempre coinciden con los circunstanciales. Este modelo de análisis sintáctico – procedente de la lógica y desarrollado por Tesniére como gramática de valencias – ha sido acogido por diferentes modelos lingüísticos (formalistas, funcionalistas y cognitivistas).

Esta manera de hacer gramática – tanto a nivel oracional como a nivel de las unidades sintagmáticas – se basa en la relación entre la construcción sintáctica y el significado – es decir, en un conocimiento que los estudiantes poseen –, y es perfectamente compatible con la gramática tradicional e incluso con algunas nociones de la estructural. En el ámbito del sintagma nominal, en lugar de la distinción estrictamente formal entre el modificador indirecto y el directo en términos, según vaya encabezado o no por una preposición – que se mantiene incólume-, se diferencian los modificadores del sustantivo – *de caza, pequeño, que me regalaron* –, que restringen la clase con información léxica, de los determinantes y cuantificadores que introducen el sintagma nominal y aportan información gramatical relativa a la referencia y a la cuantificación.

A diferencia de la enseñanza exclusivamente formal, no siempre, sin embargo, muy rigurosa, en este modelo de la estructura de la oración, se relaciona la sintaxis con el léxico y, de esta manera, se aprovecha el conocimiento que el estudiante posee de su lengua y de algunas categorías nacionales de la gramática tradicional, como agente y paciente. La distinción de los elementos necesarios o argumentos y los accesorios o adjuntos establece una jerarquía en las funciones sintácticas, que se completa – al menos en la gramática generativa – por la asimetría entre el sujeto y los otros argumentos. Esta diferencia sintáctica y semántica tiene también repercusiones fonológicas y gráficas. Una de las reglas básicas de la puntuación es que los argumentos no van separados del núcleo por pausa: sin embargo, a menudo los alumnos separan con una coma el sujeto del predicado o el objeto directo del verbo. La distinción entre argumentos y adjuntos permite entender por qué la puntuación de las oraciones es incorrecta en (1), mientras que es adecuada en (2), que comienzan con tópicos, es decir, elementos periféricos que destacan el tema oracional. También puede ser tópico el objeto directo, pero en tal caso va duplicado (3):

1. a. *Un buen alumno, nunca dice esas cosas.
b. *Ayer podría haber resuelto con tu ayuda, los problemas.
2. a. En la escuela, un buen alumno nunca dice esas cosas.
b. Con tu ayuda, podría haber resuelto ayer los problemas.
3. a. Esas cosas, no las dice un buen alumno.
b. Los problemas, podría haberlos resuelto ayer con tu ayuda.

La coma, como se sabe, marca como incisos los elementos periféricos, pero no los argumentos. Esa regla elemental de puntuación requiere cierto conocimiento de las funciones sintácticas. Asimismo, la ortografía da pie para la reflexión gramatical, cuando los errores no conciernen exclusivamente a las piezas léxicas (4d), como en los siguientes ejemplos (no inventados):

4. a. Ha pedido de los señores profesores....
b. No va a ser mucho frío hoy.
c. Va a ver mucha gente en la manifestación.
d. onesto, nesecidad, extorción, escensia....

Los errores aquí no son meras faltas de ortografía, sino que revelan que se ha realizado un análisis incorrecto de los componentes: en (a) una secuencia de preposición y sustantivo, confundida con un perfecto compuesto; en (b) un predicado impersonal o ceroádico (*No va a hacer mucho frío*) con una construcción copulativa; en (c) otra construcción impersonal (*Va a haber....*) con el verbo diádico *ver* , que, en este caso, requeriría un objeto directo personal (*Va a ver a mucha gente en la manifestación*).

Estos ejemplos sencillos muestran que se hace gramática no solo – ni prioritariamente – cuando se reconocen las funciones sintácticas que forman parte de una oración, sino también cuando observamos las cuestiones relativas a la trasposición de la lengua oral a la escritura.

Como se advierte, en este recorrido el énfasis en la enseñanza de la gramática no está puesto en lo que el alumno desconoce, sino más bien en lo que ya conoce: la enseñanza va dirigida así a que el niño descubra y explote lo que ya sabe de su lengua, pero también a que lo enriquezca a través del reconocimiento de las opciones expresivas, tanto en lo que se refiere a la variedad y complejidad de las estructuras gramaticales, como en la riqueza, densidad y precisión del léxico. Así, un verbo polisémico no solo tiene varias acepciones, sino que a cada una le va a corresponder una estructura sintáctica diferente, como vemos en *contar*, que tendrá tres argumentos cuando significa narrar o relatar (5a) pero solo dos en (5b) y en (5c), pero en este caso el segundo es preposicional.

5. a. El invitado nos contó lo que le pasó en su último viaje
b. El cajero contaba el dinero con mucho cuidado.
c. Anita contaba con su ayuda.

Un reconocimiento similar de las varias estructuras sintácticas posibles se puede realizar en la mayor parte de los verbos, como *servir*, *correr*, *disponer*, *ordenar*, *creer*. De esta manera, el sentido de enriquecimiento del léxico resulta más amplio, puesto que no solo se trata de incorporar piezas léxicas específicas, sino también de reconocer los varios significados que pueda tener una expresión sintáctica o morfológica. Véase, por ejemplo, el sufijo *-ón*, en principio un aumentativo, como en (6a), que modifica connotativa o denotativamente a sustantivos o adjetivos, a veces aplicado metonímicamente al posesor (6b) y otras incorporado en una nueva palabra (6c), pero que también forma derivados nominales a partir de verbos, tanto para designar eventos (6d) como con valor agentivo (6e):

6. a. zapatón, peliculón, novelón, carrerón; fortachón, picantón, dulzón.
b. narigón, patón, cabezón, barrigón.
c. toallón, sillón, paredón, camisón, telón.
d. empujón, resbalón, sofocón, tirón.
e. mirón, preguntón, dormilón, criticón, buscón.

La escuela ha trabajado, por lo general, con familias de palabras a partir de las raíces, pero, como se ve, el trabajo con los afijos (prefijos como *des-*, *pre-*, *anti-* o de un cierto sufijo *-ble*, *-izar*, *-dor*) permite aguzar la competencia léxica en un nivel menos inmediato. Este tipo de ejercitación pone de manifiesto la capacidad creativa de la lengua. Asimismo, las locuciones pueden reunirse también a partir de un elemento léxico (*punto y seguido*, *punto de vista*, *en punto*, *a punto*, *poner los puntos sobre las íes*, *agarrar a uno de punto*...), o bien a partir de un cierto significado; así, se introduce una causa mediante locuciones preposicionales como *debido a (que)*, *a causa de (que)*, y conjuntivas, como *dado que*, *ya que*, *puesto que*, *en cuanto que*.

Las reglas de concordancia son conocidas por todos los hablantes nativos, pero las que involucran variantes de un mismo elemento gramatical suelen resultar más complicadas. Así, las dos formas del artículo femenino *la* y *el* (y también *una* y *un*) tienen una distribución muy clara, que se enseña en los primeros años de la escolarización. La forma *el* solo se emplea delante de sustantivos que comienzan con a tónica, como muestran los ejemplos de (7a – b), pero el supuesto género masculino de *el* se ha extendido indebidamente a otros determinantes y adjetivos, como se ve en (7c):

7. a. el agua cristalina, el área restringida, un aula pequeña, un hambre canina.
 b. el alta médica ~ la alta montaña
 c. ese agua, el mismo área, un aula pequeño.

Al resolver este tipo de ejercicios se está haciendo gramática, es decir, explorando los mecanismos productivos de la lengua y tomando el lenguaje como objeto de análisis y de reflexión. Este programa consiste en una ejercitación en forma de “experimentos gramaticales” tendientes a desarrollar el hábito reflexivo y la capacidad argumentativa. Así, al principio, puede trabajarse con algunas cuestiones de normativa, como las reglas de puntuación o fundamentando la incorrección de los plurales *pieses*, *cafeses*, *manises*. Más adelante se fomentará el procedimiento inductivo – infiriendo una regla a partir de una serie de ejemplos, como, por ejemplo, la posición del adjetivo: se reconocerá que la posición del adjetivo no es indiferente desde el punto de vista semántico: el adjetivo pospuesto restringe al sustantivo una habitación luminosa la opone a una habitación oscura, mientras que el adjetivo antepuesto indica una propiedad inherente del objeto, sin oponerlo a otro. En un paso siguiente, se mostrará que no todos los adjetivos tienen esa propiedad: la posición no es variable en los ejemplos de (8c).

8. a. una habitación luminosa, una casa amplia, el perro obediente, un alumno estudiioso
 b. una luminosa habitación, una amplia casa, el obediente perro, el estudioso alumno.
 c. una habitación {rectangular, matrimonial, azul...}: la {próxima, última, misma} habitación.

Otro tema de reflexión lo proporciona el carácter constitutivo del lenguaje en la vida social e individual, su valor en la formación del pensamiento y en la expresión de los sentimientos, así como en la interacción con los otros.

Por otra parte, la gramática resulta una guía confiable y necesaria en zonas más inmediatas, en las que ayuda a reconocer los implícitos y las redundancias, a distinguir la información y la desinformación, a observar cómo se construyen los clichés y los estereotipos – positivos, como los que se plasman en expresiones tan habituales como *Es muy gauchito* (o *muy torero* en España), o negativos, como en *Es un viejo* (frente a *Es viejo*) o a *Es un burócrata* (frente a la menos frecuente *Es burócrata*). En ambos enunciados las valoraciones sociales se ponen de manifiesto no solo en el significado que en una cierta comunidad se le asigna a palabras como *gacho*, *torero* o *viejo*, sino también, y diría sobre todo, en la presencia de elementos gramaticales en contextos no habituales: *muy* delante de sustantivos y *un* con adjetivos. Estas partículas son las responsables de una recategorización, y del significado valorativo que tienen estas construcciones: en efecto, el sustantivo deja de designar una clase de individuos y se interpreta como una propiedad, mientras que, a la inversa, el llamado “*un* enfático” hace que una cierta propiedad pase a ser un criterio para clasificar a ciertos individuos, por poseerla o comportarse de una cierta manera. Una se especializa en una valoración altamente positiva; mientras que la otra se asocia con un juicio – o más bien, un prejuicio – negativo. Asimismo, creo que resulta valioso suscitar el interés hacia la propia lengua y la modalidad hablada en el país y en la región, hacia sus rasgos típicos y los de otras regiones del mundo hispanohablante. El conocimiento de la lengua materna es cualitativa y cuantitativamente superior al de otras lenguas que se adquieren más tarde; como decía el primer gramático del español, Antonio de Nebrija, es la lengua que “se siente”, más que se posee o se usa. Sin embargo, se da la paradoja de que la poca gramática que se enseña en las escuelas proviene a menudo de las lenguas extranjeras.

Un tema debatido particularmente espinoso es de la incidencia de la gramática en las actividades productivas y comprensivas. Aunque no hay unanimidad al respecto, considero que la eficacia de la gramática solo es posible en ciertas condiciones:

1. Es fundamental que esté basada en el significado, es decir, que se parte del significado para llegar a los aspectos formales, y no a la inversa; así, al hablar o escribir tratamos de ser fieles a nuestro pensamiento, y al escuchar o leer queremos captar el pensamiento del otro. Claro que en ambos procesos debemos encontrar los elementos formales más adecuados para transmitirlo y las pistas más confiables para reconstruirlo, respectivamente.
2. Desde un enfoque activo, se tiende a la exploración de las múltiples opciones léxicas y gramaticales que ofrece la lengua para expresar un cierto contenido. Esta práctica contribuye a la búsqueda de un ajuste entre el pensamiento y la expresión y al descubrimiento de las propias posibilidades expresivas. A medida que las operaciones se realicen de manera más consciente y sistemática, serán necesarios un vocabulario técnico y procedimientos específicos que orienten las actividades.

En diversas áreas existe un consenso cada vez más generalizado sobre la incidencia de la reflexión y el control que la mente ejerce sobre las actividades (físicas o mentales) que la persona realiza. Se ha demostrado cómo las habilidades complejas se aprenden y automatizan a través de

procesos controlados, que requieren atención y tiempo. El saber declarativo de la gramática repercutе, de manera similar, en un saber hacer, consciente y controlado: es evidente, por ejemplo, que la escritura mejora con la gramática. Aunque en las décadas pasadas se daba por descontado el fin de la gramática en la enseñanza de la lengua, hoy parece haber cambiado la opinión al respecto. Así lo indican, por ejemplo, algunos informes relativos a la enseñanza de la lengua en Inglaterra, donde la gramática fue prácticamente abolida en torno a los 60, pero que, reconceptualizada con los aportes de la lingüística moderna, hoy vuelve a ocupar un lugar central en el sistema educativo oficial a través de movimientos docentes como el “Language Awareness” o planes de Gobierno como la “National Literacy Strategy”: la enseñanza explícita de la gramática descriptiva de la lengua materna o de las extranjeras ha producido, de acuerdo con Richard Hudson y John Walmsley (2005), un notable éxito en el desempeño lingüístico de los estudiantes.

El recorrido seguido pone en evidencia que el maestro y el profesor de lengua tienen que ser un productor experto, un atento oyente y un sagaz lector; en la medida en que su competencia lingüística contribuye a enriquecer la de sus alumnos, es un importante líder lingüístico. Pero para eso no basta su destreza en el saber hacer; se requiere también un conocimiento - ya no intuitivo, sino consciente y fundamentado - sobre la lengua y su adquisición; en particular, cómo funciona el sistema de la lengua, cuáles son las reglas básicas de la formación de palabras, sintagmas y oraciones, qué factores están involucrados en la construcción del significado de un texto, cómo intervenir para que el aprendizaje sea más efectivo.

La formación profesional del maestro requiere tiempo y esfuerzo, y no se adquiere solamente a través de la didáctica de la lengua, sino que supone una especialización en las diversas áreas que se fueron señalando a lo largo de este trabajo: esta especialización, desde mi punto de vista, debería focalizar las habilidades productivas y comprensivas del maestro, a la vez que proporcionarle un sustento teórico adecuado, que, sin embargo, no se convierta en el centro de esa formación.

En concreto, el maestro debe conocer la gramática del español a través de obras descriptivas y normativas, y también debe contar con una rica “cultura del idioma”, integrada en un marco cultural amplio y rico. La complejidad de este saber profesional, no solo en términos de conocimiento sino, sobre todo, en lo que atañe a la formación de habilidades, requiere, desde mi punto de vista, una formación especializada en los Institutos de Formación Docente.

Estamos próximos a contar con una obra fundamental para esta formación: *Nueva gramática de la lengua española* (NGRALE), cuya organización y redacción la Asociación de Academias confió al más reconocido gramático de la lengua española, Ignacio Bosque. Esta obra mantiene el diseño descriptivo y normativo de las gramáticas pedagógicas, e incorpora una serie de innovaciones en relación con las gramáticas académicas previas, la última de las cuales fue publicada en 1931. En efecto, por primera vez se pretende reflejar la variación geográfica y social que existe en la lengua culta del español contemporáneo, indicando las opciones gramaticales y, cuando no sean coincidentes, las valoraciones que éstas reciben en las diversas áreas geográficas. Esta gramática se publicará en dos versiones, que aparecerán simultáneamente: la versión extensa, que será una obra de consulta pero también un texto de estudio, y el Compendio, de carácter más didáctico puesto

que va dirigido a un público más amplio, por lo que se distingue por su tono didáctico. Esta gramática hace especial hincapié en el análisis del significado de las construcciones; ese mismo recorrido – del contenido a la forma – es el que sigue el hablante cuando produce una oración o cuando comprende un texto. Además, su contenido informativo es coherente, objetivo y sistemático, de manera que resulta particularmente adecuado para construir ejercicios destinados a desarrollar la reflexión y la capacidad argumentativa (Bosque, Repaso de sintaxis tradicional. 1994). Considero que esta obra cumplirá una función fundamental en la renovación de la enseñanza de la lengua, puesto que constituirá un punto de referencia común en el currículum escolar de los países hispanohablantes y, en la formación de los maestros, aportará el conocimiento general, no fragmentario, de la gramática, necesario en su práctica docente.

Plantear el lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua nos conduce necesariamente a la relación entre el conocimiento y las actividades, y al diseño que la gramática debe tener para cumplir con la función pedagógica que se le atribuye. Aunque opuestos en gran parte de las respuestas, el paradigma que he mencionado ofrece importantes puntos de contacto con el tradicional. El énfasis, sin embargo, está puesto no en el conjunto de conocimientos elaborados (definiciones o técnicas de análisis), sino en la capacidad que ofrece como procedimiento de resolución de problemas, desde los ortográficos hasta los semánticos o pragmáticos, mediatizados siempre por las combinaciones regulares en las que los morfemas, las palabras y los sintagmas construyen el universo de significados que constituyen la comunicación, la ciencia, la cultura y la literatura.

Referencias bibliográficas

- Academia, Real Española. Nueva gramática de la lengua española (en prensa).
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña (1938). Gramática castellana. dos vol. Buenos Aires: Losada.
- Bello, Andrés (1847) Gramática de la lengua castellana. Buenos Aires: Sopena. 1970.
- Bosque, Ignacio (1989) Las categorías gramaticales. Madrid: Síntesis
- Bosque, Ignacio (1994) Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación. Madrid: Arco Libros.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (1999) (Dir.) Gramática descriptiva de la lengua española. Tres vol. Madrid: Espasa-Calpe.
- Castro, Américo (1922) La enseñanza del español en España. Madrid. Victoriano Suárez Editor.
- Di Tullio, Ángela (2002) “La otra crisis de la gramática escolar” en Giovanni Parodi (ed.) Lingüística e interdisciplinariedad. Ensayos en honor de Marianne Perdonard. Valparaíso: Ediciones Universitarias. p. 281-295.
- Di Tullio, Ángela (1990) “Lineamientos para una nueva gramática pedagógica” en Revista de Lengua y Literatura. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, p. 3-14.
- Hudson, Richard & John Walmsley (2005) “The English Patient: English Grammar and teaching in the twentieth century” en Journal of Linguistics. 41. 593-622.

- Karabérian, Etiénne (2000). "La double crise de la grammaire scolaire (1968-1972 et 1985-1995)" en *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues cultures.* 118. 245-256.
- Lo Duca. Maria Grazia (1997.)*Esperimenti grammatical. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano.* Firenze : La Nuova Italia.
- Lo Duca. Maria Grazia (1997.)*Esperimenti grammatical. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano.* Firenze : La Nuova Italia.
- Nebrija, Antonio de (1492) *Gramática de la lengua castellana* en Antonio Quilis (estudio y edición). Madrid: Ramón Areces. 1989.
- Petit, Michéle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: F.C.E.
- Sánchez Casas, R. & J. García Albea (1986)." Dos vocabularios: diferencias computacionales en el estudio del lenguaje " en M. Siguán (coord.) *Estudios de Psicolingüística.* Madrid. Pirámide. 87-103.

De l'enseignant de langues au professionnel de l'enseignement/apprentissage des langues

Jean-Jacques Richer
Université de Bourgogne
Jean-Jacques.Richer@u-bourgogne.fr

Introduction : enseignant de langue ou une profession en pleine mutation

Un ouvrage de V. Lang sur *La professionnalisation des enseignants*, PUF, 1999, constate que la conception du métier d'enseignants, toutes disciplines confondues, dans le système scolaire français (mais cela est sans doute vrai pour les autres systèmes éducatifs européens) a connu une profonde mutation dans les années 80 à la suite des évolutions de la société (nous reviendrons en détail sur ces évolutions dans la suite de cet article). Cette mutation de la conception du métier d'enseignant s'est traduite par un double déplacement:

- « déplacement d'une centration sur le savoir à une centration sur l'élève-apprenant, en particulier en termes de respect des rythmes d'apprentissage, de prise en compte des représentations des élèves et de transformation de leur rapport aux savoirs, ... » (1999: 151);
- déplacement du « centre de gravité du métier (qui) se déplace de la maîtrise des contenus à celle de la situation, toujours singulière, d'apprentissage des contenus. Le modèle d'exercice est ici fondamentalement transformé, centré sur l'analyse de la situation et la prise de décisions singulières. » (*Idem*: 104).

L'approche communicative et le renouvellement de la conception de l'enseignant de langue(s)

Or cette évolution de la conception du métier d'enseignant avait été largement anticipée dans la didactique du FLE (il faut souligner qu'en France l'enseignement du FLE n'est globalement pas sous la coupe du Ministère de l'éducation nationale et de ses inspecteurs, et donc connaît une perméabilité, une ouverture aux novations et une rapidité d'évolution beaucoup plus grande que les autres disciplines), avec l'apparition de l'Approche communicative et de sa fameuse *centration sur l'apprenant* qui s'inscrivait dès l'ouverture d'*Un Niveau Seuil* (1976):

« Dans le système actuellement mis au point par le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe, trois principes fondamentaux sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être:

1. axés sur les besoins;
2. centrés sur l'apprenant;
3. fonctionnels. » (1976: V)

et qui mettait en avant les besoins tant langagiers, que culturels et d'apprentissage de l'apprenant. La centration sur l'apprenant reconfigurait donc le rôle de l'enseignant qui de détenteur du savoir, d'« adjudant du pattern-drill » (Coste, 1972) dans la Méthodologie audio-visuelle, se voyait imposer un nouveau rôle dont rend bien compte la dénomination d'animateur qui est alors utilisée de préférence à celle d'enseignant, dont font usage par exemple J. Courtillon et S. Raillard dans le livret de présentation d'*Archipel*, un manuel communicatif de 1981: « Pour mener à bien une méthodologie centrée sur

l'apprenant, il est plus important d'être *animateur* que « maître » (c'est-à-dire seul organisateur de l'apprentissage).» *Archipel*, Livret de présentation, p. 10).

Analyse des contenus des formations d'enseignant de langue(s) à partir des années 80

Si les manuels de FLE ont plus ou moins pris en compte ce changement dans les relations enseignant/ apprenant/ savoir, qu'en a-t-il été dans la formation initiale des enseignants de FLE ? Afin de répondre à cette question, je vais prendre pour exemple le contexte français de formation d'enseignants de FLE¹ qui concerne des étudiants français et étrangers qui sont censés avoir acquis la langue (ce qui est vrai à l'oral, moins vrai toutefois à l'écrit).

Si l'on examine ces contenus de la maîtrise FLE, telle celle-ci:

inscrit en MAITRISE FRANCAIS, LANGUE ETRANGERE

| Valeur (*) Enseignements Crédits | Note/Barème | Pts jury | Résultat | Session |
|---|-------------|----------|----------|------------|
| Lettres et arts contemp. (coef. 1) | 12 / 20 | | Admis | S1 2003/04 |
| Compétence culturelle et didactique des cultures (Coef. 1) | 10 / 20 | | Admis | S1 2003/04 |
| Evolution méthodo. de l'enseign/ apprentis. du FLE (Coef.1) | 13 / 20 | | Admis | S1 2003/04 |
| Français sur objectifs spécifiques (Coef.1) | 8 / 20 | | Ajourné | S1 2004/05 |
| Méthodologie de la grammaire (Coef.0,5) | 10,5 / 20 | | Admis | S1 2003/04 |
| Linguistique textuelle (Coef. 0,5) | 10 / 20 | | Admis | S2 2003/04 |
| Théories pragmatiques (Coef.1) | 10 / 20 | | Admis | S1 2003/04 |
| Sociologie du langage (Coef.1) | 12 / 20 | | Admis | S1 2004/05 |
| Stage pratique "enseignement langue-culture" (Coef 1) | 12 / 20 | | Admis | S1 2004/05 |
| Résultat d'admission : 10.906/20 | | | Admis | Passable |

(*) L'admission aux enseignements entraîne l'acquisition des crédits européens correspondants

aux quatre contenus disciplinaires d'importance égale initialement prévus par les textes officiels, on constate qu'en fait ils se répartissaient en:

- un bloc culturel (anthropologie culturelle/ interculturel);
- un bloc méthodologies/ didactiques du FLE/FOS;
- un important bloc en linguistique;
- et enfin une partie pratique, réservée au stage, un stage qui principalement reposait sur l'observation de classes et plus rarement sur la prise en charge progressive d'enseignements. Ce stage était prolongé par un mémoire de stage.

Lorsque l'on examine en détail cette offre de formation, on se rend compte que l'accent est mis prioritairement sur des savoirs à restituer, peu sur des savoirs faire, et ces savoirs faire lorsqu'ils existent concernent des domaines spécialisés (didactique de l'écrit/ de l'oral / de la grammaire) mais aucunement l'acte même d'enseigner, c'est-à-dire l'enseignement dans sa réalité concrète, dans sa complexité résultant du jeu entre les différents acteurs, dans sa gestion du temps, de l'espace, dans son inscription dans un contexte socio-historique précis. Ces aspects au mieux étaient relégués dans le stage, et vu la durée du stage (100h. en théorie), abordés partiellement, survolés, ou bien souvent ignorés dans un stage qui très souvent se limitait à la simple observation « sauvage » de classe, c'est-à-dire une « observation non

¹ Pour mémoire, il convient de rappeler que la licence et la maîtrise FLE ont été créées en France en 1983 et les DEA/ DESS (actuellement Master 2 Recherche et Master 2 Professionnel) en 1985.

armée », dépourvue d'outils d'analyse, d'appréhension systématique des situations d'enseignement/ apprentissage.

Cette offre de formation au métier d'enseignant de FLE, qui perdure même après l'apparition du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) (désormais *C.E.C.R*), s'inscrit dans la catégorie que V. Lang dénomme *formation académique*². Elle est sous-tendue par une conception spécifique du métier d'enseignant. Elle « correspond à un type de professionnalité fondé prioritairement sur la transmission de savoirs disciplinaires » (1999: 157). Elle « postule qu'une maîtrise des savoirs et un haut degré de culture garantissent intellectuellement et moralement la pratique enseignante; » (*Idem*: 157). Considérant que l'enseignement relève du don, de l'inné, du charisme personnel ou s'apprend sur le tas, au fil du temps, par compagnonnage, la formation académique prépare peu, voire pas du tout, le futur enseignant à affronter la complexité de l'enseignement/ apprentissage des langues.

La conception de l'enseignant de langue(s) inscrite en creux dans le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dont la première version est parue en 1996, et la version définitive en 2001, est d'abord un référentiel d'évaluation pour les langues, mais en plus d'être un référentiel d'évaluation, c'est aussi grâce à un nouveau noyau dur conceptuel articulé autour de la perspective actionnelle, de la compétence à communiquer langagièrement et de la tâche, la possibilité d'une conception renouvelée de l'enseignement/ apprentissage des langues.

Le *Cadre* maintient certes la centration sur l'apprenant, qui est réaffirmée fermement par le premier sous-titre du *Cadre*: « Apprendre » et en ouverture de ce référentiel: « le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. » (2001: 4). Mais *le Cadre* affiche en deuxième sous-titre: « Enseigner ». Le *Cadre* ouvrage du juste milieu, du bon sens didactique, après les excès de l'approche communicative et de la centration sur l'apprenant, remet donc au premier plan l'acte d'enseigner et l'enseignant. Mais quelle figure de l'enseignant dessine *le Cadre*?

Le *Cadre* affiche un principe d'éclectisme qui se traduit par la revendication d'un refus de dogmatisme: "Le *Cadre de référence* se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique." (2001: 41), par la revendication d'un "parti pris de non-directivité" (*Idem*: 40). Le *Cadre* poussant à l'extrême la centration sur l'apprenant et le respect des spécificités des contextes d'enseignement présente tous les choix méthodologiques comme étant possibles. Il se contente de soulever un certain nombre d'interrogations, incite l'enseignant à se remettre en question (d'où la forte récurrence du verbe réfléchir), mais refuse de prescrire, de formuler des réponses comme le montrent les trois citations suivantes : "Soyons clairs: il ne s'agit nullement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire.

² Lang oppose la *formation académique* à la *formation artisanale* qui opère sur le mode de l'imitation des activités du maître/ modèle, à la *formation fonctionnelle* opérant par application des théories de l'enseignement/ apprentissage et à la *formation professionnelle* basée sur la réflexivité.

Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses." (*Ibid.*: 4); « Là encore, le but du *Cadre de référence* n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante ... » (*Ibid.*: 6); « le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. » (*Ibid.*: 110). Aussi, ces choix, ces décisions méthodologiques, guidés toutefois par un principe de rentabilité didactique qui est la marque d'un éclectisme méthodologique raisonné et non d'un éclectisme sauvage, principe formulé explicitement dans ce passage du *Cadre* : « Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. » (*Ibid.*: 110), relèvent-ils massivement de la responsabilité de l'enseignant. A l'enseignant revient de sélectionner les domaines (privé/ publique/ professionnel/ éducationnel) d'utilisation de la langue dans lesquels opéreront ses apprenants:

« Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon les cas les domaines dans lesquels l'apprenant aura besoin d'agir ou devra agir ou devra être linguistiquement outillé pour agir. » (2001: 41), puis de pratiquer une analyse sociolinguistique de ces domaines à l'aide d'un grille d'analyse, version élargie du *modèle Speaking* de Hymes (1967):

| Domaine | Personnel | Public | Professionnel | Éducationnel |
|--------------|--|--|---|--|
| Lieux | maison : pièces, jardin... * chez soi * dans la famille * chez des amis * chez des inconnus espace privé dans une cabane, à l'hôtel... campagne, littoral, etc. | lieux publics : rue, place, parc, etc. ; transports en commun, magasins, [super] marchés, hôpitaux, cabinets médicaux, centres médicaux, stades, terrains, salle de sport, théâtre, cinéma, loisirs, restaurant, café, hôtel, lieux de culte | bureaux, usines, ateliers, ports, gares, fermes, aéroports, magasins, boutiques, etc. sociétés de services, hôtels, fonction publique | écoles, auditorium, salles de classes, cours de récréation, terrains de sports, couloirs, ét., d'enseignement supérieur : universités, salles de conférence, salles de séminaire, association des étudiants, résidences universitaires, laboratoires, restaurants universitaires |
| Institutions | la famille réseaux sociaux | les autorités, organismes politiques, justice, santé publique, associations, sociétés caritatives, partis politiques, groupes religieux/confessionnels | entreprises : - de la fonction publique, - multinationales, - nationalisées, syndicats | école, ét., d'enseignement supérieur, université, sociétés savantes, associations professionnelles, organismes de formation continue |
| Personnes | (grand) parents, enfants, frères et sœurs tantes, oncles, cousins et cousines, belle-famille, époux, intimes, amis, connaissances | simples citoyens, représentants officiels, vendeurs dans un magasin, police, armée, forces de sécurité, conducteurs, contrôleurs, passagers, joueurs, supporters, spectateurs, acteurs, public, serveurs, barman, réceptionnistes, clergé, fidèles | employeurs/employés, directeurs, collègues subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien, etc. | professeurs principaux, équipe pédagogique, personnel d'encadrement, professeurs, parents, conseillers, professeurs, chargés de cours, étudiants, bibliothécaire, personnel de laboratoire, personnel de restaurant, personnel d'entretien concierges, secrétaires |
| Objets | décoration/ameublement, habillement, équipements domestiques, jeux, outils, hygiène personnelle... objets d'art, livres, animaux domestiques, animaux sauvages, arbres, plantes, pelouse, bassins, biens domestiques, bagages à main, équipements de loisir, de sport | argent, porte-monnaie, portefeuille, documents officiels, marchandises, armes, sacs-à-dos, valises, sacs de voyage, balles, programmes, repas, boissons, casse-croûte, passeports, autorisations, permis | machines de bureau (bureaucratique), machines industrielles, outils industriels et artisanaux | fournitures scolaires, uniformes, équipement et vêtements de sport, alimentation, équipement audiovisuel, tableau et craie, ordinateurs, cartables et sacs |
| Événements | fêtes de famille, rencontres, incidents, accidents, phénomènes naturels, soirées, visites, promenades à pied, à vélo, à moto, en voiture, vacances, excursions, événements sportifs | incidents, accidents/maladies, réunions publiques, procès, audiences, tribunaux, journées de solidarité, amendes, arrestations, matches, concours, spectacles, mariages, funérailles | réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, journées saisonnières, accidents du travail, confits sociaux | rentrée des classes/entrée en classe, fin des cours, visites et échanges, journées/soirées des parents, journées/cométiions sportives, problèmes disciplinaires |
| Actes | gestes de la vie quotidienne, par exemple : s'habiller, se déshabiller, cuisiner, manger, se laver... bricolage, jardinage, lecture, radio et T.V., passe-temps, jeux/sports | achats, utilisation de services médicaux, voyages par : route/train/bateau/avion, sorties en ville/loisirs, offices religieux | administration des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, transport par route, opérations de vente, commercialisation, applications informatiques, entretien des bureaux | assemblée (générale), leçons, jeux, récréation clubs et associations, conférences, dissertation, travaux pratiques en laboratoire, travaux en bibliothèque, séminaires et travaux dirigés, travail personnel, débats et discussions |
| Textes | télétextes, garanties, recettes, manuels scolaires, romans, magazines, journaux, dépliants publicitaires, brochures, courrier personnel, enregistrements et radio/diffusion | avis au public, étiquettes et emballages, dépliants, graffiti, billets, horaires, annonces, règlements, programmes, contrats, menus, textes sacrés, sermons/hymnes | lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc. | documents authentiques, manuel scolaire, livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, notes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte, cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/bilingues) |

Tableau 5 - Contexte externe d'usage

afin de déterminer les activités langagières de production/ réception, interaction, médiation qui sont privilégiées dans ces domaines, afin d'établir des objectifs pertinents. Ensuite c'est à lui de déterminer les composantes de la compétence à communiquer langagièrement (compétence linguistique/ compétence sociolinguistique/ compétence pragmatique) sur lesquelles mettre l'accent, les éléments de ces composantes (exemple, pour la grammaire:

« Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas

- sur quelle théorie grammaticale ils ont fondé leur travail
- les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations que les apprenants devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire. » (C.E.C.R.: 90)).

à travailler en priorité, les tâches (qui sont l'outil méthodologique permettant d'actualiser les compétences) à réaliser, les stratégies à développer chez les apprenants, les niveaux de compétence à viser. L'enseignant a de plus à procéder à ses propres choix méthodologiques, *Le Cadre* n'en imposant aucun: « Le but du *Cadre de référence* n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action. » (2001: 6). Et, enfin, il a à assumer « le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité » (2001: 9) grâce à une démarche interculturelle et à pratiquer une évaluation diversifiée qui accompagnera et stimulera les apprentissages de ses apprenants.

« Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas

- quels sont les types d'évaluation parmi ceux présentés qui sont
 - les mieux appropriés aux besoins des apprenants dans leur système
 - les plus appropriés et les plus réalisables dans la culture pédagogique de leur système
 - les plus productifs, par leurs « retombées », pour la formation des enseignants

- la façon dont s'équilibrent et se complètent dans leur système l'évaluation du savoir (*achievement*) (centrée sur l'école et l'apprentissage) et l'évaluation de la capacité (centrée sur la mise en œuvre de la compétence à communiquer dans la vie réelle), et dans quelle mesure sont évalués la performance communicative et le savoir linguistique

- dans quelle mesure les résultats de l'apprentissage sont évalués en fonction des normes et des critères définis (référence aux critères) et dans quelle mesure les notes sont attribuées en fonction de la classe dans laquelle l'apprenant se trouve (référence à la norme) [...]

- dans quelle mesure il est souhaitable et faisable de mettre en place un système articulé de contrôle continu du travail de classe et des évaluations ponctuelles en fonction de normes et de définitions de critères

- dans quelle mesure il est souhaitable et faisable d'impliquer les apprenants dans une auto-évaluation en fonction des descripteurs de tâches et des différentes capacités à différents niveaux ainsi qu'à l'opérationnalisation de ces descripteurs dans une évaluation par série, par exemple

- quelle est la pertinence des spécifications et des échelles proposées dans le *Cadre de référence* et comment les compléter ou les développer. » (2001 : 145).

Certes l'approche communicative, par rapport à la méthodologie audiovisuelle, avait très sensiblement complexifié le travail de l'enseignant avec l'identification des besoins des apprenants, la nécessité de coupler l'enseignement de la langue comme système avec celui de ses normes sociales d'utilisation, la didactisation de documents authentiques, la prise en compte des stratégies d'apprentissage de l'apprenant, son autonomisation progressive, la diversification des activités d'enseignements, etc. Mais avec le CECR, c'est une grande partie (je dis bien une « grande partie » car le CECR n'envisage pas tous les aspects d'une situation d'enseignement/ apprentissage: notamment l'hétérogénéité des publics, les problèmes de gestion des groupes, de discipline, etc.) des composantes de l'enseignement/ apprentissage des langues des objectifs à l'évaluation en passant par les théories de références, l'analyse des situations cibles, les stratégies à mettre en œuvre, les contenus, les activités, etc., dont la prise en compte échoit au mieux à l'institution d'enseignement, au pire à l'enseignant seul.³ La mise en œuvre des principes du CECR exige donc un nouvel enseignant que nous appellerons provisoirement un « enseignant expert » et impose de repenser la formation des enseignants.

Le recours au concept de *compétence* pour définir de nouvelles formations d'enseignants de langue(s)

Définir des contenus de formation d'enseignants de langue(s) en adéquation avec les exigences du CECR semble à première vue très complexe. Toutefois un terme omniprésent dans le CECR peut nous permettre de tracer des pistes de réflexion, d'apporter des éléments de réponse, le terme *compétence*, au sens qu'il a dans *le Cadre* c'est-à-dire non plus essentiellement avec le contenu sociolinguistique qu'il avait dans l'approche communicative (où la compétence de communication, à la suite de Hymes désignait à la fois la maîtrise du code linguistique et celle des usages sociaux de la langue: « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. » (1984: 47).), mais avec les colorations sémantiques qu'il a acquises lors de sa migration dans le monde du travail au tournant des années 80.⁴

³ Et on retrouve là une grande tendance actuelle dans les systèmes productifs occidentaux qui consiste à déplacer le poids des responsabilités d'une institution, d'une direction d'entreprise vers le seul individu ou équipe d'individus sous couvert d'autonomie comme le souligne P. Basard: « Les nouvelles activités et les nouvelles formes d'organisation du travail font appel à l'initiative individuelle et exigent une implication personnelle qui ne se limite pas au suivi de consignes préétablies. » (2009 : 67), un déplacement facteur de stress: « Cette situation est source de stress, surtout dans un contexte où règnent l'incertitude et l'aléa. » (*Idem*: 151).

⁴ Ce n'est pas la première fois que le monde du travail influe sur la sphère de l'éducation et plus particulièrement de la didactique des langues. La didactique des langues n'est absolument pas un univers coupé du monde économique. M. Tardif et C. Lessard, dans *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck Université, 1999 le soulignent : « on peut dire que l'école et l'enseignement ont été historiquement envahis et continuent toujours de l'être par des modèles de gestion et d'exécution du travail tirés directement de l'environnement industriel et des autres organisations économiques. ». (1999: 16). F.V. Tochon en 1993 avait donné comme exemple précis de ce jeu d'influences entre éducation et idéologie économique le cas du taylorisme, de la rationalité

Historique des évolutions récentes du monde du travail

Dans les années 80, en Europe, les secteurs industriels et économiques ont été soumis à de profonds changements technologiques (robotisation, et informatisation) et économiques (fusions, restructurations des entreprises; mise en place de normes de sécurité, du contrôle qualité; accent mis non plus sur la production mais sur les services; nécessité d'innover en permanence...). Ces mutations ont eu un double effet: elles ont introduit la flexibilité au cœur des préoccupations des dirigeants d'entreprises et fait surgir l'imprévu dans les systèmes de production, un imprévu caractérisé par « les pannes, les dérives qualités, les matières manquantes, les changements imprévus de programme de fabrication, une demande impromptue d'un client, etc. Bref, tout ce qu'on appelle des aléas. » (Zarifian, 2001: 36).

Dans un monde professionnel dominé par l'imprévu, par la complexité, s'est alors imposée la nécessité de passer d'une organisation taylorienne du travail centrée sur le poste de travail avec des tâches prescrites ne laissant place à aucune improvisation de l'ouvrier, à une organisation du travail basée sur la capacité « d'affronter l'inédit et le changement permanent » (Le Boterf, 2000: 23), « de faire face à l'incertitude » (*Idem*: 28), de s'adapter à des professions en constante évolution. Et pour désigner cette capacité d'affronter la complexité, l'imprévu, le non prescrit, il a été fait appel au terme compétence. Un terme qui a rapidement vu ses contenus sémantiques s'étendre, se spécifier.

Traits définitoires de la compétence dans le monde du travail

Au cours de son passage dans le monde du travail, la compétence s'est vue dotée de traits spécifiques.

Actuellement, la compétence dans les univers professionnels est définie en relation avec l' « action », et plus précisément avec ce que l'on appelle l' « action située », c'est-à-dire une action dont la planification évolue en fonction des spécificités du contexte, laisse place à des improvisations, à des réponses originales. Ce lien entre compétence et action située est central dans la définition désormais classique de la compétence que donne Le Boterf qui la présente ainsi : « L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources ...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...] // *n'y a de compétence que de compétence en acte.* » (1994: 16).

La compétence est liée à l' « action complexe » comme le souligne Perrenoud « Toute compétence est fondamentalement liée à une *pratique sociale* d'une certaine complexité. » (1997: 44).

La compétence ne se présente jamais seule, mais constamment couplée à d'autres compétences car l'activité professionnelle requiert toujours des « compétences plurielles »:

technique de l'après-guerre, de la production de masse où l'ouvrier n'est qu'un exécutant, une conception du travail qui s'était répercutée dans l'enseignement des langues sous la forme de l'enseignant audio-visuel dont « l'aptitude pratique professionnelle est acquise par l'emploi de capacités techniques d' « ingénierie », fondées sur une connaissance systématique spécialisée, scientifique et standardisée » (1993: 24).

« Les compétences d'un opérateur se définissent à partir de son travail, c'est-à-dire de ses activités, lesquelles se réfèrent à des tâches. [...]: « compétences » est de ce fait pluriel. Pour l'ergonome, parler de « la » compétence d'un opérateur n'a guère de sens puisque l'opérateur a des activités. » (Leplat, de Montmollin, 2001: 7).

La compétence est de nature complexe et se compose de « savoirs », « savoir-faire », et plus que de « savoir-faire » qui relèvent de la simple exécution de schémas d'actions préétablis, de « savoir-agir » que Le Boterf caractérise comme capacité de dépasser le prescrit et de répondre à l'imprévu:

« Le savoir agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir opérer. Le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir *aller au-delà du prescrit*. Si la compétence se révèle davantage dans le savoir agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'événement, l'imprévu. » (Le Boterf, 2000: 44).

A ces composantes de la compétence, s'ajoutent:

- le « savoir être » ou aptitudes qui regroupent « la capacité d'écoute, les attitudes d'accueil, la prise d'initiative, la ténacité, la confiance en soi... » (Le Boterf, 2000: 148). Et parmi ces savoir-être, doit être mise en relief l' « autonomie »: « ce qui la (*la compétence*) différencie d'un travail taylorisé, c'est qu'elle manifeste une autonomie d'action de l'individu (dans une équipe; un réseau de travail, etc.) qui s'engage subjectivement et volontairement, de par ses initiatives, dans l'amélioration de la valeur produite. » (Zarifian, 2001 : 96). Une autonomie qui s'exprime tant sur le plan individuel que collectif (au niveau de l'unité de travail) ;
- et surtout « le savoir mobiliser » ces différents composants de la compétence, un savoir mobiliser qui est fondamental pour l'exercice de la compétence comme le souligne avec insistance Le Boterf: « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser. » » (1994: 17). Ce savoir mobiliser, ce savoir combinatoire se composent à la fois d'un savoir sélectionner les compétences pertinentes pour l'action en fonction du contexte spécifique, et, à l'intérieur des compétences, les constituants appropriés pour répondre à une situation donnée, et aussi d'un « savoir combiner » ces éléments et ces compétences afin d'élaborer une réponse inédite:

« Le professionnel doit savoir sélectionner les éléments nécessaires dans le répertoire des ressources, les organiser et les employer pour réaliser une activité professionnelle, résoudre un problème ou réaliser un projet. » (Le Boterf, 2000: 64).

La compétence comporte également une dimension réflexive qui joue un rôle important dans sa constitution: elle est « réflexion stratégique » (entrant aussi dans le savoir-mobiliser défini plus haut): « L'opérateur intègre de nombreuses données de son fonctionnement cognitif pour définir la précision, l'efficacité, le coût de son activité et ainsi s'adapter dynamiquement aux exigences et au contexte ». (Valot, C., Grau, J.Y., Amalberti R., 2001 : 62); elle est « réflexion sur ses actions » qui se condense ensuite en « savoirs expérientiels »: « Le professionnel sait tirer les leçons de l'expérience. Il sait transformer son action en expérience. Il ne se contente pas de faire ou d'agir. » (Le Boterf, 2000: 89).

Cette activité réflexive se prolonge par un nécessaire « savoir dire » ses compétences, marqueur décisif de compétence selon de Terssac et Chabaud: « Ces savoir-faire n'acquièrent un statut de compétence qu'au travers de leur formulation et de leur communication aux membres du groupe. » (1990: 134). En effet, grâce à ce savoir-dire ses compétences, s'effectuent un partage, une confirmation, un transfert des compétences. Le savoir-dire participe ainsi à l'élaboration d'une « compétence collective » qui est à la fois capacité de mobiliser le collectif pour réaliser les objectifs fixés: « *La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité.* » (Zarifian, 2001: 71) et résultante du partage et de la confrontation des compétences individuelles d'où surgissent des compétences nouvelles:

« En coopérant à l'atteinte d'un but commun, les opérateurs sont amenés à conjuguer leurs compétences et à faire émerger des compétences originales qui ne font pas partie des compétences initiales. » (J. Leplat, 2000: 163).

Ainsi la compétence dans le monde du travail est-elle dotée des traits définitoires suivants:

| La compétence est liée à : | Elle a pour caractéristiques d'être | Elle a pour composantes des : |
|----------------------------|--|-------------------------------------|
| - l'action située | - abstraite | - Savoirs |
| - l'action complexe | -perceptible uniquement à travers les tâches et activités effectuées | - Savoir-faire et Savoir-agir |
| - l'action collective | - plurielle | - Savoir-être (notamment autonomie) |
| | - individuelle et collective | - Savoir-mobiliser |
| | | - Savoir-réflexif |
| | | - Savoir-dire |

Pertinence de recourir au concept de compétence pour définir de nouvelles formations d'enseignants de langue(s)

La compétence dans le monde du travail est, nous venons de le voir, liée à la complexité des nouveaux univers économico-professionnels. S'appuyer sur cette notion, sur les sèmes qu'elle recouvre dans le monde du travail est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit de réfléchir aux contenus d'une formation au métier d'enseignant de langue(s) car l'enseignement est une réalité dont la complexité découle en premier lieu du fait qu' « Enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains. » (Tardif/ Lessard, 1999: 281), des êtres humains (et non des objets matériels) qui opposent au travail enseignant leur épaisseur psychosociologique, leur liberté d'apprendre ou de refuser d'apprendre: « « *L'enseignement est un travail dont l'objet n'est pas constitué de matière inerte (cas de l'artisanat/ de l'industrie) ou de symboles (travail sur l'écrit/ l'informatique), mais de rapports humains avec des personnes capables d'initiatives et dotées d'une certaine capacité de résister ou de participer à*

l'action des enseignants. » (*Idem*: 289). L'enseignement est une réalité complexe, imprévisible, car outre l'activité fondamentale d'interactions⁵ à travers lesquelles passent la construction des savoirs, l'ajustement entre enseignement du professeur et apprentissage des apprenants, l'évaluation des appropriations, le contrôle de la classe, l'affectif, s'y tressent différentes activités, différentes temporalités comme il ressort de cette description de la situation d'enseignement/ apprentissage que fait V. Lang (citant W. Doyle 1986): « l'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la *multidimensionnalité*, qui renvoie à la diversité des registres de l'activité et des événements⁶, la *simultanéité* de ces événements et actions, l'*immédiateté*, car l'action n'attend pas, l'*imprévisibilité* de ce qui peut survenir, la *visibilité*, qui souligne la dimension publique de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée et interprétée par les élèves, l'*historicité*, qui souligne la continuité et la dynamique de la relation dans la classe, source d'un *modus vivendi*. » (1999: 169). Toujours déjà complexe, la complexité de l'enseignement s'est encore accrue ces vingt dernières années sous l'effet de différents facteurs:

- l'extension de la durée de l'enseignement et sa massification ont introduit une forte hétérogénéité des publics en termes de niveaux, de socialisation et d'aspirations;
- ces nouveaux publics n'ont plus le même rapport de respect envers les enseignants qui ont perdu à leurs yeux le prestige d'incarner des savoirs « légitimes » transmis de génération en génération;
- ces nouveaux publics ont peu ou plus de connivence culturelle avec ces savoirs légitimes;
- ils entretiennent d'autre part un rapport très pragmatique avec les savoirs scolaires: ne sont valorisés à leurs yeux que les savoirs qui « servent » à trouver un travail. Tardif et Lessard parlent du « développement d'une logique de marché à l'intérieur de la formation scolaire: les connaissances transmises par l'institution scolaire deviennent des produits de consommation hiérarchisés, dont la valeur dépend de leur degré d'adéquation avec un marché du travail raréfié, embrouillé, voire opaque: les « connaissances inutiles » (culture générale, sciences pures, philosophie, sciences sociales et humaines, lettres, beaux-arts, etc.) risquent alors d'être disqualifiées. » (1999: 14). Lang, lui, parle de « rapport instrumental à la scolarité » (*Idem*: 131). Et les langues n'échappent pas à cette logique de marché: en effet, actuellement mieux vaut être enseignant d'anglais que professeur de français ou de portugais.
- le statut des jeunes a changé: c'est un groupe à part entière, revendiquant son « droit à la parole, (la) participation aux décisions, (le) droit à l'explication, (l') autonomie » (Lang, *Ibid*: 142); toutes revendications qui s'accordent mal d'une relation enseignant/ élèves conçue sur un mode hiérarchique, vertical.

Tous ces changements sociétaux mettent au premier plan la nécessité dans la formation des enseignants d'opérer « *Un déplacement de l'objet de la pratique: de la gestion pédagogique des contenus à celle des élèves.* » (*Ibid*,

⁵ Les interactions caractérisent la singularité du métier d'enseigner ainsi que le souligne Marguerite Altet : « on peut définir l'enseignement comme un processus *interpersonnel*, intentionnel, qui utilise essentiellement la *communication verbale*, le *discours dialogique finalisé* comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage. » (1994 : 3)

⁶ Transmission des savoirs/ structuration des activités pédagogiques/ évaluation/ régulation de l'ordre.

1999: 101), de passer d'une formation académique axée uniquement sur des savoirs disciplinaires à une formation permettant de prendre en charge cette complexité renforcée de l'enseignement, à une formation basée sur des compétences au sens professionnel de ce terme.

Tentative d'esquisse d'une formation renouvelée d'enseignants de langue(s) Pour penser une formation professionnelle des enseignants de langue(s) adaptée à ce nouveau contexte, nous allons donc nous appuyer sur les traits qu'a la compétence dans le monde du travail, traits que nous allons prendre l'un après l'autre afin de voir leur possible traduction en termes de contenus de formation d'enseignants de langue(s).

Les savoirs

Savoirs linguistiques

Passer de la gestion pédagogique des contenus à celle des élèves ne signifie absolument pas l'abandon des savoirs disciplinaires. Bien au contraire, comme le souligne Lang: « Il ne s'agit [...], en aucun cas, d'un rejet des savoirs théoriques, tels ceux sur lesquels s'appuie le modèle académique et/ ou ceux élaborés par les sciences sociales et humaines; » (1999: 168).

Quels sont donc les savoirs à intégrer dans une formation d'enseignants de langue(s)?

La formation d'un enseignant de langue(s), surtout lorsque cette langue n'est pas la langue maternelle de l'enseignant, doit comporter un important volet approfondissement de la langue étrangère, de sa maîtrise dans ses dimensions orales et écrites (chacun de ces codes ayant ses spécificités) et dans ses variations sociales, et, dans une moindre mesure, géographiques (le français de France n'est pas celui du Québec ou d'Afrique francophone). Avoir une réelle compétence à communiquer dans une langue étrangère signifie pouvoir adapter ses productions langagières à la diversité des contextes. Posséder une réelle compétence à communiquer en langue étrangère confère à l'enseignant un sentiment de sécurité linguistique qui lui permet de sortir avec ses apprenants de pratiques très contraintes, très cadrées, très routinières, de prendre des risques et de se lancer avec ses élèves dans des projets où sa créativité et celle de ses apprenants peuvent se donner libre cours.

Ainsi qu'une maîtrise approfondie de la langue, l'enseignant de langue(s) doit avoir une connaissance *sur* la langue. Comme aucune description linguistique ne peut prétendre rendre compte de tous les phénomènes langagiers, ne peut répondre pleinement à tous les besoins de l'enseignant, ce dernier doit disposer de diverses descriptions de la langue qu'il convoquera pour apporter des réponses pertinentes à des problèmes spécifiques. Et ces descriptions de la langue sont à mon avis au nombre de quatre:

- Un enseignant de langue(s) doit maîtriser une description traditionnelle de la langue, selon les fameuses parties du discours, parce que c'est souvent cette description, notamment avec l'actuel retour en force de l'éclectisme méthodologique, qui est toujours mobilisée dans les manuels de langues étrangères (même dans les manuels récemment parus, on continue de parler d'*infinitifs*, de *préposition*, de *pronom personnel direct/ indirect*, etc.)
- La linguistique structurale doit faire partie de ses connaissances car les exercices structuraux ont fait une réapparition remarquée notamment avec les

supports CD Rom, et l'exercice structural, lorsqu'il est utilisé à propos, c'est-à-dire limité dans le temps, est efficace pour faire mémoriser tous les pans d'une langue qui doivent être automatisés (pronoms/ terminaisons verbales/ déterminants, etc.)

- Une connaissance des concepts fondamentaux de la pragmatique (j'utilise le terme pragmatique, en accord avec les usages actuels, comme terme englobant linguistique de l'énonciation et pragmatique) est nécessaire: les marques de la subjectivité, la répartition des temps verbaux en système distincts de *discours* et de *récit* doivent appartenir aux connaissances de l'enseignant de langue(s) afin de doter les apprenants des moyens de dire en s'impliquant plus ou moins, et de se dire. D'autre part, la notion clé pour l'enseignement des langues depuis l'approche communicative, celle d'actes de parole/ de langage, la distinction entre intentions de communiquer qui sont quasi universelles et réalisations linguistiques spécifiques à chaque langue, doit être parfaitement maîtrisée puisqu'elle permet de mettre l'accent sur le sens à véhiculer plus que sur les formes linguistiques, puisqu'elle est au cœur des référentiels de langues tel le *Cadre européen* et qu'elle structure la plupart des manuels de langues étrangères contemporains.
- Enfin, il est nécessaire que l'enseignant de langue(s) puisse aborder avec ses apprenants tous les phénomènes linguistiques qui dépassent le cadre de la phrase: les phénomènes de reprise; la progression thématique, les phénomènes de premier plan/second plan, tous phénomènes participant à la cohésion d'un texte; les phénomènes de régulation locale et globale des textes que prennent en charge les notions de types/ séquences textuels et de genres de discours; tous ces points relèvent de la linguistique textuelle et leur importance est telle tant en production qu'en réception des textes qu'ils ont donné lieu à la constitution dans le CECR d'une troisième composante de la compétence à communiquer langagièrement: la compétence pragmatique ainsi définie:

« *La compétence pragmatique* recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.» (Le Cadre, 2001: 17/ 18).

Ces savoirs linguistiques ne doivent pas être que des savoirs déclaratifs, mais exigent d'être mis en relation avec leurs répercussions dans les différentes méthodologies d'enseignement/ apprentissage des langues, avec les activités d'appropriation des régularités langagières que ces courants linguistiques ont suscitées dans l'enseignement/ apprentissage des langues (repérage d'éléments grammaticaux/ réalisations d'exercices structuraux ; d'exercices de linguistique textuelle, jeux de rôles, tâches...).

La phonétique qui a été à juste titre réhabilitée dans le Cadre (« *La compétence linguistique* est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses

réalisations. [...] » (2001: 17)) doit faire aussi l'objet d'un enseignement qui doit coupler descriptions et techniques correctives pour donner les moyens de réduire ces zones de résistances, de fossilisation (tels le [y] vs [u], le [s] vs [z] pour des hispanophones apprenant le français) que ne peuvent travailler des manuels universalistes, et pour doter les apprenants d'une compétence de communication orale non brouillée par des incorrections phonétiques.

La psycholinguistique et les théories sur l'acquisition/ appropriation des langues ont toute leur place dans les contenus de formation d'enseignants de langue(s) ne serait-ce que pour sensibiliser les enseignants au fait que dans ce domaine nous ne possédons que peu de certitudes et donc que toute position dogmatique est intenable.

La sociolinguistique s'intègre logiquement à une formation d'enseignants de langue(s) car elle sensibilise les futurs enseignants à la variation, au fait que chaque contexte mobilise des traits langagiers spécifiques, au fait qu'il n'y a pas par exemple *une* langue française mais *des* langues françaises résultant des variantes générationnelles, sociales, géographiques, professionnelles... La sociolinguistique permet de poser et (se poser) les problèmes du rapport à la norme (quelle norme enseigner : la norme littéraire? dans le cas du français, le français de France ou le français de Belgique, du Québec...?); d'aborder la problématique des contacts de langues, du plurilinguisme, des politiques linguistiques, tous problèmes auxquels est confronté à un moment ou un autre tout enseignant de langue(s).

Les savoirs culturels: la place de la littérature

A l'articulation de la langue et de la culture, se trouve la littérature, composante nécessaire d'une formation d'enseignants de langue(s) parce qu'elle représente une partie certes peu importante des motivations pour apprendre une langue, mais surtout parce qu'elle est travail sur la langue, parce qu' « elle est *langage* singulier, c'est-à-dire construction, mise en œuvre des mots et de la syntaxe de la langue, non pas avec une visée ornementale, ce qu'indique la rhétorique, mais avec une finalité d'explorer les ressources de la langue. » (Peytard/ Moirand, 1992: 59), parce qu'elle permet de sortir d'une conception purement fonctionnelle de la langue, parce qu'à travers sa fréquentation se renforce une maîtrise de la langue, parce que, étant pétrie de culture, la littérature est une des portes d'accès à la culture étrangère. Aussi l'enseignant de langue doit-il maîtriser les grands repères d'une littérature en termes de mouvements littéraires et surtout être mis en contact avec la littérature contemporaine celle qui véhicule le langage actuel, celle qui pose les problèmes contemporains ou qui donne sa réponse contingente aux éternels problèmes de l'humain (le sens de la vie, l'amour, la mort) ou qui s'attache à rendre le quotidien dans sa fugacité et sa permanence, c'est-à-dire une littérature qui véhicule une conception, une vision particulières du monde. Un enseignement de littérature se doit aussi de s'ouvrir aux littératures francophones qui « travaillent » la langue française (Chamoiseau, Tremblaye, Ben Jelloun, Maalouf ...), à la littérature avec un petit I, comme la littérature policière qui actuellement en dit souvent plus sur notre monde actuel que la littérature consacrée, à la bande dessinée (genre le plus lu par les adolescents).

Les savoirs culturels (suite): de la culture cultivée à la démarche interculturelle en passant par une culture historico-géographico-socio-économique

Langue et culture sont indissociables et cette réalité a été rappelée avec force notamment par Hymes et son concept de *compétence de communication*. Les savoirs culturels sont larges car ils incluent:

- la culture cultivée (c'est-à-dire la/les Littérature(s)/ /les grands repères historiques/ les arts) qui intervient *explicitement* dans les œuvres littéraires, cinématographiques, dans la presse, ou, très souvent *implicitement*, sur le mode de la connivence culturelle (c'est-à-dire de reconnaissance d'appartenance culturelle et de rejet pour celui qui ne la saisit pas) comme dans les titres de la presse;
- des repères géographico- (les grandes régions de France, de la francophonie), socio-économiques (connaître par exemple la tension en France entre forte centralisation et aspirations à l'autonomie régionale) nécessaires lorsque l'on travaille sur les médias, sur les faits de société;
- et tout ce qui relève de l'anthropologie culturelle, de ces « évidences invisibles » (pour reprendre le titre d'un ouvrage de l'anthropologue franco-américaine R. Carroll) qui imprègnent en profondeur la vie des individus d'une société: le rapport au temps, à l'espace, à la nourriture, à la différence sexuelle... Ce dernier domaine des évidences invisibles est le plus important pour pouvoir fonctionner dans la culture cible, mais le plus difficile à acquérir parce que, souvent, il requiert une expérience vécue d'immersion prolongée dans la culture étrangère. D'autre part, son enseignement, faute d'une sensibilité à la variation culturelle, est menacé de généralisations abusives (du genre: « Les Français travaillent peu ») versant facilement dans le stéréotype. Un enseignement d'anthropologie culturelle, s'il n'est pas limité au comparatisme culturel, peut se donner pour objectif à visée éducative de déboucher sur une démarche interculturelle de retour sur sa propre culture, et de mise en évidence de sa part d'arbitraire (et cette démarche interculturelle vient justifier cet enseignement surtout dans le cas d'élèves qui auront peu l'occasion d'être en contact direct avec la culture étrangère).

Les savoirs sociologiques relatifs au monde éducatif

Former à l'enseignement des langues ne peut faire l'impasse sur des connaissances du monde éducatif: connaissance de l'institution scolaire dans son évolution historique, du système scolaire avec ses régulations (programmes: qu'est-ce qu'un curriculum/ quelles en sont les composantes/ comment évolue-t-il ?), ses différents acteurs, ses rôles qu'elle prescrit (rôle de l'enseignant/ rôle de l'apprenant), les représentations liées à ces rôles, son articulation avec la société, ses publics (dans leur diversité sociale, leur *habitus*).

Les savoirs/ savoir-faire en relation avec la didactique des langues

Une formation à l'enseignement des langues comporte un important volet didactique où sont associés savoir et savoir faire.

Ce volet didactique comprend une connaissance des différentes méthodologies qui ont parcouru l'enseignement/ apprentissage des langues, connaissances qui ne doivent pas se résumer à énumérer les différentes caractéristiques des méthodologies, mais qui doivent être construites comme

réponses historiques à ce que veut dire enseigner/ apprendre une langue étrangère. Cette étude des méthodologies doit se faire comme l'élaboration d'une réserve de réponses éventuellement toujours pertinentes et mobilisables face à la complexité de l'enseignement/ apprentissage des langues que ne peut prendre en charge une seule et unique méthodologie constituée forcément toujours réductrice.

La réflexion méthodologique devient didactique lorsqu'elle s'interroge sur les modes de constitution des méthodologies, sur leur logique interne, sur leur évolution, lorsqu'elle pose la question de l'éclectisme comme tentative de réponse à la complexité de l'enseignement/ apprentissage des langues. Et la didactique associe savoirs et savoir-faire lorsqu'elle aborde l'oral et ses traitements spécifiques, l'écrit et ses traitements spécifiques.

Apprendre à enseigner la langue, à l'heure où l'on différencie de plus en plus les publics afin d'apporter des réponses qui s'articulent au plus près des besoins, des contextes, afin aussi de trouver de nouveaux publics et souvent de préserver l'existence de cet enseignement (l'allemand en France est complètement sinistré, faute d'élèves), signifie aussi recevoir une formation à l'enseignement précoce des langues, une formation à l'enseignement sur objectifs spécifiques (la survie du français dans beaucoup de pays passe par la nécessité de montrer que l'on peut travailler, étudier en français).

Savoir-faire

L'enseignant de langue(s) doit être formé à la conception de matériel didactique: il doit maîtriser les outils d'analyse: analyse de l'image fixe ou animée; analyse de discours; notions de types de texte/ de genres de texte, outils qui lui permettront de dégager des contenus d'enseignement. Il doit savoir ordonner ces contenus dans une unité/ séquence didactique dont l'architecture doit être cohérente avec la méthodologie retenue, avec les objectifs visés, et suffisamment souple pour que les différents profils d'apprenants puissent s'y exprimer. Former à la didactisation des textes (au sens du CECR⁷) permet de rendre l'enseignant moins dépendant d'un manuel toujours non totalement satisfaisant, permet d'autonomiser cet enseignant.

Cet apprentissage d'outils d'analyse et méthodologiques trouve sa pleine efficacité lorsqu'il est couplé à une mise en pratique réelle du matériel élaboré suivie d'une analyse rétroactive qui prenne en compte notamment le décalage inévitable entre ce qui a été programmé et ce qui s'est effectivement réalisé en classe lorsque les élèves s'en sont emparés.

La formation au TICE et aux médias est actuellement incontournable: l'enseignant doit savoir où trouver des documents authentiques, des compléments de formation, des lieux d'échanges, de partage d'expériences. Il doit être formé à vérifier la fiabilité de ses sources et à apprendre à ses élèves à se distancier d'Internet. Il doit aussi savoir utiliser avec pertinence (ne pas être dans la fascination) en classes les ressources multimedia qui ne peuvent constituer une fin en soi, mais ont à être mobilisées lorsqu'elles servent à accroître l'efficacité de l'enseignement/ apprentissage.

Un autre savoir-faire important est celui relatif à l'évaluation (acte d'enseignement tellement important qu'il constitue le troisième sous-titre du Cadre). A partir du moment où l'on veut mettre en œuvre une véritable

⁷ "toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/ apprenants reçoivent, produisent ou échangent." (C.E.C.R., 2001: 75)

centration sur l'apprenant, où l'on veut prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants, où l'on veut vérifier l'efficacité de son enseignement et l'appropriation des savoirs par les apprenants, connaître et savoir pratiquer les différents types d'évaluation: diagnostique, formative/ trice, sommative est indispensable. De plus, alors que la compétence de communication englobe des éléments toujours plus nombreux et complexes, savoir monter des épreuves d'évaluation qui tentent de rendre compte de chacun de ces éléments, évaluer la pertinence et la fiabilité des tests et des certifications disponibles est un savoir faire dont ne peut se dispenser un enseignant de langue(s).

Savoir faire et savoir être: les stages ou le passage à une pratique éclairée par la théorie

Nous avons croisé à plusieurs reprises la dimension pratique: cette dimension pratique de la formation des enseignants ne doit pas se limiter à la didactique de l'oral, de l'écrit, à la didactisation des documents, à l'évaluation. Elle doit avoir une place à part entière sous la forme de stages répartis au long de la formation initiale, évoluant entre observation progressive des réalités de l'enseignement et prise en charge graduelle des enseignements, observation et prise en charge se devant d'être accompagnées d'un entraînement à la réflexivité.

La réflexivité dans l'enseignement signifie « de faire passer l'enseignant d'une pratique intuitive, empirique, à une pratique réfléchie de professionnel qui s'adapte à la demande, au contexte, au nouveau public, aux nouvelles situations » (M. Altet, 1996: 32), de conceptualiser les « savoirs d'expérience » souvent non dicibles en les confrontant à des concepts théoriques venus de différents domaines disciplinaires (psychologie, linguistique, sociologie, sciences de l'éducation...) et de les transformer alors en nouveaux schémas d'actions verbalisables et transmissibles: « L'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est conceptualisée, reliée à des savoirs qui la rendent intelligible et l'inscrivent dans une forme ou une autre de régularité. » (Perrenoud, 2001: 50). Former un « enseignant réflexif » (2001: 42) signifie l'entraîner à « la réflexion en cours d'action et sur l'action » (Schön, 1994: 170), l'entraîner à acquérir une distance critique avant d'enseigner lors de la programmation des activités, pendant son enseignement et après son enseignement, distance qui lui permettra de prendre du recul par rapport aux réponses méthodologiques toutes faites, par rapport aux routines d'enseignement, de faire plus facilement face au imprévus constitutifs de toute réalité d'enseignement, d'élaborer de nouveaux savoirs d'action dont il pourra éprouver la consistance en les partageant avec ses collègues. Les stages pratiques doivent donc être nécessairement le lieu d'une confrontation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques issus de l'analyse des pratiques et répondre ainsi à cet impératif de formation d'enseignants que formule Perrenoud: « Une place importante donnée aux savoirs de la pratique et sur la pratique, pour équilibrer le poids des savoirs à enseigner ou des savoirs savants décontextualisés. » (Perrenoud, 2001: 21). Si ces stages pratiques constituent un dispositif central de la formation initiale, ils doivent toutefois se prolonger dans une formation continue qui accompagne le passage d'un enseignant débutant à un enseignant expérimenté mais non sclérosé.

Le savoir-être dans une formation d'enseignant ne se limite pas à acquérir « une posture et [...] une pratique réflexives » (Perrenoud, 2001: 45), mais il se décline aussi dans une dimension éthique: l'enseignant doit faire sien un pari d'éducabilité des élèves, réfléchir aux « principes inconditionnels, qui servent de règles à l'esprit et à l'action, pour ne pas renoncer à vouloir éduquer » (Lang, 1999: 185), apprendre à se poser des questions d'éthique (tournant autour du respect de l'identité des élèves, de leur vie privée, de leur liberté de conscience). Et cette exigence de réflexion éthique s'impose d'autant plus que son autonomie s'accroît.

Conclusion

Si, pour répondre aux défis que lance le monde actuel de l'éducation, l'on se donne pour objectif de mettre en œuvre à travers une formation d'enseignants de langue(s) tous les traits liés à la compétence: savoirs/ savoir-faire/ savoir être/ savoir réflexif, alors ce qui est visé à travers cette formation est une nouvelle figure de l'enseignant de langue(s) que l'on pourrait appeler non *enseignant expert*, comme je l'ai fait un peu plus tôt, mais, en reprenant la définition du *professionnel* que donne Le Boterf (2000/1: 190) : « Le professionnel est la personne à qui un commanditaire ou un destinataire peut faire confiance pour qu'il prenne l'initiative de fournir des réponses pertinentes dans une situation-problème et qui ne laisse rien échapper d'important.... », *enseignant professionnel*.

Ce programme de formation d'un enseignant professionnel de langue(s) que je viens de dérouler est bien sûr une construction théorique, idéale, une théorisation que les réalités financières, les pesanteurs administratives, les défenses de territoire et de pouvoir ne peuvent que fortement modifier, amputer. Toutefois cette conception d'un enseignant professionnel de langue(s) constitue pour moi une ligne directrice en accord, il me semble, avec les besoins tant des futurs enseignants que des institutions d'enseignement et des apprenants et qui, de ce fait, mérite donc d'être défendue plus qu'énergiquement sans tenir compte du risque de déplaire ou de se faire des ennemis.

Références bibliographiques

- Altet, M., (1996), *La formation professionnelle des enseignants*, P.U.F.
- Basard, P., (2009), *Le nouvel âge du travail*, Tapage/ Hachette Littératures.
- Carroll, R., (1991), *Evidences invisibles: Américains et Français au quotidien*, Seuil.
- Coste, D., (1972), *Hypothèses méthodologiques pour le Niveau II in Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Hachette.
- Hymes, D.H., (1967), « Models of the interaction of language and social life » in *Journal of Social Issues*, N° 59.
- Hymes, D., H., (1984), *Vers la compétence de communication*, Crédif/ Hatier.
- Lang, V., (1999), *La professionnalisation des enseignants*, PUF.
- Le Boterf, G., (1994), *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G., (2000/1), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les Editions d'Organisation,
- Le Boterf, G., (2000), *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'organisation.

- Le Boterf, G., (2008), *Repenser la compétence*, Paris, Eyrolles/ Editions d'Organisation.
- Leplat, J., (2000), « Les compétences collectives », extrait de *Compétences individuelles, compétences collectives, Psychologie du travail et des organisations*, n°6.
- Leplat, J., Montmollin, de, M., (2001), préface à *Les compétences en ergonomie - Textes choisis et présentés par J. Leplat et M. de Montmollin*, Octarès.
- Perrenoud, Ph., (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph., (1997), *Construire des compétences dès l'école*, E.S.F. éditeur.
- Peytard, J., Moirand, S., (1992), *Discours et enseignement du français*, Hachette.
- Schön, D., (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Editions logiques.
- Tardif, M., Lessard, C., *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck Université, (1999).
- Terssac, de, G. et C. Chabaud, « Référentiel opératif commun et fiabilité », in *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*, Octarès, (1990).
- Tochon , F.V., (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- Valot, Cl., J-Yves Grau et René Amalberti, (2001), in *Les compétences en ergonomie - Textes choisis et présentés par J. Leplat et M. de Montmollin*, Octarès.
- Zarifian, M., (2001), *Objectif compétence*, Editions Liaisons.

Perfil lingüístico del Uruguay

Adolfo Elizaincín

Universidad de la República y Academia Nacional de Letras

aelizain@gmail.com

Antes de entrar al tema propuesto, son necesarias dos aclaraciones previas. Primero, voy a hablar solo de la oralidad, no voy a decir una palabra de la lengua escrita. Esta distinción es importante, y fundamental tenerla clara, al momento de enseñar lenguas extranjeras. Segundo, no voy a decir nada sobre cómo se enseña una lengua, por una razón muy simple: no lo sé. Como se sabe, hay diferentes tipos de lingüistas: algunos recogemos materiales del campo, de la realidad, y tratamos de interpretar esos datos recogidos. Hay otro tipo de lingüistas que interpretan a nivel teórico esas cosas y, finalmente, existen los lingüistas aplicados que tratan de aplicar (valga la redundancia) y de planificar la enseñanza de las lenguas y la enseñanza de la lengua en general. Yo no pertenezco ni al segundo tipo ni al tercero, sino al primer tipo, soy de los que dicen “Miren, esto es así”, que, por cierto, ya bastante trabajo da decir **cómo** es algo.

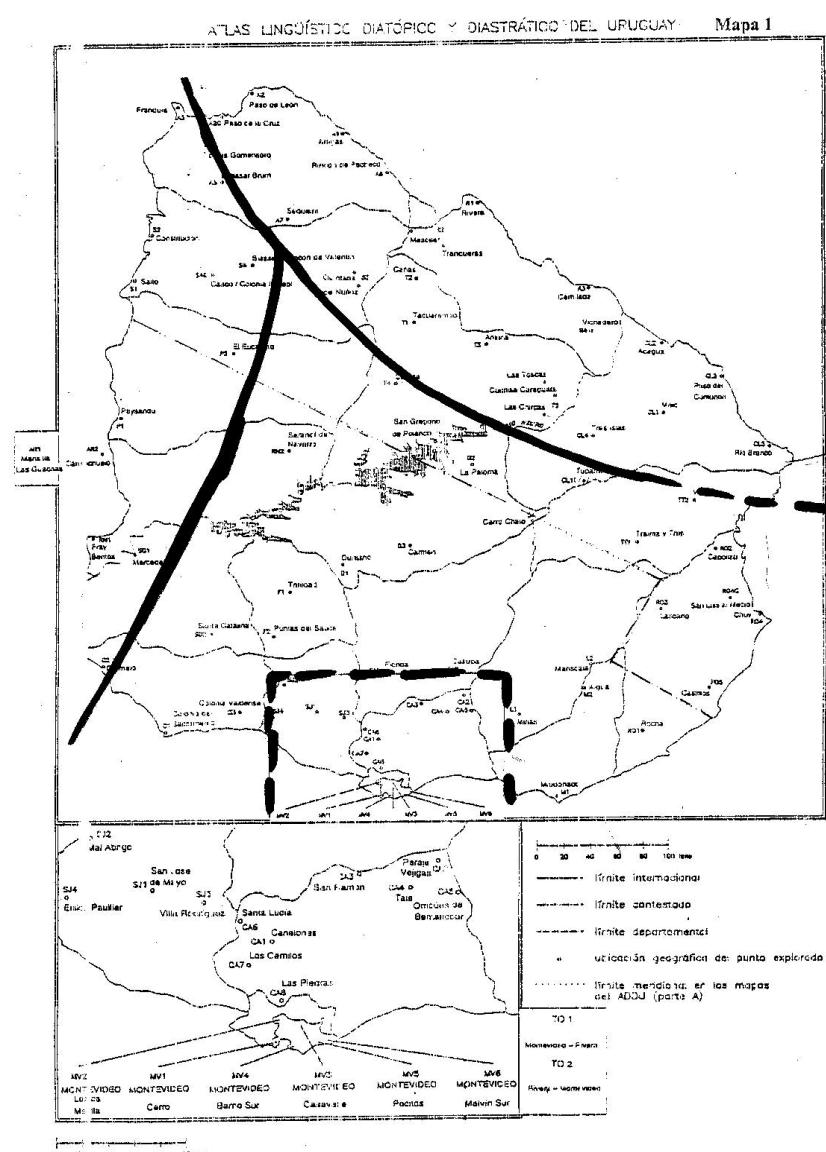
En cuanto al tema, “Perfil lingüístico del Uruguay”, eso quiere decir, con otras palabras, cómo es el Uruguay lingüísticamente hoy. Todo lo que hoy es de una manera tiene una razón histórica.

Nada es porque si, por razón de ser de este momento. Todo supone un producto, una transformación, un devenir histórico. De alguna manera ese devenir histórico del cual no puedo entrar hoy en más detalles, se manifiesta en lo que podríamos calificar como el perfil histórico actual del país, en el cual debemos reconocer las lenguas históricas reales que han conformado nuestro perfil, por supuesto el español dentro de las tres lenguas que importan, pero no solo el español, como a veces se cree.

El perfil lingüístico de nuestro país surge también de otras dos lenguas románicas muy importantes que son, por un lado el portugués, que hay que ubicar casi al lado del español pero con manifestaciones y estructuración social muy distintas, y también el italiano. Aunque el italiano interactúa con el español de una forma diferente a como interactúa el portugués. Aunque nuestro país no tiene una lengua oficial, definida como tal en la Constitución de la República, por ejemplo, la lengua general es el español. A diferencia de otros países, el Uruguay nunca dijo “La lengua oficial de este país es tal”. Eso no lo ha dicho, lo da por sentado. Entonces el español, como la lengua general del país, más el portugués y el italiano conforman lo que se llama, la Romania Nova, es decir la nueva Romania. Esta Romania Nova está conformada por las lenguas románicas trasladadas, en este caso, a América. Ella se compone entonces en nuestro pequeño país con esas tres grandes lenguas más otros componentes que se van incorporando, mezclándose con estas tres básicas fundamentales desde el punto de vista europeo. Y esos otros componentes son las lenguas autóctonas, ya que acá por supuesto se hablaban lenguas indígenas a la llegada de los españoles. De esto sabemos poco, excepto el caso del guaraní, una lengua que sí se ha estudiado, estuvo presente en su momento en lo que ahora es Uruguay y algo sabemos, aunque deberíamos saber un poco más. Su

conocimiento está justificado ya que el propio nombre del país es un nombre guaraní y todos los topónimos son prácticamente de ese origen. Y, posteriormente, otras lenguas. Me refiero a comunidades hablantes de otras lenguas distintas a las ya nombradas que llegaron en su momento al país: armenios, alemanes, judíos de origen vario, rusos, franceses, etc. Todo esto interactúa y conforma nuestro perfil lingüístico actual.

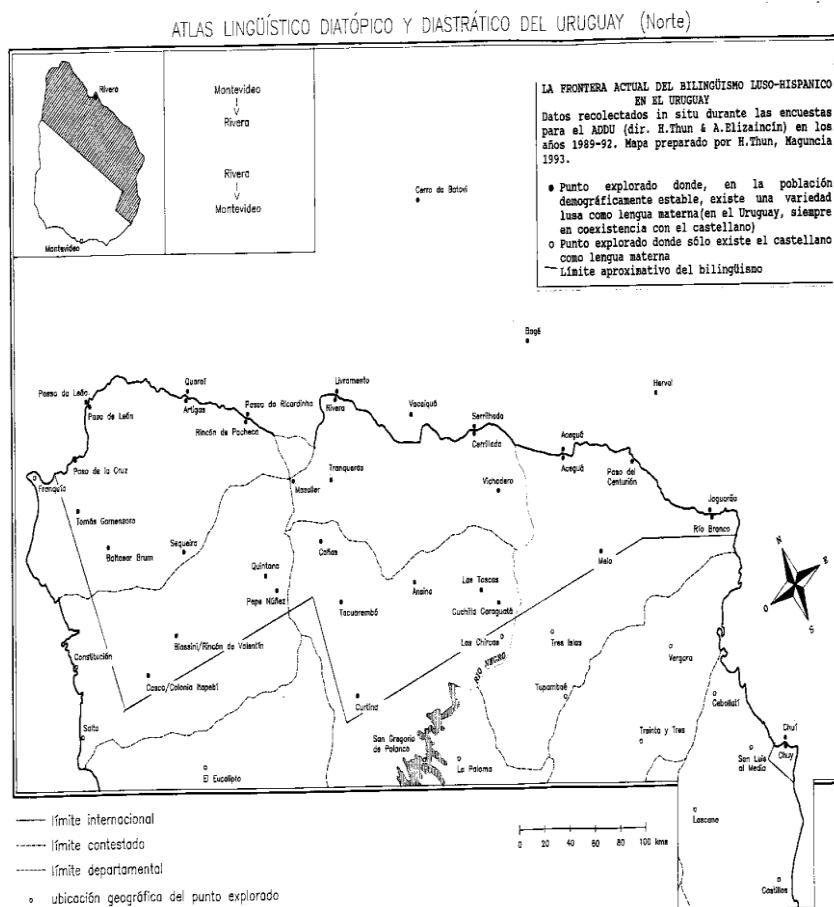
Por eso, el mapa siguiente muestra una regionalización lingüística básica que se ha modificado a medida que avanza la investigación; de todos modos esas tres grandes zonas se pueden reconocer hasta intuitivamente para un oído un poco aguzado, se podría distinguir a un hablante de la zona fronteriza con Brasil de un hablante de la zona fronteriza con Argentina del resto, de la zona Centro-sur. Seguramente estas tres grandes zonas a su vez podrían subdividirse.



La más definida y la más claramente reconocible es la zona fronteriza con Brasil, por razones de todo tipo, pero básicamente porque la zona ha merecido desde hace mucho tiempo mucha investigación tanto de

investigadores nacionales como extranjeros. La zona de la frontera con Argentina, a lo largo del río Uruguay, es un poquito menos conocida y luego está el otro gran mundo del Centro y Sur del país con sus características propias. Obviamente, en la zona fronteriza con Brasil el portugués muestra su presencia más notoria, mientras que en la zona de la frontera con la Argentina y en el resto del país está más presente la lengua italiana aunque con modalidades diferentes de interacción con el español comparado con la interacción que éste establece con el portugués

Veamos ahora el mapa que corresponde a la frontera actual entre el español y el portugués. Es un resultado de los trabajos cuyos resultados aparecen en el *Atlas diatópico y diastrático del Uruguay*.

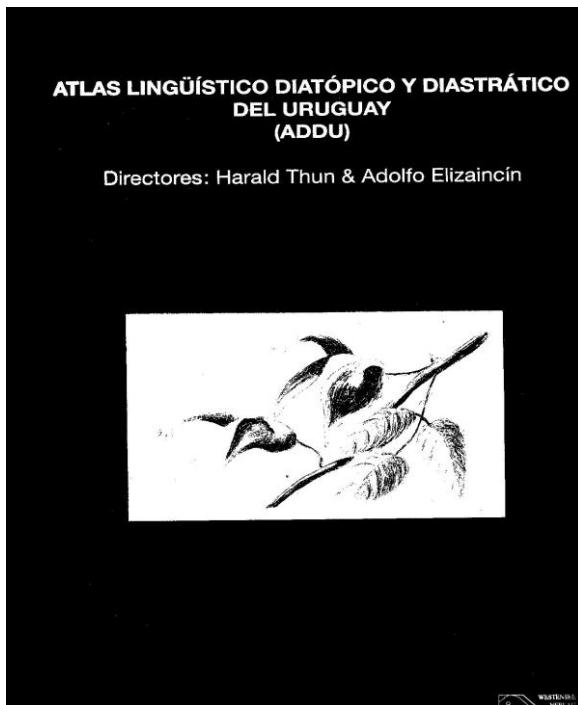


La línea empieza en Franquía, cerca de Bella Unión, y va como en zigzag, sube, baja, sube de nuevo y va a terminar cerca de Río Branco. Río Branco es la zona donde podemos reconocer actualmente hablantes de portugués o vestigios bastante notorios de la existencia anterior de portugués en el lugar. Y si bien ustedes podrían estar dentro de esa zona marcada en el mapa como lusohablante y hasta podrían comprobar la escasa existencia actual de esa lengua, en realidad, por evidencia indirecta se puede probar que efectivamente hubo, no hace mucho, alguna cuestión que tenía que ver con el portugués.

Esta regionalización que en el mapa anterior estaba mostrada con esa línea curva, que delimitaba la frontera con Brasil, es bastante definitiva a

nuestro entender. Probablemente esto podrá modificarse en los próximos 50 o 60 años y entonces habría que hacer otro mapa para mostrar esta cuestión.

Para esta conferencia he recurrido fundamentalmente a dos trabajos:

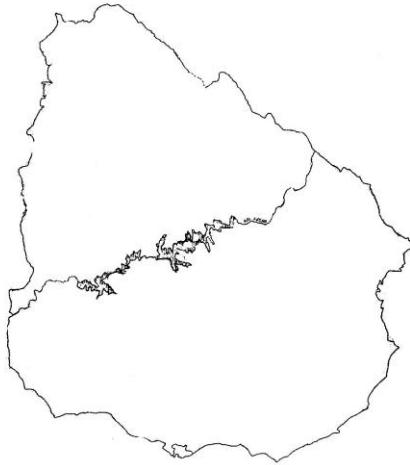


Arealität und Sozialität

lexikalischer Italianismen

Eine Untersuchung auf der Grundlage des

Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay



Michael Kaspar

CAU - Kiel, 1996

a saber, con el *Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay* y con una publicación de una tesis de la universidad de Kiel *Arealidad y socialidad: italianismos léxicos* de Michael Kaspar. El corpus de la tesis de Kaspar surge del *Atlas*, así que puede decirse que todo fue tomado de ese *Atlas*. Del *Atlas* tomo los datos para el portugués y de la tesis de Kaspar los datos para la cuestión del italiano.

Otra forma de concebir el perfil lingüístico del Uruguay sería oponiendo estas dos dimensiones, lo que se llama el español urbano versus el español rural:

ESPAÑOL URBANO / ESPAÑOL RURAL

En la historia (de este tipo) de (la) lingüística se ha discutido y trabajado durante mucho tiempo sobre estas cuestiones del mundo rural y del mundo urbano. La dialectología describió y mostró cómo eran los dialectos rurales, los más alejadas de los centros urbanos, los más alejados de los movimientos y de las modificaciones lingüísticas que los dialectólogos (y luego, los geógrafos lingüistas) de hace más de un siglo atribuyeron al contexto urbano. Por esa misma razón, tras la idea romántica de que el habla popular se conserva más fielmente (sin alteraciones) en las zonas apartadas de las ciudades, se dedicó todo el esfuerzo al rescate y conservación de esas hablas remotas.

Hacia mediados del siglo XX, empieza a surgir en el ámbito de la sociolingüística la idea de que no podríamos tener un panorama claro de una lengua determinada si solo estudiábamos el contexto rural de su uso y entonces se empezó a estudiar también la parte urbana, coincidiendo, pero con motivaciones distintas, con la dialectología, en el rol que la ciudad cumple en los procesos de cambio. Entonces los trabajos de William Labov en Estados Unidos, desde su tesis original de los años 60 sobre el inglés de Nueva York, originan una *dialectología urbana*, mezclada con sociolingüística o surgida a la luz de la sociolingüística como la disciplina que relaciona el lenguaje con la sociedad de una manera determinada.

Es posible entonces pensar todo el *español urbano* de Montevideo más todas las ciudades del país como si fuera una unidad, en contraposición al *español rural*. De verdad, esta dicotomía cada vez funciona menos, por una razón también sencilla que tiene que ver con los movimientos migratorios dentro de los países latinoamericanos. El Uruguay no es una excepción, la concentración de población migratoria en las ciudades va produciendo una urbanización de la cultura y por supuesto de las lenguas que empiezan a borrar las fronteras nítidas entre una variedad urbana de una lengua y una variedad rural de la misma lengua. Si oímos un enunciado como
['boipa'χwera] (Voy pa juera, *Voy para afuera*)
lo atribuiríamos a un español rural aislado, por ejemplo, pero no sería extraño escuchar en 18 de Julio y Andes ese enunciado. Esas fronteras ya se empiezan a desdibujar como consecuencia de esos movimientos migratorios.

Las lenguas no son indiferentes a la cuestión de los movimientos poblacionales de un lugar a otro, las lenguas van reflejando todo lo que sucede en la historia y en la sociedad que las usa. Y si se sabe verlas, escucharlas, interpretarlas, van a decir mucho de la historia y de la sociedad que habla esa lengua. Ese es el trabajo básico de la vieja filología. O sea que esta forma que sí se pudo hacer en algún momento, hoy se empieza a desdibujar. En definitiva, las culturas rurales se están urbanizando cada vez más en toda América.

| | | | | |
|-----------------------|-------|---------------------------|-------|----------------------------------|
| Portugués uruguayo | ----- | Portugués de Rivera | ----- | Portugués brasileño urbano |
| FOCALIZACIÓN | | DIFUSIÓN | | |

(sg. Ana María Carvalho. 2003. Rumo a uma definição do português uruguai. *RILI*: 2. 125-149)

Precisamente, este otro esquema muestra las “Migraciones y desplazamientos internos de población, repercusiones lingüísticas” para el caso de la zona fronteriza Uruguay-Brasil. Pensado por Ana María Carvalho en un artículo publicado en la revista *RILI (Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana)* titulado “Rumo a uma definição do português do Uruguai” el esquema ejemplifica de alguna manera lo que acabo de afirmar, es decir, la urbanización de las culturas y variedades lingüísticas rurales. Originalmente este tipo de trabajo fue planteado para Brasil por Stella Maris Bortoni, en un libro que recoge su tesis doctoral de la Universidad de Cambridge *The urbanization of rural dialects* y en él Bortoni se refiere al fenómeno que se dio

cuando surgió Brasilia, cuando hablantes de portugués no urbano llegaban a la ciudad recién fundada. Para nosotros aquí en América, el trabajo de Stella Maris Bortoni es fundamental.

Volviendo al esquema anterior, Carvalho dice que esta es una forma de ver la cuestión de la frontera Uruguay-Brasil. O sea, el contacto español-portugués. Se observa un continuo, entre, por ejemplo, un portugués brasileño urbano que en realidad es un portugués-brasileño urbano del sur, un portugués-brasileño *padrão* urbano del sur de Río Grande do Sul, y un portugués uruguayo rural. Lo que ella llama *portugués uruguayo rural* es más o menos lo que hemos llamado en nuestros trabajos *dialectos portugueses del Uruguay* (abreviando, DPU). Cuando hablamos de los, DPU, nos estamos refiriendo a una variedad del portugués, básicamente rural, y básicamente ágrafo que subsiste en ciertas zonas de la frontera. No le llamamos DPU a lo que se habla en el centro de la ciudad de Rivera. Quizá sí en los márgenes de la ciudad de Rivera.

A la izquierda del esquema es lo que hemos llamado DPU y en el centro, el portugués de Rivera, que está a medio camino entre las dos. Es decir, que ese portugués-uruguayo rural es un portugués con rasgos arcaicos, que es aislado, ágrafo y es usado básicamente por personas con una mínima o ninguna educación formal. Ese es el portugués que yo pienso no va a perdurar mucho tiempo más. Hablo básicamente de esta zona porque es la que más conocemos, la que más hemos investigado, y es la que más aportes de investigación ha promovido y más polémica generado. Por eso concentro un poco esta cuestión del portugués y español en la zona de la frontera con Brasil. Un dialecto focalizado presenta poca variación y la mayoría de los rasgos característicos aun cuando admitan cierta variación son rasgos categóricos. A medida que esas variedades se van desplazando hacia contextos urbanos se produce el proceso de difusión. Y los dialectos y las variedades rurales, antes focalizadas, se van haciendo cada vez más difusos, es decir, cada vez hay mayor variación, ya no hay reglas relativamente fijas como en el caso anterior sino que se admite la variación propia de una lengua común. O sea que ya hay varias formas lingüísticas a disposición de los hablantes de decir algo; antes eso no era así. Esto es consecuencia de los procesos migratorios internos que hacen que las lenguas viajen con la gente, y en definitiva se adapten a un lugar o esquema determinado o a otro.

Cuando hablamos de esta zona del perfil lingüístico del Uruguay, tenemos que pensar que se trata de un fenómeno de mezclas lingüísticas, o sea que entra en una tradición actual de estudios sobre contactos lingüísticos muy importante. Se estudia esto en muchas partes del mundo, la zona de la frontera de Uruguay con Brasil no es nada más que un capítulo pequeño de un mundo de estudios sobre los contactos que es muy interesante a mi entender.

En realidad, toda América es un continente de contactos desde que nació como tal. El continente mestizo se ve continuamente. No solo el mestizaje y el contacto con la población indígena, sino también los contactos y mestizajes con poblaciones de origen europeo mismo, como en este caso español y portugués. A mi entender, para estudiar los fenómenos de contacto lingüístico y cultural, deberíamos basarnos, a nivel teórico, en un esquema del tipo del que aparece a continuación:

Co → Va → Ca

Esto significa que el contacto (“CO”) entre dos lenguas, y/o dos culturas da origen a la variación lingüística (“VA”). Y esa variación puede eventualmente producir un cambio lingüístico (“CA”), cambio que es el motivo central de los desvelos de la lingüística histórica y yo diría de la lingüística sin más. Pero con esto, es probable que algunos no estén de acuerdo. A mi entender, sin embargo, uno de los problemas fundamentales que afrontamos los lingüistas es el cambio lingüístico. Y éste se origina básicamente por el contacto. No solo por el contacto entre lenguas diferentes, sino también por el contacto entre variedades de una misma lengua. Entonces es más o menos lo mismo que decía en el esquema anterior. Decía que el portugués-uruguayo rural está integrado por dialectos focalizados que a medida que se van urbanizando se van haciendo más difusos en el sentido de que tienen cada vez más variación. Precisamente, eso es resultado del contacto porque por ejemplo, el portugués uruguayo rural, llega a la ciudad, entra en contacto con otras variedades, y comienza el proceso de difusión o sea, el proceso que tiene que ver con la variación lingüística básicamente. Esto no quiere decir que el portugués uruguayo básico no tenga variación, pero se acrecienta de una manera muy clara el proceso de la variación.

Y toda variación como enseñó el lingüista norteamericano William Labov anuncia el cambio futuro. O sea que cuando estudiamos estos fenómenos no podemos estudiar solo el contacto o solo la variación o sólo el cambio porque son fenómenos que se van dando continuamente entremezclados y se manifiestan de una manera muy compleja. Ese esquema explica lo que quiero decir.

Otro asunto que quiero mencionar rápidamente es que cuando hablamos de dos lenguas, supongamos español-portugués, español-guaraní, tenemos que tomar en cuenta el origen de esas lenguas porque no es lo mismo el contacto español-portugués, que el contacto español-guaraní. Las cosas son distintas.



Las tres dimensiones que están presentadas en el esquema con los signos “+” y “-”, el origen, la tipología y la arealidad son conceptos que tienen que tomarse en cuenta a la hora de empezar a estudiar una situación de contacto determinada. Si estudiamos el contacto español-portugués, vamos a tener especificación positiva de las tres dimensiones del esquema: Origen, Tipología y Arealidad. Es decir, se ponen en contacto dos lenguas que tienen el mismo origen, la misma fuente, las dos vienen del latín, que tienen la misma tipología, y que tienen una arealidad compartida, es decir, una zona, un lugar geográfico compartido o cercano, no sólo aquí en América hoy sino antes ya en la Península Ibérica. Entonces, no es lo mismo si tenemos especificación positiva de Origen, Tipología y Arealidad, en relación con las dos lenguas que entran en contacto, que si estudiamos el español en contacto con el guaraní donde O está marcado negativamente (no tienen el mismo origen el español y el guaraní), también Tipología, y finalmente la Arealidad sí, podría especificarse positivamente porque estamos compartiendo algún territorio más o menos común. Y así con estos tres parámetros, puedo tratar de entender por qué cuando mido situaciones de contacto donde están especificadas positivamente las tres dimensiones, la comprensión del fenómeno se vuelve tan compleja.

Podemos pensar que un fenómeno es sólo del español o del portugués, pero vamos a la diacronía y siempre sucede que una u otra lengua presentaron ese fenómeno antes en algún momento determinado. Excepto en el caso de dos o tres fenómenos, como por ejemplo, la nasalidad vocálica del portugués, o el infinitivo personal, que se pueda decir que son fenómenos sólo del portugués que nunca tuvo el español. Pero el resto de los fenómenos aparentemente diferentes siempre resulta que, lo tuvo antes, lo tuvo después, lo perdió, o lo retomó, etc.

Ahora vamos a ver algunos ejemplos de español rural, de ese español rural que dije que no es adecuado pensarla en oposición al español urbano.

- a) aspiración de -s: *pasto* ['pahto], *las ocho* [lah 'očo], *vamos* ['bamoh]
- b) aspiración de s-: *sí* ['hí], *seguro* [he'guro]
- c) nasal ante palatal: *mucho* ['munčo] (Caso del DPU, Norte "muinto")
- d) *Zezeo*: *casa* ['kaθa], *hacer* [a'θer]

Se trata, en primer lugar, de la aspiración de la /s/ final de sílaba o palabra. Esta aspiración no es sólo del español rural, es de todo el Uruguay, en proporciones variables. Pero sí está muy marcada en algunas zonas rurales del país no sin embargo en la zona fronteriza Uruguay-Brasil.

A diferencia de su fuerte aparición en la frontera Uruguay/Argentina y en el sur del país. Además, es un fenómeno panhispánico. Se trata de la pronunciación de esos ejemplos que aparecen en el esquema ['pahto] para "pasto", [lahóčo] para "las ocho" y ['bamoh] para "vamos".

Con intensidad y frecuencia diferente en lugares diferentes, el fenómeno de la aspiración está presente, excepto en la zona fronteriza con Brasil en casi todos lados.

Pero es tan fuerte la tendencia a la aspiración que también se da en posición pre-vocálica o implosiva. Este rasgo está mucho más estigmatizado, es decir se lo oye con más frecuencia en hablantes de nivel educativo bajo. ['hi] por "sí" [he'guro] por "seguro". Yo lo entiendo como un fenómeno de aspiración extrema que está afectando no solo a la /s/ post-vocálica o en posición explosiva sino también en posición pre-vocálica.

El ejemplo c) tiene que ver con la aparición de una nasalización antes de una palatal. Es el caso de ['munčo] por "mucho". Esta nasalización aparece a veces incluso en variedades de portugués de la zona fronteriza: ['muinto] por "muito", en el portugués de Artigas y de Rivera (y en variedades brasileñas no estandarizadas). Y por fin, el fenómeno del ceceo muy rural, muy estigmatizado, con poco futuro, más frecuente en hombres que en mujeres. Es el caso de ['kaθa] por "casa" y de [aθér] por "hacer", entre otros. Estos ejemplos son de español no necesariamente en contacto con portugués aún cuando esa nasalización también está en el portugués y quizás de ahí provenga.

En el esquema siguiente se ven fenómenos de español en contacto con portugués en la zona de frontera (ERN: Español Rural del Norte).

- a) elevación de /o/ → /u/ en posición final: *nosotros* [no'sotru], *tengo* ['tengu]
- b) elevación de /e/ → /i/, en posición no final: *película* [pi'likula]
- c) tensión máxima de /a/ en entorno nasal: *Fernando* [fer'nando], *campo* ['kampo]
- d) realización sibilante plena de -s: *pasto* ['pasto], *vamos* ['vamos]
- e) fonemas oclusivos sonoros /b, d, g/ sin alófonos fricativos en posición intervocálica: *abajo* esp. [a'βaxo] ERN [a'baxo]

- f) realización plena de labiodental sonora /v/: vaca esp. ['baka], ERN ['vaka]
- g) šeísmo (ensordecimiento de fricativa prepalatal) hallar [a'šar]
- h) ieísmo (ocasionalmente, zonas muy aisladas) yo ['Jo], silla ['siJa]
- i) caída de -r cantar [kan'ta], comer [ko'me]

Podemos ver la elevación de /o/ en /u/ en posición final, eso es común, aunque también se ha documentado en otros lugares donde la influencia del portugués no es tan cercana. Lo mismo sucede con /e/ que “sube” hacia /i/ a veces en posición no final como *pilícula* por “película” por ejemplo. En c) vemos los rasgos fonéticos que caracterizan la tensión máxima de /a/ en entorno nasal, también atribuible al portugués. El fenómeno d) que es lo contrario de la aspiración, es la realización sibilante plena de /s/. Este fenómeno está cambiando en este momento por influencia del español montevideano. Luego el fenómeno e), los fonemas sonoros oclusivos /b d g/ sin alófonos fricativos en posición intervocálica. El fenómeno f), la labio-dental sonora /v/ pronunciada como tal; luego el caso g), el fenómeno del *šeísmo*, ensordecimiento de la fricativa prepalatal fortalecido por el portugués que tiene esta misma articulación sorda en “achar”, por ejemplo.

En h) se observa el fenómeno ocasional, muy aislado, del *ieísmo* que el portugués tiene pero muy desprestigiado, es no standard, no *padrão*. De una palabra como “olho”, por ejemplo, hay una pronunciación culta ['olho] y una pronunciación no culta ['oJo]. En zonas muy aisladas he encontrado en español en contacto restos de ese *ieísmo*, como por ejemplo ['Jo] “yo”, ['siJa] “silla” en la zona de las Chircas, en Tacuarembó casi sobre el Río Negro.

Finalmente en i), el fenómeno de la caída de la -r final, típicamente en los infinitivos, no “cantar” sino [kan'ta], no “comer” sino [ko'me]. El portugués sub-standard pierde fácilmente la -r final del infinitivo: “vou cantá”, “vou comé”, con apertura de la vocal final; no lo hace, sin embargo, el español sin contacto con el portugués, aunque puede percibirse debilitación de la articulación de la vibrante.

a) Caso de port. *falar*, esp. *decir*

ERN: **Él** dijo **para** su hijo

Port. Ele falou para seu filho Esp. Le dijo a su hijo

b) caso de *ir, andar*

ERN: Voy **en** Sequeira **de** ómnibus

Cf. Esp. Voy **a** Porto Alégre

Port. Vou **em** Porto Alégre

Esp. Nunca anduve **en** metro

Port. Nunca andei **de** metro

c) caso de *encontrar / hallar*

ERN: Hallo que va a ser difícil

d) Pronombre personal tercera persona función sujeto con referencia a nombre [-Hum]

ERN: Él estaba ahí sobre la mesa

e) Gramaticalización de *a gente*

ERN: *La gente* va sí los domingos a las carreras

Cf. Port. *A gente* vai na praia

Esp. *La gente* poda los rosales en junio, pero está mal

Aquí *la gente* se siente bien

Estos fenómenos son ejemplos de la misma zona, pero del nivel morfosintáctico. El ejemplo a) uso del verbo de decir más común: portugués

“Ele falou para o seu filho”, español “Le dijo a su hijo”. En la variedad de español que estoy comentando puede aparecer “El dijo para su hijo” o “Yo dije para la señora”. Eso es una estructura básicamente portuguesa con léxico español.

El ejemplo b) muestra casos de verbos de movimiento: *ir, andar*. En ERN por ejemplo se oye “Voy en Sequeira de ómnibus”. El español organiza así: “Voy a Porto Alegre”, el portugués coloquial, “Vou em Porto Alégre”, origen de la preposición *en* en el ERN. Por otra parte, en español se oye “Nunca anduve en metro” mientras que el portugués coloquial prefiere “Nunca andei de metro”. Todo esto se mezcla, como resultado del contacto, y surge este español rural: “Voy **en** Sequeira **de** ómnibus”.

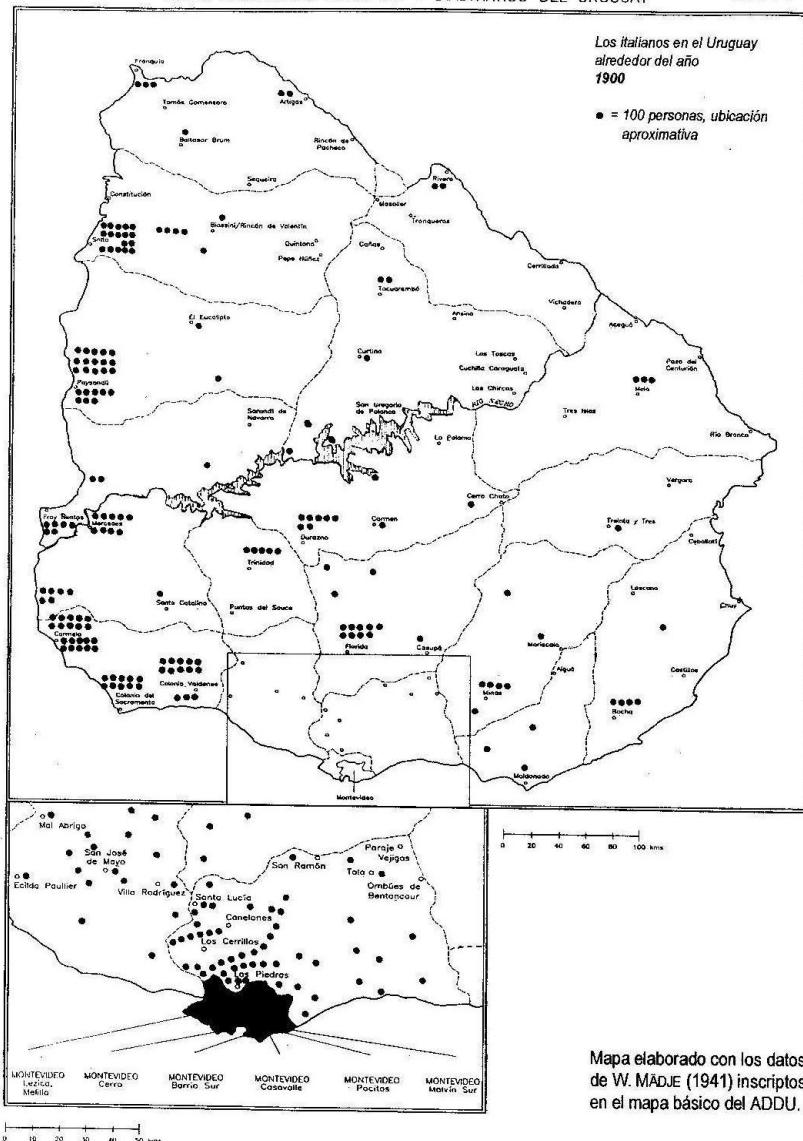
El ejemplo c), caso de *encontrar* y *hallar* daría para otra conferencia. Se trata de una situación compleja porque el portugués también tiene *encontrar* y *achar* (los mismos verbos, en rigor, solo con grafía diferente para el segundo caso). Son verbos cuyo significados muestran el resultado de un proceso determinado, de una búsqueda. Como *encontrar* y *hallar* o *achar* son tan parecidos, hay que ver cómo se usan en español y en portugués. No está demás decir aquí que muchas lenguas, francés, alemán, inglés, usan verbos del tipo *encontrar* no solo para por ejemplo, “Encontré lo que me faltaba” y “Encontré a mi amigo que lo había perdido”, sino también para “Encuentro difícil este problema” o “Encuentro que va a llover”. Pero español y portugués tienen dos verbos con diferencias sutiles en el uso y la semántica de cada uno de ellos. El peculiar uso de *achar* en portugués (**Acho** que vai chover, **Acho** que está bem), no comparable estrictamente con el uso de *hallar* en español, lleva a una mayor frecuencia de uso de este verbo en el ERN.

Con el ejemplo d) quiero ilustrar el caso del pronombre personal de la tercera persona en función sujeto con referencia a persona. El portugués (como consecuencia de una característica tipológica especial) usa más el sujeto pronominal explícito que el español; además, lo usa con referencia a cosa, rasgo que si bien puede ser admitido en español, es una situación marcada. Por ejemplo en portugués es admisible “Ele está lá, no quarto” refiriéndose a un objeto cualquiera, un libro, un reloj, etc. El español no admite sin más esta construcción, la que sin embargo es usual en ERN.

El ejemplo e) muestra el uso de “a gente” en portugués como pronombre de primera persona plural, “A gente vai na praia” traducido al español, “Nosotros vamos a la playa”. El español por ahora no ha sufrido este proceso, aunque hay leves sospechas de que pueda gramaticalizar, al igual que el portugués, ese sintagma para transformarlo en un pronombre. El significado de “a gente” incluye el “yo” del enunciador, la primera persona. En español, su homóloga “la gente”, no. Sin embargo en el ERN es fácilmente detectable usos de “la gente” como si fuera “a gente” es decir, con la primera persona del enunciador incluida, obviamente por contacto con el portugués, y por desarrollo propio que siempre debe tomarse en cuenta.

Llegamos a nuestro último punto, la lengua italiana en el perfil lingüístico del Uruguay. La inmigración italiana al Río de la Plata de fines del siglo XIX, comienzos del siglo XX fue abundante. El Río de la Plata se italianizó prácticamente, en Buenos Aires y Montevideo se oía italiano en la calle. Un fenómeno de esas características no puede pasar desapercibido para la cultura ni para la lengua. Eso se refleja, en la cultura, el arte, en la vida, en todo.

“Los italianos en el Uruguay alrededor del año 1900”

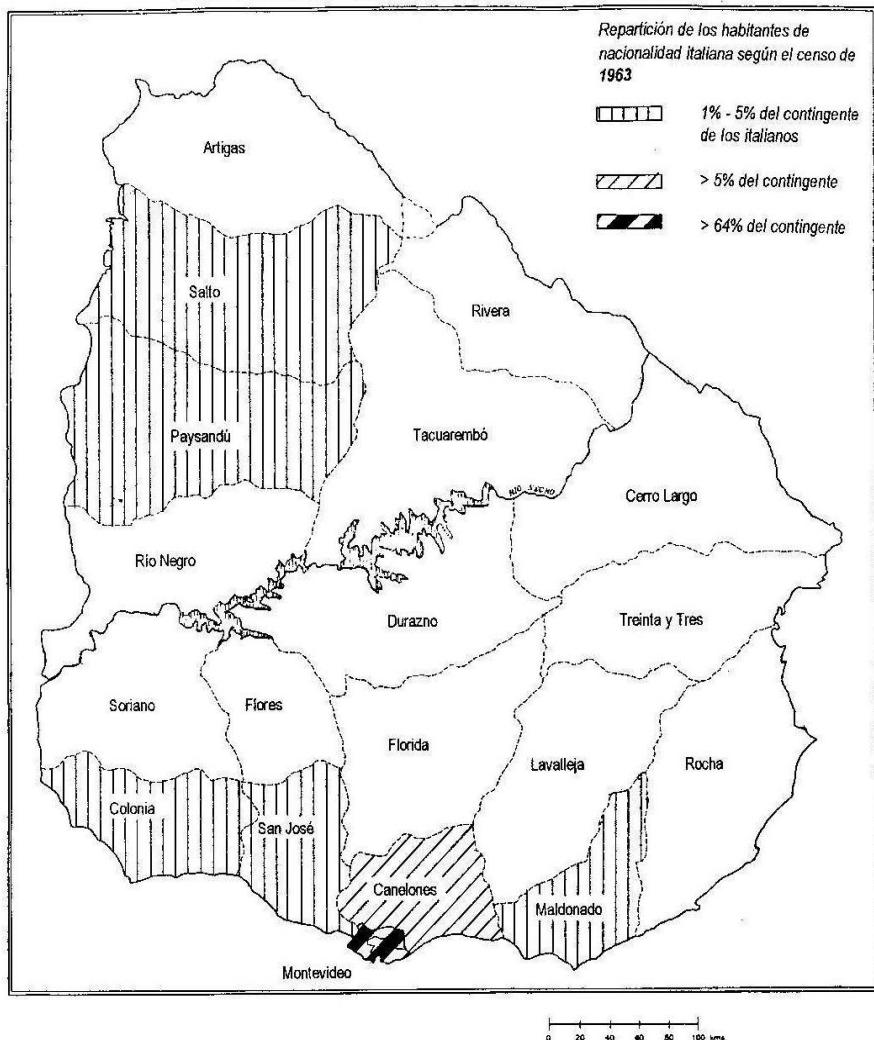


El esquema anterior muestra que la inmigración italiana, se centró sobre todo en el sur, Montevideo y zonas aledáneas. Hacia el lado de Brasil hay poca radicación de italianos (comparada con las dos zonas anteriores).

El mapa que sigue muestra la distribución de la población italiana en 1963. Las zonas rayadas muestran dónde había más italianos o descendientes de italianos en ese momento. Como pueden apreciar, en la frontera con Brasil prácticamente no hay italianos.

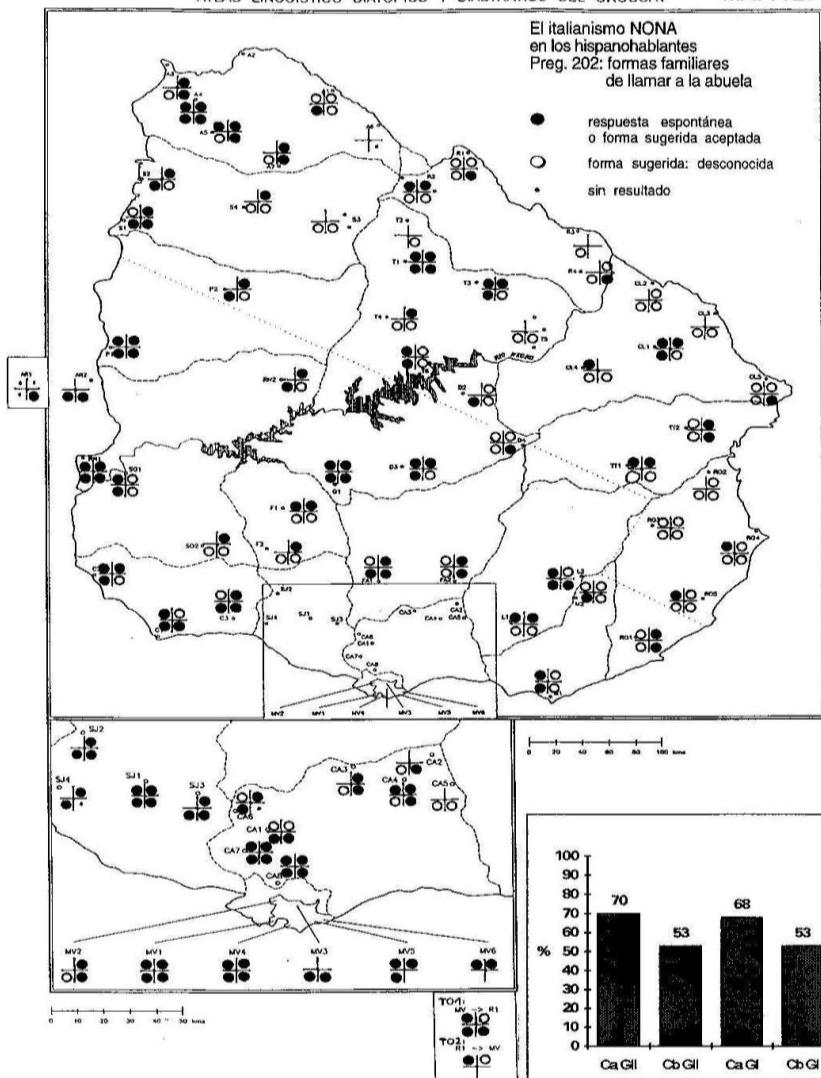
ATLAS LINGÜÍSTICO DIATÓPICO Y DIASTRÁTICO DEL URUGUAY

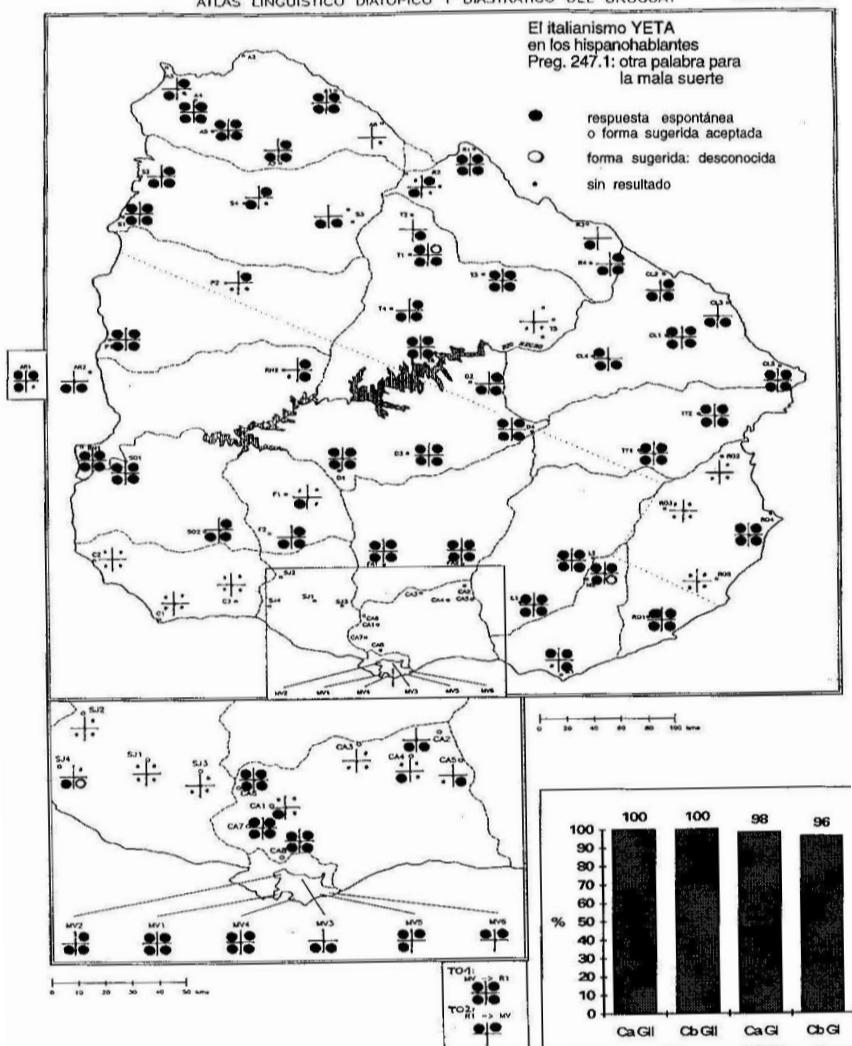
MAPA 3



Voy a tomar dos ejemplos léxicos. Se observa la supervivencia de estos dos italianismos (es decir, léxico de ese origen incorporado cómodamente al español).

Veamos los casos de *nona* (“abuela”) y *yeta* (“mala suerte”)

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y SOCIAL DEL ITALIANISMO **NONA**



DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y SOCIAL DEL ITALIANISMO YETA

A mayor concentración de sombreado negro en el mapa, mayor uso del italiano YETA en la población consultada. El mapa muestra de nuevo que el uso de “nona” se concentra en las zonas donde se radicaron los italianos en su momento. En la zona de la frontera con Brasil la forma aparece con mucho menor frecuencia. En realidad ahí tiene que competir con el nombre para la “abuela” que viene del portugués. “avó”, “vovó”.

En cuanto a *yeta*, no compite con ningún elemento léxico del portugués de manera tal que en la zona de la frontera con Brasil, a pesar de que hubo poco italiano, la forma vive mucho más fuertemente que *nona*. Por otra parte, además de no competir con ninguna forma portuguesa posible, tampoco el español tiene lexicalizado (en una sola palabra) el concepto de “mala suerte”.

Ambas circunstancias favorecen su expansión y uso, como vemos, por razones distintas a las que hacen perdurar a *nona* como designación de la “abuela”. Para este caso habría que apelar a cuestiones más ligadas al campo del léxico familiar, más afectivo, que muestra rápidamente el origen de la forma (por lo menos al comienzo de su expansión) y, además, se trata de una forma más simple, fonéticamente hablando, que la correspondiente española *abuela*. Eso es lo que quería comentar sobre algunos aspectos de nuestro perfil lingüístico actual.

TIC y formación de docentes de lenguas. Nuevas competencias y nuevos desafíos

Víctor Hugo Sajoza Juric

vsajoza@gmail.com

Soy, ante todo, usuario de tecnologías, o sea alguien que por esas cosas de la vida y de la profesión tuvo que aprender a usar algunos dispositivos para poder dar clases, principalmente en la modalidad a distancia. Mi gran desafío en la institución para la que trabajo fue que cuando las autoridades me invitaron a hacerme cargo del área de educación a distancia, el 95% de mis colegas me dijeron que en el área de las lenguas era imposible enseñar a distancia. Entonces pensé que algo no estaba bien y empecé a trabajar en un proyecto y felizmente creo que hemos podido avanzar y parte de ese avance es lo que voy a compartir hoy con ustedes.

Tenemos que empezar por definir lo que consideramos “tecnologías”. Quizás muchos de ustedes ya están familiarizados con algunas definiciones, como punto de partida para que hablemos de lo mismo, yo adopto la de González y Schiffer que dicen que “es el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas, soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión de la información”. Nada nuevo; pero es un buen punto de partida para lo que pretendemos abordar luego.

De forma sintética podemos afirmar que estas tecnologías de la información y de la comunicación, consciente o inconscientemente, nos están planteando nuevas realidades en la educación y nuevas realidades en el aula. Los especialistas dicen que es imposible hablar del uso de tecnología en el aula sin hablar de un proceso de innovación. A este proceso de innovación generalmente se lo define como un “proceso de cambio en las organizaciones que deciden tomar ese camino, es un cambio que tiende a una mejora de la situación en la que se está trabajando”. Esa mejora debe ser el fruto de una planificación determinada para que su camino no sea arbitrario sino que, justamente, sea determinado de antemano y ésto atañe tanto a las prácticas pedagógicas como también al desarrollo profesional e institucional donde todos nosotros como profesionales de la enseñanza de lenguas estamos más directamente implicados. Evidentemente, lo antes expuesto no puede realizarse sin el compromiso y la comprensión de las instituciones que enmarcan este tipo de trabajo. En este punto, creo que es válida una aclaración: yo uso la palabra cambio y la palabra innovación y a menudo suelen preguntar cuál es la relación real existente entre ambas. Mi experiencia me ha servido para apoyar la hipótesis de que la innovación es iniciada por aquel docente, quizás vehementemente utilizador de tecnologías, que afirma y defiende que las cosas deben hacerse de tal o cual manera y que, muchas veces, gracias a esos primeros pasos luego se suma una comunidad que paulatinamente lo va siguiendo; de esa forma las instituciones van sumándose a proyectos más integradores. Ese proceso de innovación no implica en absoluto demolición de lo existente, por el contrario, se trata más bien de procesos de diálogo y de reconstrucción: no es cuestión de decir “borrón y

cuenta nueva, empezamos de nuevo y ahora con tecnología" sino que tenemos que instalarnos en los marcos preexistentes a la situación que se quiere modificar. Lo ideal es pues lograr un fenómeno que sea conservador y evolutivo, en lugar de otro que sea drástico y revolucionario. Sabemos bien que esos movimientos drásticos y revolucionarios duran lo que duran los espíritus drásticos y revolucionarios y después el tiempo se encarga de borrar algunas cosas, algunas huellas.

En lo que hace a la aplicación de tecnologías, muchos autores están de acuerdo en que el cambio de paradigma que implica esta nueva configuración del mundo nuevo en donde las tecnologías están tan presentes, implica intentar hacer diferentes saltos. Saltos que van de lo que se llama la sociedad industrial a la sociedad de la información. Aquí la información es la herramienta de trabajo de todos y la tecnología pasa a ocupar un lugar central, en particular en la capacitación continua y permanente. Debemos enfocarnos entonces no de acá a las próximas horas, no de acá a mañana sino en estructuras que sirvan a una formación completa y de larga data, con currículum flexibles y abiertos que permitan la modificación y la actualización permanente basada en la atención de las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, en vez de trabajar aisladamente siempre precisamos estar en redes, en asociaciones con otros colegas y con otras instituciones. En definitiva lo que se está planteando es esta interacción de conocimiento, aprendizaje, comunicación y tecnología en un solo gran "paquete" que sería el de la formación.

Ahora bien, ¿qué ha pasado y está pasando en la aplicación de tecnologías para la enseñanza de lenguas? Quienes han estudiado este tema en profundidad afirman que se pueden marcar dos grandes etapas: antes de los años 80 y después de los años 80. Antes de los 80 lo que sucedió fue que todas las corrientes metodológicas que fueron emergiendo progresivamente, de alguna forma coincidían con los estudios psicológicos, lingüísticos, psicolingüísticos y metodológicos que iban acompañando al nacimiento de esa nueva corriente metodológica. Dicho de otra manera, existía un sustento teórico de una metodología y los docentes eran formados para la implementación de esa metodología en base a los principios que esas tecnologías iban aportando y exigiendo. Después de los años 80 lo que ocurrió fue una irrupción de las tecnologías sin que hubiera una convergencia directa con alguna teoría que justificara su uso en esa área. No tenemos una corriente metodológica que justifique el uso de tecnología para la enseñanza de lenguas. En realidad, la afirmación suena muy fuerte. Lo que tenemos con las tecnologías es una especie de apropiación de diferentes partes de diferentes teorías que actualmente están sustentando su uso en la enseñanza de lenguas. Si quisieramos encontrar una teoría como tal que nos justifique el uso de tecnologías difícilmente lo lograríamos. Existen aportes importantes desde la sociolingüística y desde la psicolingüística que han generado nuevas miradas de especialistas que han fundado grupos de trabajo que están buscando justificaciones para la inserción de estas tecnologías. ¿Qué sucedió con las primeras aplicaciones? Lo que siempre sucede cuando se aplica algo porque la "moda metodológica" lo impone: en vez de evolucionar, lo que se hizo fue involucionar porque había que utilizar las tecnologías, como sea, y ese "como sea" implicaba hacerlo dentro de lo que las tecnologías me dejaban hacer. Es posible afirmar que casi se vuelve a la época del behaviorismo con

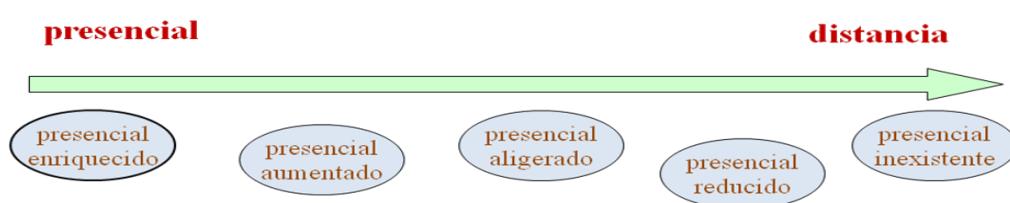
todo lo que ya sabemos que eso implicaba para el caso de las lenguas. Lo cual es aún más significativo cuando observamos que esta tendencia coincide con el auge del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Quizá lo que se hizo fue apropiarse rápido del instrumento sin procurar una aplicación consensuada y debidamente justificada sobre la base de la potencialidad que esos tecnofactos proporcionaban.

Analizándolo desde otro punto de vista, lo que no se estaba teniendo en cuenta es que ya el futuro no es lo que era; las cosas están cambiando y van a seguir cambiando a grandes pasos. Como dicen algunos autores, lo único previsible es lo imprevisible y lo único estable es lo inestable. Esto plantea una situación bastante desafiante para la implementación de tecnologías considerando que el conocimiento ya no es ni lento ni estable, con lo cual lo único cierto es la incertidumbre al momento de tomar decisiones. Es necesario entonces generar nuevas teorías y nuevos modelos aplicables a los encuadres de las exigencias actuales. Hablar de tecnologías, consideradas como colaboradoras, como competidoras o como enemigas, implica poder tener en claro que requieren nuevos saberes y nuevas competencias. Y también implica aceptar que muchos de nuestros alumnos, ya han desarrollado esos nuevos saberes y esas nuevas competencias. De ahí en más, deberemos analizar la posición que adoptaremos como docentes para enfrentar a esa realidad que parece chocarnos tan duramente.

Al reflexionar sobre las aplicaciones que las tecnologías me permiten para la enseñanza de lenguas, existe una tipología denominada Competice (www.competice.fr). Estas competencias están publicadas en un sitio en donde se aborda justamente el tema de las competencias exigibles tanto para el docente como para el alumno. De forma general, se establece una categorización de las diferentes instancias válidas en el uso educativo de tecnologías. Dicha categorización es aplicable a todo tipo de área y se adapta a la enseñanza de lenguas. En resumen, se parte de lo concretamente presencial, hacia el otro extremo que implica una enseñanza de lenguas completamente a distancia.

Tipología : Competice

Según Competice



13

En el primer caso, utilizar tecnología sería simplemente introducir una presentación de diapositivas, o insertar diferentes medios para la enseñanza en

clase, por ejemplo: material de proyección, video, los CD que seguramente todos trabajamos, algunos sitios en Internet, etc.

En el segundo caso, las tareas propias de lo presencial se verían aumentadas por otro tipo de tareas donde el alumno estuviera trabajando más o menos autónomamente pero sólo para reforzar las actividades pensadas para la enseñanza presencial. Por ejemplo, podemos pensar en la diagramación de cursos pre-publicados en Internet. Una vez terminada una clase, se suben los materiales para que los alumnos puedan tomarlos, trabajarlos y seguir avanzando por su cuenta, con mayor o menor control por parte del docente.

En los dos casos siguientes, en lo que se llama el presencial aligerado, se reemplazan instancias presenciales completas por secuencias virtualizadas o digitalizadas en algunos casos, con o sin la posibilidad de que exista algún tipo de trabajo colaborativo entre los alumnos destinatarios de esas actividades. Progresivamente, la presencialidad se reduce bastante y la mayoría del trayecto de formación pasa a ser virtual. Evidentemente, la intervención del docente pasa a ser mayor que en los casos anteriores porque debe asumir algunas funciones que en los primeros casos, en donde lo presencial todavía es bastante importante, no las tiene.

Finalmente, el presencial inexistente es una modalidad en la que todo se realiza directamente en entornos virtuales, lo que implica un rol completamente nuevo por parte del docente en lo que se refiere a organizar, por ejemplo, las tutorías y las actividades para sus alumnos.

En todos estos casos, sabemos que Internet es la gran fuente de información y la gran fuente de documentación para todos los docentes. Me parece importante rescatar que cuando hablamos de los recursos que me permite Internet, siempre vamos a poder clasificarlos en dos grandes familias. Los recursos brutos, es el documento, es el sitio tal como lo encuentro en Internet. Mientras que el recurso pedagógico es, un documento o un sitio que puede ser interesante para trabajar en una clase, con el agregado de alguna actividad diseñada por el docente para la utilización de la lengua extranjera en una clase dada. De esa forma, el recurso bruto se convierte en recurso pedagógico para cualquier curso de lengua. ¿Cuáles son los principales obstáculos? Por un lado, así como sabemos que Internet es una gran fuente de información, también sabemos que es una fuente en la que tanto docentes como alumnos pueden “ahogarse” muy fácilmente, debido a que el flujo de información y de sitios disponibles es realmente enorme. No obstante esto, es sabido que nada es menos propicio para algunas actividades con determinados objetivos que pedirles a los alumnos “Vayan y vean lo que encuentran sobre....”. En ese caso, el alumno puede identificar cualquier cosa y cualquier cosa que aporte deberá ser válida porque no hubo una guía por parte del docente. Es imprescindible parametrizar la búsqueda para encontrar algo que sea de real utilidad a los objetivos que perseguimos. Por otra parte, es sabido que todos los sitios cambian permanentemente, que su temporalidad es acotada y que esto puede traer algunas consecuencias negativas para cualquier proyecto. En cuanto a las ventajas, hay que destacar que la actualización de la información es permanente, la riqueza enciclopédica de las publicaciones es abrumadora y la multicanalidad (un mismo documento puede concentrar diferentes soportes) es pedagógicamente muy valiosa para el caso de las lenguas.

Ampliando la mirada, es importante analizar la trilogía propuesta por Bouchard:

Ejercicio, actividad, tarea

- **Ejercicio** : trabajo sobre material lingüístico fabricado (ej: ejercicios estructurales).
- **Actividad** : trabajo sobre material lingüístico auténtico, pero sin implicar comunicación entre los discentes. => **tarea cerrada**
- **Tarea** : trabajo que aborda no sólo material auténtico, sino que incita a una **comunicación auténtica** entre los discentes.

Bouchard, *Le Français dans le monde* N°192, 1985.

En la didáctica de lenguas en general y no solamente de lengua extranjera, puedo establecer fácilmente esta trilogía al momento de diseñar materiales para cualquier curso. Por un lado se encuentra el ejercicio, el de uso más corriente, cuyo mejor ejemplo es el de los ejercicios estructurales, la frase vacía con un tiempo verbal para completar, con un pronombre faltante, con una forma del adjetivo que el alumno debe proponer, etc. Se trata de una propuesta completamente "fabricada", completamente artificial, completamente antinatural. Luego pasamos a la actividad que se relaciona más directamente con material lingüístico auténtico, al igual que la tarea que es el escalón siguiente; ambas implican utilizar material auténtico. Es importante recalcar que la actividad no implica comunicación entre los alumnos, mientras que la tarea implica esencialmente, que para poder ejecutarla y realizarla debe existir comunicación entre los alumnos y que, en lo posible, esa comunicación debe circular en la lengua de estudio; lo cual potencia y resignifica los momentos de utilización de esa lengua de estudio como marco para la intervención del docente en los momentos en que sea necesario. A su vez, esa comunicación necesaria entre los alumnos para la realización de una tarea determinada es, de alguna forma, mucho más auténtica que cualquier otro tipo de comunicación. Muchos teóricos postulan que esas situaciones podrían ser consideradas como las únicas situaciones auténticas de comunicación porque allí están interviniendo los alumnos, tratando de resolver un problema y para eso el único mecanismo que tienen a su disposición es la lengua extranjera. Su uso es entonces el más próximo que se podría establecer de lo que es el uso real de la lengua.

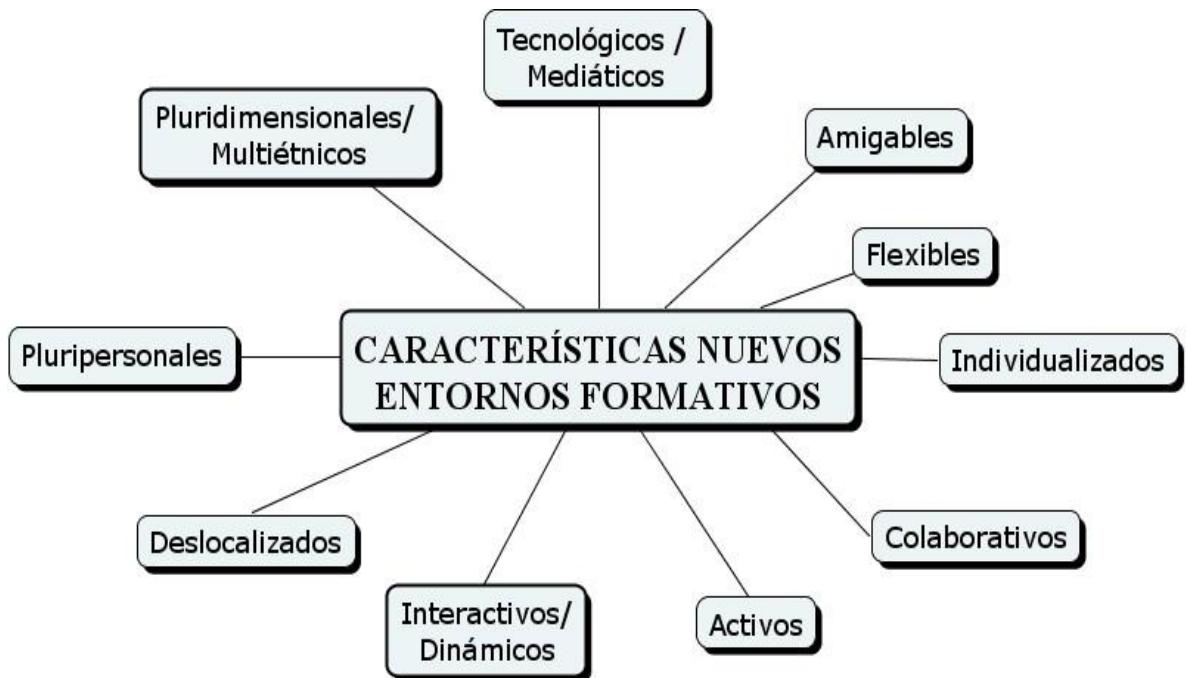
Según Nunan, la tarea implica por un lado establecer objetivos y por el otro pensar en soportes, pensar en la actividad, en la consigna, pensar en qué va a hacer el alumno, en qué va a hacer el docente y seleccionar el dispositivo en el que voy a implementar todo esto. Al rescatar esto y al aplicarlo al uso de tecnologías, vemos en ellas unas herramientas terriblemente potentes para poder desarrollar cualquier tipo de tareas que se quiera diseñar para los alumnos. Una afirmación de muchos y que me parece interesante y que se relaciona con lo que es aprendizaje propiamente dicho, es que no alcanza ni con recorrer hiperespacios, ni con navegar ni con dialogar; es necesario que se piense en una serie de operaciones en las que el alumno realice todo eso con

vistas a un fin, con un proyecto social a lo cual le podemos sumar en una situación comunicativa real. De esta manera, cerramos el círculo de las posibles aplicaciones en el área de las lenguas.

Y ahora nos toca a nosotros la peor parte porque hasta ahora todo suena muy lindo, las aplicaciones cierran muy bien, los teóricos tienen razón en casi todo lo que vienen diciendo hasta ahora, pero ¿qué pasa con los docentes?

Simplemente podemos afirmar que el docente de lenguas recupera esta carátula de “ingeniero de los aprendizajes”, lo digo desde la perspectiva de lo que justamente se llama la “ingeniería de la formación”. Antes de diseñar cualquier dispositivo lo que se hace es un trabajo de ingeniería, partiendo de necesidades y estableciendo diferentes etapas de diseño en donde dentro de esa ingeniería, su rol principal va a ser el de acompañar a sus alumnos. La descentración del caudal comunicativo es también característica de estos dispositivos. El docente deja de ser el iniciador de los procesos, dejando ese lugar a todo el grupo con el que esté trabajando. Para ello, considero importante asociar al concepto de tarea con el de guión pedagógico. Todos sabemos lo que es un guión cinematográfico, es decir, es el texto más todas las indicaciones que acompañan a cada escena. Con el mismo criterio yo puedo hablar de guión pedagógico y en el caso de las lenguas, en el caso de un aprendizaje basado en tareas para lenguas, ese guión pedagógico implica pensar en las situaciones, principalmente en simulaciones de la vida real, que pueden causar o no dramatizaciones, simulaciones globales, etc. En este caso, el docente va a tener la posibilidad de planificar y prever todos los puntos requeridos para la realización de esa tarea y de ese guión. Por ejemplo, si decimos que los alumnos necesitan comunicarse para desarrollar una tarea, necesitamos pensar en el canal de comunicación (mail, chat, llamada telefónica, etc.) y en la intervención del docente. De acuerdo al tipo de guión, y al tipo de tarea que diseñemos, varía el tipo de canal y el dispositivo tecnológico que voy a poder utilizar. Todo eso depende de esta función del ingeniero de la formación que debe analizar todos esos aspectos.

Asociar tareas o guiones es asociar ideas en una consigna específica prevista por el docente, que lleve a una producción determinada en base a la utilización de recursos predeterminados y que se encuadre en las potencialidades de un dispositivo general. Todo lo cual debe acercarse principalmente a la vida real de los alumnos en un ámbito en el que se integre a todos a través de un diseño didáctico que exija un trabajo colectivo, colaborativo y cooperativo por parte de todos los destinatarios de esas tareas. En definitiva podemos hacer cosas notablemente diferentes a lo que se hace en los entornos tradicionales y esto genera, como afirma Cabero, una serie de nuevos escenarios. En este sentido, retomo simplemente que los escenarios virtuales de formación tienen todas las características que figuran en la imagen que sigue y todas son aplicables al área de las lenguas. No escapamos a estas consideraciones generales.



Todos estos nuevos entornos van a ser tecnológicos y mediáticos, con lo cual debemos simplemente, pensar en ese cúmulo de tecnologías que el docente ya tiene, que el alumno también ya tiene y tenemos que analizar las diferentes posibilidades para que esos entornos sean los propios de los planes de formación de lenguas. Desde esta nueva perspectiva, ¿qué pasaría a ser ahora un documento auténtico utilizable en el área de lenguas? ¿Cuáles son las características de esos documentos auténticos? ¿Cuán artificiales pasan a ser los documentos auténticos que hasta ahora se venían utilizando?

Se dice también que estos entornos tienen que ser amigables, es decir que ni los docentes ni los alumnos, deben ser tecnólogos para poder hacer uso de esos espacios. La idea es no caer en situaciones en las que el pino no deje ver el bosque, es decir que no se requiere saber programar dispositivos para poder utilizarlos. Se los puede usar perfectamente sin saber cómo funcionan. En esto nos podemos plantear lo que acontece con los materiales que ya se vienen editando en formato papel: ¿por qué seguir usándolos si tengo otros que me van a seguir enriqueciendo el trabajo? ¿Cómo se pueden adaptar materiales que no sólo sean realmente auténticos sino que también apelen al uso de diferentes canales de comunicación para lo que llamamos aprendizajes desde lo cognitivo, desde lo significativo?

Se afirma también que deben ser flexibles. Debemos atender todo lo posible las necesidades de los estudiantes y esto se relaciona con una atención diferenciadora que permita establecer, por ejemplo, recorridos personales. Será todo un desafío configurar itinerarios que sean más personalizados que los que estamos acostumbrados a diseñar. Para esto, ¿qué herramientas podemos utilizar para personalizar esos recorridos?

Por otra parte, deben ser colaborativos. Revisemos las diferencias entre cooperación y colaboración. La cooperación es “yo más el otro”, cada uno hace su parte, las sumamos y se obtiene un trabajo. En el trabajo colaborativo, es decir, “yo con el otro”, juntos llevamos adelante un trabajo. Por eso es que en el diseño de tareas, se habla mucho más de colaboración y no tanto de cooperación porque la cooperación no haría más que duplicar lo que se hace a menudo en el aula: “Vos encárgate del capítulo 1 y 2, yo me encargo del 3 y el

4, lo pegamos y sale un trabajo". Eso es cooperar, por llamarlo de alguna forma. Colaborar es "juntos hacemos del 1 al 4". En este sentido, si estamos pensando en trabajos colaborativos en donde se deben establecer etapas comunicativas para las que me puedo cuestionar ¿cómo las voy a rediseñar?, ¿cómo voy a incentivar que los alumnos realmente se vuelvan colaborativos en esas clases y cuáles van a ser los nuevos roles que los docentes y los alumnos van a jugar? Dicho de otra forma, ¿cómo un docente se vuelve motivador de colaboradores?

Los entornos deberían ser también activos: hay que potenciar el aprendizaje lingüístico, evitando el aprendizaje memorístico. Activos en el sentido de hacer un uso real de la lengua, o sea que el uso de la lengua esté en permanente movimiento y que el alumno aprenda desde el uso real de la lengua y no desde un aprendizaje completamente externo. Por lo cual, vamos a ver cuánto tiempo más vamos a poder seguir manteniendo algunas de las actividades que se están proponiendo en presencial frente a los nuevos enfoques.

Cuando se afirma que los entornos deben ser deslocalizados, asumimos que estos dispositivos anularon toda frontera espacial que obstruye la obtención de un material que no se encuentre en proximidad física con mi entorno de trabajo. Disponemos de una institución mundial que me provee casi todo lo que sea necesario. Debemos analizar entonces la composición de nuestras nuevas bibliotecas, ¿qué vamos a guardar como materiales? ¿qué vamos a incentivar en los alumnos? ¿sobre qué tenemos que trabajar nosotros como docentes?

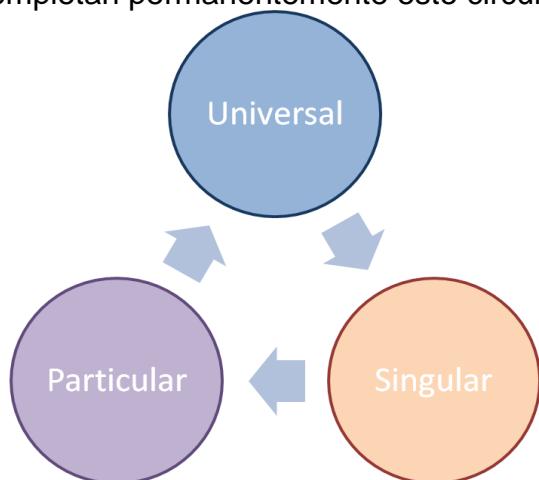
Interactivos y dinámicos. Lo principal aquí es prever interacciones, principalmente alumno-docente, pero también alumno-alumno(s), es decir la comunicación entre pares, como elemento fundamental de la construcción. En este aspecto se vuelve central el correcto manejo del error como estrategia pedagógica – didáctica, ya que nada es más enriquecedor o motivador para un alumno que la resolución colaborativa de los errores.

Pluridimensionales y multiétnicos. En este punto debemos abordar lo intercultural y/o lo pluricultural. En cuanto a la posibilidad de disponer de materiales que realmente abren ventanas, puertas al mundo y donde realmente todos los alumnos pueden tomar contactos reales con otras dimensiones y desde ahí comparar y potenciar, aceptar y hasta defender sus estructuras propias.

A modo de cierre de esta primera etapa y avanzando hacia la conclusión, podemos afirmar que el peor error es utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para realizar las mismas cosas que se realizan con las tecnologías tradicionales. Calcar, transponer, no nos lleva a nada. Tengamos siempre en cuenta que los medios son instrumentales y que lo que más cuenta son los objetivos para los cuales se los utilizan.

Los invito ahora a profundizar un poco más la visión sobre nosotros mismos como docentes y en la formación permanente y nueva de los futuros docentes. A lo largo de una investigación que realicé en mi facultad, intenté saber qué pasaba con las representaciones que tenían mis propios colegas sobre el uso de tecnologías, en especial, en lo que hace al uso de la tecnología para la enseñanza a distancia en una carrera universitaria. Dicho trabajo me fue útil para sacar muchas ideas y empezar a darme cuenta de algunas cosas que, si bien parecen muy evidentes para muchos, no lo son tanto.

Para mi estudio, adopté la teoría de las representaciones, no las representaciones sociales como las que se manejan más corrientemente. Yo adopté un autor francés, Salaberry, que habla de las representaciones de los docentes en las etapas de formación. Él define estas representaciones como “la capacidad que cada uno de nosotros tiene para hacernos de una imagen de un objeto, de algo”, que sería en este caso el uso de las tecnologías para la enseñanza de lenguas. Aplicando esta teoría, encontramos algunas dificultades. La representación es siempre un producto y un proceso, nunca son estables, es decir, que siempre estamos cambiando nuestras representaciones en alguna forma, siempre están en movimiento, siempre las representaciones funcionan en base a un objeto, a eso sobre lo cual yo me estoy haciendo una idea. Su observación es bastante limitada porque es como la comprensión oral o la comprensión escrita que yo solamente puedo ver una vez que el alumno completó una ficha pero en realidad siempre quedan mis serias dudas sobre el mecanismo que el alumno puso en práctica para completar dicha ficha. Salaberry afirma que todas las representaciones completan permanentemente este circuito:



Tenemos una representación, que en contacto con otra, se va modificando. Si un grupo completo logra modificar todas sus representaciones y todos llegan a tener la misma representación, estamos ante una representación dominante. Me interesó esto porque si uno quiere iniciar un proceso de innovación en el uso de las tecnologías, nada mejor que saber sobre qué terreno se está trabajando. Es decir, debemos preguntarnos cuáles son las representaciones de los docentes de lenguas, para analizar desde allí cómo se puede empezar a modificar o hacer que esas representaciones se positivicen.

El siguiente cuadro muestra la opinión de mis colegas a través de una encuesta. Les pregunté: “¿En qué les parece que se deberían formar para usar las tecnologías y para hacer uso de las tecnologías en algunos dispositivos a distancia?”

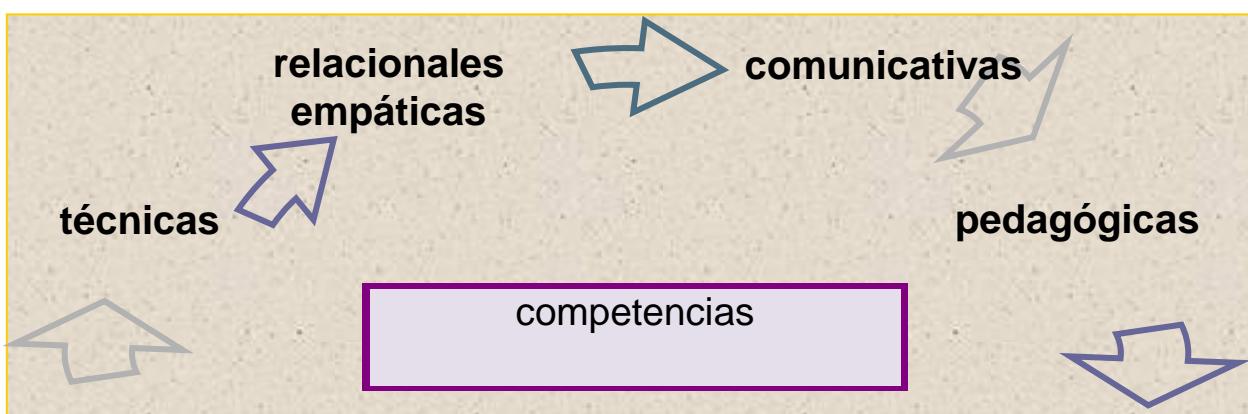


(Los puntajes más cercanos a 1 son los considerados más necesarios)

Se observa en la parte inferior del cuadro, que la elaboración de materiales multimedia aparece como uno de los rubros más necesarios, el diseño de materiales es el segundo y de ahí en más se van liberando las necesidades. Ni estrategias didácticas, ni roles tutoriales, ni evaluación, ni uso de tecnología en general aparecen como cuestiones prioritarias. Cuando logré hablar con alguno de esos colegas que habían marcado prioridad para elaboración de materiales multimedia, descubrí que se trataba de docentes que estaban convencidos de que primero había que aprender a usar tecnología para después recién saber qué se hace con ella en algunas clases. Tenían la representación de que había que saber "programar", para que cada uno pudiese hacer sus propios materiales, sus propios sitios, su propio CD con toda la información. De ahí que, al analizar otros cruces de información, surgía que todo lo que ya se había aprendido, es decir, didáctica de la lengua extranjera, evaluación, formas de conducir el proceso de adquisición, etc. parecía no ser necesario. Es decir, los colegas consideraban que ya contaban con esa formación para entornos presenciales y que no era necesario actualizar esa formación para insertarse en los nuevos entornos virtuales. Por ejemplo, para elaborar un material, el 84% de mis colegas opinaban que era terriblemente más complicado, costoso y complejo elaborar materiales para educación a distancia usando tecnologías. Esos mismos colegas concebían que si no sabían de tecnología no podían elaborar materiales, lo que complejizaba la tarea.

Creo que el gran problema que se está teniendo es que las TICS siguen cumpliendo con una función periférica dentro de la planificación didáctica de las clases. Analizando las nuevas situaciones, es importante llegar a un uso esencial de las tecnologías. De alguna forma, lo que se sigue manteniendo es justamente este uso periférico de las tecnologías que repite lo que sucede en presencial. Quiero trabajar con los tiempos del pasado, voy a buscar un texto en Internet que contenga tiempos en pasado, y luego llevarlo a la clase. Eso no es usar tecnologías para enseñar lenguas. Eso es aplicar y transponer desde lo presencial hacia lo que se supone virtual. Lo ideal sería, poder adoptar una posición nodal o central donde, desde el uso de las tecnologías, planifico y llevo adelante cualquier tipo de actividad para la enseñanza de lenguas.

Cada instrumento, cada documento que se encuentra en Internet, que me pueda parecer interesante, hace que la perspectiva didáctica para su uso sea diferente, siempre y cuando yo no lo piense desde lo presencial, porque, caso contrario, estoy repitiendo viejas formas aplicadas a nuevas bases. Por eso es que, cuando se habla de competencias, se las puede resumir de la siguiente manera:



Por un lado, podemos empezar por las relacionales empáticas es decir, la necesidad de “ponerse en la piel del otro”, no para saber cómo el otro va a recibir las actividades que yo le voy a proponer, sino para saber qué es lo que aporta el otro. Cuando afirmamos que nuestros alumnos ya han incorporado la tecnología, debemos considerar entonces cada vez que les propongamos algo, el impacto que se va a lograr en ellos en base a lo que se haya planificado. Digo esto porque muchas veces hablando con colegas descubro que muchos pasaron un fin de semana atroz planificando algo para sus alumnos y al momento de concretar la propuesta, la actividad se consume en poco tiempo.

En el caso de las competencias comunicativas, implican aprender a comunicarse con los alumnos de otras formas. Las tecnologías están provocando, no sólo que se modifiquen las funciones, sino que cada docente deba diseñar estrategias que sean comunicativas y enriquecedoras para el proyecto que se quiera llevar a cabo. Competencias pedagógicas, evidentemente al momento de decidir los aspectos que hacen a la implementación de tecnologías. Didácticas, por todo lo que dijimos anteriormente, en cuanto a qué y cómo, cuándo y por qué diseñar actividades con tecnologías. Interactivas, por estar relacionadas con las comunicativas, es decir, abandonar algunas prácticas que por lo menos en mi institución parecían bastante comunes: el docente solo, aislado, produciendo material. Evidentemente, producir material papel en esas condiciones es muy fácil: imprimo, recorto, pego, escribo y saqué un hermoso cuadernillo de cien páginas. Si quiero inculcar la cooperación, eso también implica que yo aprenda de instancias colaborativas donde soy el que sabe de didáctica de la lengua, pero en donde el que está a mi lado, que es el que trabaja en la computadora, me va a decir qué se puede y qué no, y aquel que es bueno escribiendo me va a decir si la consigna es clara o no. Es decir, dejar de lado la unipersonalidad en el proceso de generación de dispositivos de formación y sumarse realmente a equipos donde cada uno reconozca hasta donde van sus funciones y cómo potenciar el diseño de nuevos dispositivos. Para esto, las competencias de auto-formación son importantes, en el sentido de que si quiero un estudiante autónomo, debería dar el puntapié inicial al afirmar que “La formación es permanente, no puedo quedarme con lo que aprendí hace 10, 15 o 20 años, porque necesito una actualización permanente y darle pruebas a mi alumno de que yo no me estoy equivocando porque yo mismo estoy entrando en el mismo camino que él.

Las competencias conceptuales se relacionan con las didácticas o con las pedagógicas, en cuanto a la claridad conceptual de lo que se está diseñando. Y finalmente competencias técnicas, que las dejo para el último lugar, no inocentemente. Si por una cuestión de curiosidad, alguno de nosotros se interesa en cómo se programa una plataforma virtual, bien, pero no es una condición sine qua non para su uso en un dispositivo de formación. Es decir, se trata de un tipo de competencia lo suficientemente abierto y flexible como para permeabilizar en particular todo lo que mis alumnos ya saben y de lo que yo tengo mucho que aprender aún.

Standards for Teachers, Standards for Students: Why?

Natalie A. Kuhlman, Ph.D.
San Diego State University
kuhlman@mail.sdsu.edu

What does it mean to be a teacher?

Have you ever stopped to think about what it means to be a teacher, as opposed to just being a technician who follows someone else's lessons? Is being a teacher something that can be taught, or is it just something within you? As a teacher are you a thinker, a lecturer, or maybe a storyteller? Are you a juggler or a time keeper, or just someone who keeps all the ducks in a row? According to Kari Smith (October, 2009), "teachership" cannot be captured by standards. It is that undefinable inner-self that has the passion, the commitment to make a difference in the classroom and wherever else one teaches.

That said, standards can make a difference for the rest of what it takes to become a teacher. Do you know what you need to know to be a teacher? How will you know when you know enough to start? That's where standards come in.

Life examples of standards

We use standards all the time. For example, we have a "standard" way of measuring the temperature, but we have two ways of talking about it: Centigrade and Fahrenheit. We also have two ways of measuring things: meters and yards. And we also have miles and kilometers for distance. But the result is the same. It's a little like having two different languages, but we understand the meaning in both. We have only one standard for time, but two ways of talking about time too: a 12 hour clock and a 24 hour clock. Not only that, time changes by location. In most cases, time changes as we move from east to west or west to east into different "time zones". However, in Mexico there is an area that changes by state, and it can be confusing. Puerto Vallarta is in a different state than Nuevo Vallarta, even though they are next door to one another, divided by an airport. Nuevo Vallarta is in one time zone and Puerto Vallarta in another. Most of the tourist resorts are in Nuevo Vallarta, but the town is in Puerto Vallarta. Imagine how very confusing that is for tourists!

In many countries, including Uruguay, the monetary exchange rate varies each day. For example, one day the Uruguayan peso may be worth 22 pesos to the U.S. dollar, and another day only 21 pesos to the U.S. dollar. That is confusing too. In Europe, there used to be a variety of monetary units, different for each country, but with the European Union, the various countries decided to share one standard for money: the Euro. Now people can travel among many countries and just use one form of money. Think what the world would be like if everyone used the Euro, or the U.S. dollar; if everyone used centigrade; if everyone was in the same time zone.

These are all examples of one definition of standard: an established measurement. In some professions, such as construction, workers may have to deal with several different kinds of standards at the same time. In some cases,

things are measured in metrics (meters, centimeters); screws can be either in inches or centimeters. Other things might be measured in inches, feet and yards. Even though there are standards, the relationship between meters and yards doesn't vary, but remembering which is which can be confusing.

There is also a "standard form" for some languages. Spain has the Real Academia Expañola, and France has the Academie Francaise. These organizations are supposed to determine "correct" usage. However, some countries that also have French as a first or second official language, e.g. Canada, may not agree with that "standard". In the case of Spanish, there are many varieties, even in Spain. Which is the "standard"? English doesn't have such an academy, but we can imagine what it would be like if the U.K., or the U.S., or Australia decided what was "correct" and tried to implement it in all English speaking countries! Even then, language varies by geography (even within a country), by social class in some places, and by different ethnicities in others. There is no one "standard", although many people think that books demonstrate a "standard form".

The term "standard" as it relates to languages, also can be used in a negative way. In the U.S. it has been popular among some people to talk about "non-standard" English, as though it is a lesser form of the language. But that implies that the U.S. has an accepted "standard" form. Some say it exists in the middle of Kansas. Others identify it with how news commentators, such as Walter Cronkite use English. Anything that varies from that "standard" is non-standard. But who is right? Who decides? And isn't what is used in any particular location or situation, "standard" in that instance?

There are many other definitions for the term "standard" too. The Merriam Webster On-Line Dictionary (2009) defines a standard as a "criterion, gauge, yardstick, something established by authority, custom, or general consent as a model or example." Dalton (1998) defines standards as "banners guiding the way at the front of a procession". Recently, at a TESOL Symposium on Standards in Panama City, Panama (Sept 18, 2009), Margo Gottlieb defined standards as "predictable stages of language development". So which definition is the "right" one? Personally, I like the one given by O'Malley & Valdez-Pierce, (1996) who defined standards as "benchmarks for accountability or goals that students (or teachers) will attain." This is consistent with the earlier Merriam Webster's definition that standards are a criterion or guideline.

Whichever definition we choose, why do we need standards anyway? Simply put, we need to know where we are going (the standard); how we are going to get there (the curriculum based on the standard); and how we know we have arrived (assessment of the standard). In that way, we set consistent and realistic goals. We will have an overall plan. We will know when we know enough to begin, as a teacher.

Use and Misuse of Standards

Falk (2000) points out that sometimes standards can be misused, even with the best of intentions. The following chart summarizes her “helpful” and “harmful” standards (p.101).

| Helpful Standards | Harmful Standards |
|---|---|
| Improve the quality of teaching by directing it towards meaningful goals | Equate harder with better, without changing the quality of how things are taught |
| Articulate core ideas and critical skills...in a way that is meaningful, without being overly prescriptive | Focus on retention of prescribed, disconnected facts and skills for each discipline |
| Serve as a means for educational stakeholders to develop common expectations about what is considered the essentials of learning | Serve as a means for disciplinary experts to assert the importance of their respective fields, by focusing on detailed aspects, making it impossible to achieve |
| Are assessed through multiple standards-based performance tasks that show students are progressing towards important ideas and skills | Are assessed through multiple-choice, norm-referenced, standardized tests that emphasize skills and facts out of context, in relation to other test takers |

If we focus on the helpful standards, are standards then a good thing? But there are those who focus on the negatives. Here is another set of comparisons, pointing out again the positive and possible negative use of standards.

| Positives | Negatives |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| High Expectations | Prescribed Instruction |
| Broad goals, integrated instruction | Narrow goals, discrete instruction |
| No child left behind | No child left untested |
| Performance assessment | Standardized testing |
| Learning varies by learner | One size fits all |
| Emphasis on Process | Emphasis on products |
| Better, deeper, richer learning | Harder, more difficult learning |

Standardized tests to measure standards

For the past ten years or so in the United States, there has been a focus on creating standards for k-12 students in the major academic areas, e.g. English language arts and math in particular. This was part of the “No Child Left Behind” program initiated by the Bush Administration in the early part of this decade. There is now a movement to have national standards, rather than individual state standards. This would mean providing guidelines throughout the country, much as is the case in many countries around the world. These standards would not mandate the way in which the standards are taught at all, just that there would be a common goal.

Some feel that the only way to determine if standards (or objectives) are met, is to give students standardized achievement tests, rather than seeing what students actually know and can do (performance based assessment). There even has been a movement by some in the U.S. to create a standardized

test that would determine if teacher candidates have the content and pedagogical knowledge to become a teacher, without any formal teacher preparation program or practice teaching at all.

Standardized tests are merely tests that are consistent, given the same way to everyone, with the exact same instructions, with the same content and the same way of scoring them. They don't need to be based on standards at all! They are usually multiple-choice in nature, and sample the vast amount of knowledge in a particular area, in this case in what people agree, or some people decide, is needed to be a teacher. They provide a way to compare very large groups of people. Most often they are "norm referenced", meaning the scores are based on the characteristics of a large group, where only some can succeed. Criterion-referenced tests (which could be aligned to standards) allow success for anyone who meets the criteria; those taking criterion-referenced tests are only competing against themselves. Assumedly, such "teacher preparation" tests would be criterion-referenced.

So what does it mean to be educated, and to be a teacher? Standards provide the criteria, the benchmarks of what a group of people agree are what is needed to be a teacher. A National Academy of Education report concludes that "any professional program should help candidates begin to see themselves as developing professionals with a clear vision of ultimate goals and responsibilities, rather than simply as students whose primary goal is to get good grades" (NAE 2005, p. 76).

A teacher preparation program without standards

A teacher preparation program doesn't have to have standards, and many don't. Instead, someone, or a committee, decides what the curriculum (courses, requirements) will be, what texts will be used, what will be on any tests that are given. But how do they decide? Do they have a plan, an ideology? Is the plan based on the latest research in the field, or on what has always been (the "tried and true"). Are there common goals, or is it just one person's perspective on what should be learned in order to be a teacher? Conceivably, this could lead to foreign language teachers just taking theoretical linguistics courses with no application to language teaching at all, because whoever decided was convinced that that was all that was needed, in addition to fluency in the language to be taught. A committee might also decide that what foreign language teachers need is lots of literature in the language, because learning the literature in the language is all that is important. Alternatively, and it is not uncommon even today, for native English speakers living in other countries, from Panama to the Far East, to be asked to teach English because they are "native speakers" with no preparation, standards-based or not, at all. We can make up many scenarios such as these, and without an overall plan, without an overall concept of what makes a good foreign language teacher, that is likely what a foreign language teacher preparation program will look like, someone's particular interest.

How are foreign language teachers in Uruguay prepared now?

From what I have learned, there is no consistent curriculum, common goals or programs in Uruguay today. The coursework has been put together over the years, but may not be based on the latest approaches to teacher preparation in this area or have an overall concept of what a good foreign

language teachers is. In some countries I have visited too much emphasis has been placed on literature (as mentioned above), and too little on methodology and language acquisition theory. In other places, too much emphasis has been placed on correct pronunciation or grammar, and not enough on high levels of literacy (reading and writing) for future teachers. This may also be the case in Uruguay.

There do exist a series of exams that future teachers take each year in Uruguay, but on what are they based? Do they change each year, and who creates them? Are they standardized? Is there a four-year goal as to what a teacher should be, and be able to do and these exams reflect that? How else is accountability determined? How do the future teachers know what is expected of them for each class, and for the whole program? How do they know what the over-all goals are, what they will learn and why, and how they will be graded?

Also, does certification obtained from one institution mean the same thing as from another? If one attends the IPA for four years, (where up to 2009, one becomes licensed to teach, but does not receive an academic degree), is that the same as attending a four year university where students do receive a degree?

What does it mean to be a teacher? What should a teacher know and be able to do?

Standards for whom or what?

There are many different standards already written related to education. There are standards for teachers (e.g. TESOL p-12 ESL teacher standards), there are standards for academics for students (e.g. language arts, math, science and social studies, and the U.S. is now working on common standards in those areas for the country as many countries already have). There are also standards for students learning English as a second language in most states in the U.S., as well as for foreign languages. In the U.S. these include those developed by TESOL (2006), and by WIDA, which is a consortium of 22 states that have developed a performance based standards and assessment system. TESOL also has standards for programs, e.g. admission requirements, as well as those for the workplace, and for intensive language programs. The European Union now has a Framework for acquiring foreign languages.

The IPA Project

I was invited to Montevideo under the auspices of the U.S. Fulbright Foundation, to facilitate the development of a standards based foreign language teacher preparation program. The focus languages included English, Portuguese, Italian and French. To that end, Mag. Gabriel Diaz had gathered together a group of some 25 educators with experience in foreign language teaching in both public and private, elementary and secondary schools, who also had experience preparing teachers, whether at the IPA or at one of the universities.

Once the decision had been made to have a standards based foreign language teacher preparation program, there were several decisions that needed to be addressed. We started by asking the following questions:

1. What do you as a teacher know and feel good about?
2. What do you want and need to know that you don't already know?

3. How will you learn it?
4. How will you know you know it?
5. How much is enough to start?

We brainstormed these questions for future teachers, and came up with a long list of competencies that foreign language teachers should have. We then turned the list into groups of content areas and looked to see how well they aligned with existing standards, e.g. TESOL's.

Next, we asked: What is the difference between a course and a standards-based program?

A *course-based program* is just that, a group of courses that are called a program. It may or may not have an overall plan, or an ideology. It may or may not be based on research, or on current theories about teacher preparation. Each course is autonomous and may or may not make connections with other courses, which may result in redundancy. In a *course-based* system, teachers are less likely to collaborate, to see the “big picture”. Those instructors who are part-time most likely will come in to teach their one course, and have no connection to those teaching other courses, although this could happen with full-time faculty too. Grades are specific to courses, not as part of the program. The program doesn't necessarily have an identity or ideology; it's just a group of courses.

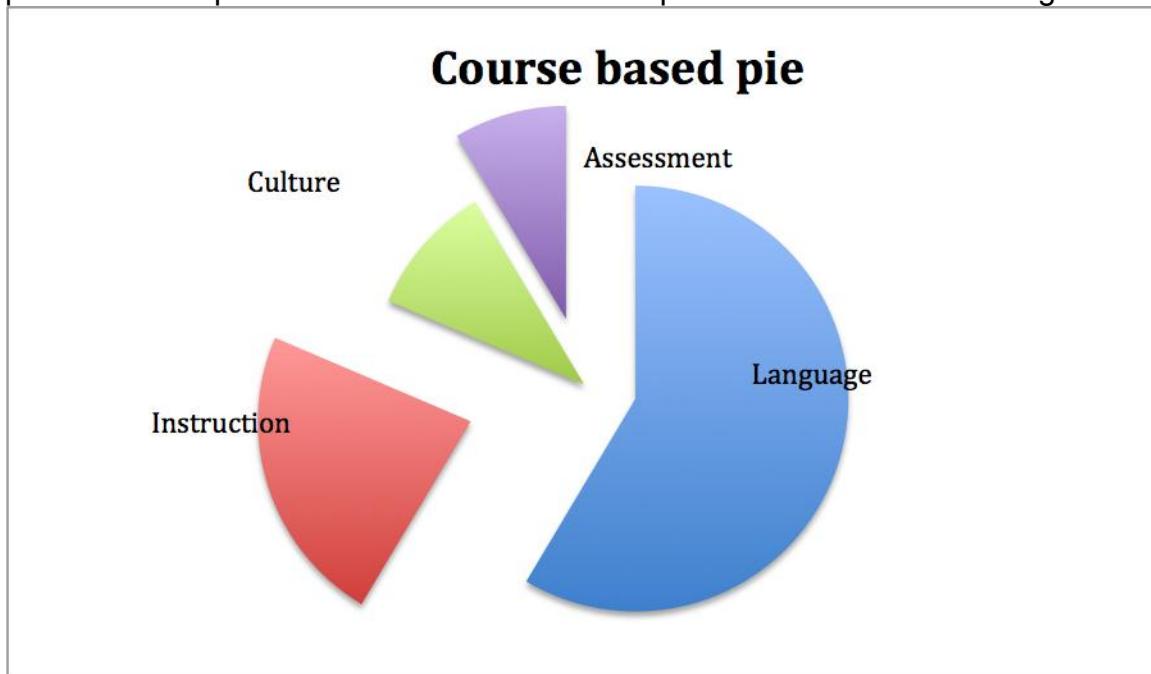
A *standards-based program* looks at how things complement each other, and how they overlap. There is an overall plan, an identity for the program. The program has building blocks, in other words, there is a reason for each course, and for the order in which courses are taken. They make an integrated whole. Each course also specifically identifies which standards are met by the course's objectives. The program as a whole is integrative, say across disciplines (e.g. linguistics, psychology and culture). It is autonomous as a whole, as well as in parts, and it looks at the macro, and the micro. Portfolios are often used to provide for a standards- based, quality assessment of such a program. They provide a good profile of overall accomplishment, not just the accomplishments of one course. They are a collection of in-progress and final work that highlight different aspects of growth. They tell us who this person will be, as a whole teacher.

The following summarizes the differences between a standards-based and a course-based program:

| Characteristics of a standards-based program | Characteristics of a course-based program |
|---|--|
| Overall plan, macro level, “the big picture” | Micro-level, may not see the connections |
| Standards are developed across different courses, overlapping is expected | Each course is autonomous |
| Flexibility in how you “get there”, but could become mandated if not well planned | Usually more autonomy in objectives, syllabi |
| Integrative assessment | Individual course assessment |
| Multiple ways of assessing a concept | Single assessment of many concepts; accountability at course level |

A Course Based Pie

Another way to look at the differences is with a pie. If there isn't an overall plan, the pie may be a little lopsided, with too much emphasis on one part of the pie. In other words the pieces don't fit well together.

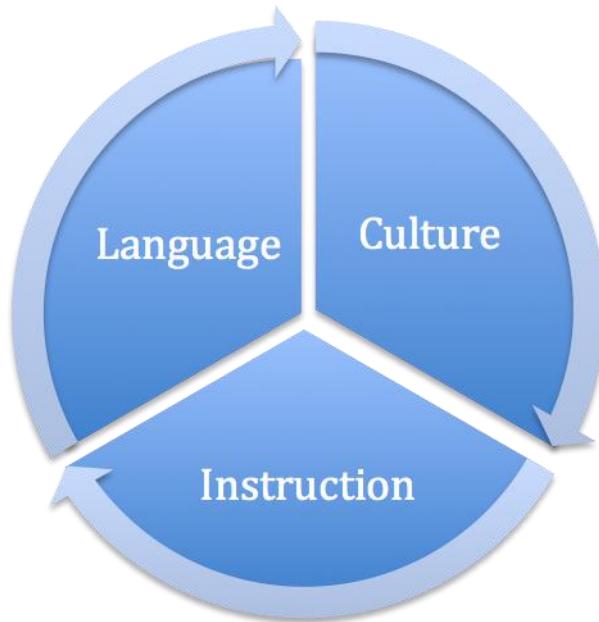


Or you may try forcing the pieces to fit



A Standards-Based Pie

When well designed, it will be balanced, often with overlaps, and it will be interconnected



We decided to use the Standards Based Pie. The flavors were much better.

But what standards should we use? Should we start from scratch, or should we adapt existing standards? In order to make that decision, we needed to examine existing standards to see how well they fit with the needs of future Uruguayan teachers.

Types of Standards

Before actually looking at existing standards, it was necessary to talk about the kinds of standards that exist. Falk (2000) defines content standards as specifying “what the important aspects of a subject area are and provide broad conceptions of the discipline itself.” (p.141). Content standards are usually of two types. A declarative knowledge standard consists of *what* you know, or knowledge of concepts and facts, while a procedural knowledge standard is *what you know how to do* (performance standards).

Others divide teaching standards into content standards (as defined above) and pedagogical standards. The first focuses on knowledge, and the second on the methods and curriculum used to apply that knowledge to the classroom.

We decided that both content and pedagogical standards would be needed.

Also we decided that there would need to be a way to assess those standards.

Existing foreign language, and English as a second language teacher standards

Foreign language teacher standards have been developed in the U.S. by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). These were based, however, on those developed for English as a second language teachers by TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages). Several individual states within the U.S. have also developed their own standards. These include California and Illinois. The group particularly liked the way Illinois had adapted the TESOL standards for use in that state. Outside of the U.S., Mexico has examined a variety of foreign language teacher preparation models around the world, and now has draft teacher standards. The European Union has a framework for teaching foreign languages, but does not have standards for foreign language teachers, *per se*. All these models were made available to the group.

After much discussion, it was decided to use the TESOL p-12 ESL Teacher Standards as the primary source for developing Uruguayan standards. Other existing standards would also inform specific needs. For example, ACTFL has a very complete standard for foreign language proficiency, whereas TESOL's does not include language proficiency since it is assumed that those in the U.S. would be native speakers of English (not necessarily a correct assumption, but there nonetheless).

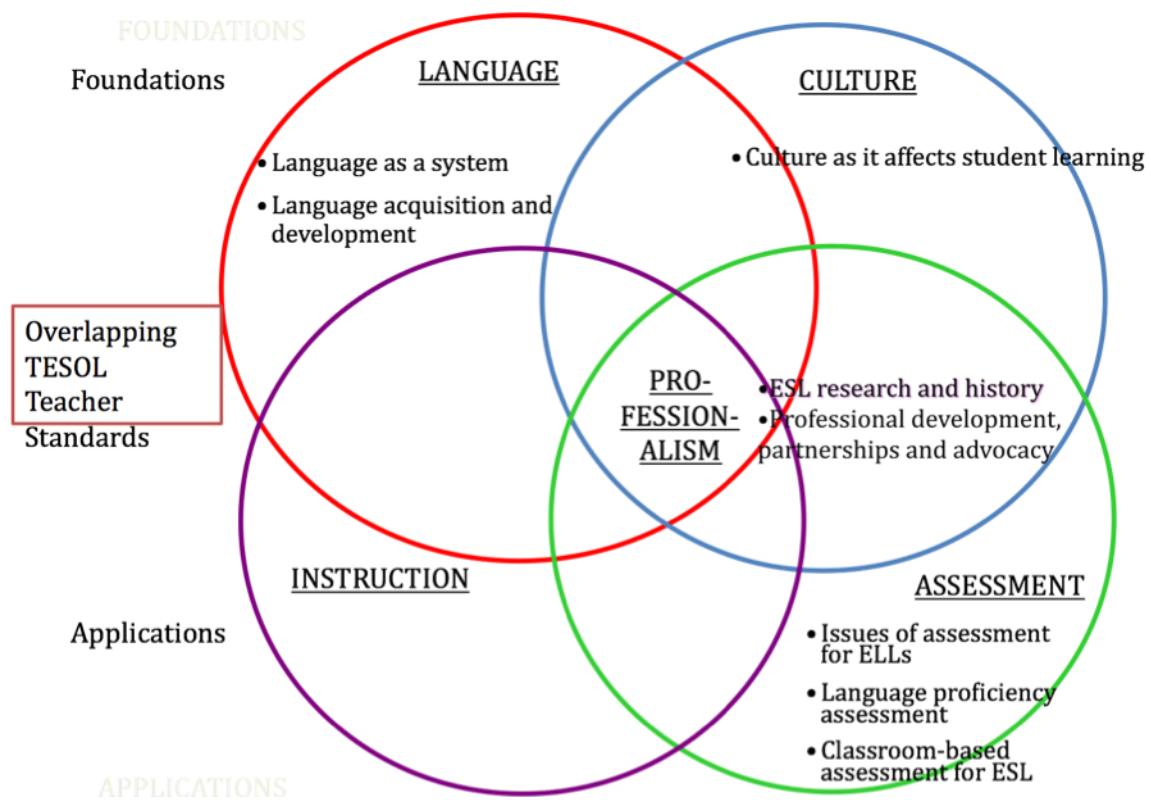
The TESOL p-12 ESL Teacher Standards

The TESOL Standards (2002,2009) were developed in response to a request from the National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE), a U.S. based organization that accredits over 650 teacher preparation institutions in the United States. Within the accreditation process, institutions may submit program reports to specialty organizations, or "Speciality Program Areas", called "SPAs" that show alignment to the SPA standards. The SPA organization (in this case TESOL), reviews such reports and makes recommendations whether these programs show evidence that their teacher candidates "meet" the standards, and that the program should be nationally recognized. There are over 20 SPAs in the NCATE structure, including TESOL. Others include ACTFL, and the National Councils for Math (NCME), English (NCTE), Social Studies (NCSS) and Science (NCSE).

The first version of TESOL Standards was approved both by the TESOL Board of Directors and NCATE in 2002. Revised standards were approved in October, 2009, shortly after the FARO Conference and these were the ones used in the current project, since they reflected the most current thinking in the field.

As can be seen in the figure below, the TESOL standards are organized around five domains (all of which overlap one with the other), with one to three-standards for each domain, for a total of eleven standards. There are two foundational, or content domains: Language and Culture. These are seen as the building blocks, the core content areas that are needed for those preparing

to teach language. These foundational core domains are then applied to two application or pedagogical domains: Instruction and Assessment. At the core of these four domains, is the fifth domain, Professionalism. As cited in the quote earlier from the National Academy of Education, “any professional program should help candidates begin to see themselves as developing professionals with a clear vision of ultimate goals and responsibilities, rather than simply as students whose primary goal is to get good grades” (NAE 2005, p. 76). This also supports the concept mentioned earlier by Kari Smith, of “teachership”, something from within that drives people as true teachers.



The eleven TESOL Standards are the following:

Language Domain

Standard 1.a. Language as a System

Standard 1.b. Language Acquisition and Development

Culture Domain

Standard 2. Culture as it Affects Student Learning

Instruction Domain

Standard 3.a. Planning for Standards-Based ESL and Content Instruction

Standard 3.b. Implementing and Managing Standards-Based ESL and Content

Standard 3.c. Using Resources and Technology Effectively in ESL and Content Instruction

Assessment Domain

Standard 4.a. Issues of Assessment for English language learners

Standard 4.b. Language Proficiency Assessment

Standard 4.c. Classroom-Based Assessment for ESL

Professionalism Domain

Standard 5.a. ESL Research and History

Standard 5.b. Professional Development, Partnerships and Advocacy

The Uruguayan standards group adapted the TESOL standards, and made modifications, additions and deletions. For example, within the Language Domain, they added a third standard on Language Proficiency, and they expanded Culture to two standards. Professionalism was also modified to more specifically meet the needs of the Uruguayan context.

Performance Indicators (PIs) with Assessment Rubrics

The standards were further modified through the use of “performance indicators”. These are sub-sets of the standards and help to more fully explain the different aspects of the standards. For example, below is TESOL’s Language Standard 1b with one of its performance indicators. Each of the PIs includes a rubric, which establishes how close the future teacher is to being ready to teach in that area and also provides a way to assess the standard. “Approaches” indicates that the future teacher has knowledge, awareness, or understanding of the PI, but is not yet able to apply it to the classroom. When future teachers “Meet” the performance indicator, they are able to apply the PI to the classroom, and when the future teachers go beyond the entry level needed to teach, they are considered to “exceed” the PI. When the PIs for a standard are met, then the standard itself is met. Decisions will have to be made if all PIs need to be met, or if only certain key ones need to be met to determine readiness to teach. What kind of evidence is needed for making these decisions will also need to be decided.

Standard 1b: Candidates understand and apply theories and research in language acquisition and development to support their students’ English language and literacy learning and content-area achievement.

1.b.4. Understand and apply knowledge of sociocultural, psychological, and political variables to facilitate the process of learning English.

Approaches: Candidates are aware of the sociocultural, psychological, and political variables within a community of ELLs.

Meets: Candidates understand the complex social, psychological, and political nature of learning an L2 in school and integrate this knowledge in their teaching.

Meets: Candidates apply knowledge of sociocultural, psychological, and political variables to design instruction and improve communication with ELLs and their families.

Exceeds: Candidates investigate variables that affect language learning

Guidelines when writing the standards

There were several guidelines that needed to be agreed to before the actual writing and adapting of the standards began.

First, how many standards? The number of standards and PIs needed to be sufficiently limited so that they can be covered in the program. Standards should be limited to specific topics appropriate for each domain. The standards also need to be limited to what education professionals who are completing foreign language preparation programs must know and be able to do, related to the domains, and components. Content that would be “nice” but not essential, should not be included in the standards. Rather, these may be taught in addition to the core standards when professors so desire.

Also, the language used in the standards needed to be consistent. It needed to be easy to understand. As an example, the following chart shows consistent language that was used in the TESOL standards for the PI rubrics.

Language for Rubrics

| Approaches | Meets | Exceeds |
|------------|-------------|------------|
| Aware | Apply | Analyze |
| Recognize | Demonstrate | Adapt |
| Identify | Use | Develop |
| Minimal | Discuss | Synthesize |
| Basic | Explain | |
| Understand | | Design |

Standards Development

With all of the information at hand, we began the process. First, since we had already decided to base the Uruguay standards on TESOL's, we divided the participants into five groups, one for each Domain. There was some discussion about whether to separate out the domains, since they clearly overlap, but it was expected that there would be overlap and the different groups would have opportunities to review each group's work to see where overlapping, and not redundancy occurred.

Each group would need to decide for their domain what teachers needed to know to be able to teach students. Stimulating discussions ensued within the groups as they reviewed the TESOL standards for their domain. After much work, drafts for all five domains were completed. Then each domain group shared their work with others. By the end of October, draft standards were completed for all five domains. They have since been put on Survey Monkey, so that feedback can be obtained from all the stakeholders: the future teachers already in programs, from foreign language teachers from throughout Uruguay, from teacher educators throughout Uruguay, and from a few educators in the U.S.

What we have now

1. An overall goal
2. A conceptual framework
3. Clearly written (draft) standards that are attainable, with supporting explanations
4. Performance indicators that describe aspects of the standards and have rubrics to show growth

Future work

We still need to decide what curriculum candidates will need to meet the goals/standards. In other words we need to align the standards with existing courses, decide what new courses might be needed, what ones need to be modified, and what existing courses may no longer be needed.

We also need to decide how foreign language teacher preparation programs will know that candidates have met the goals/standards. We need to know what kind of evidence is needed for that. We will be developing rubrics for assessing the standards and examining courses to see their fit with the new standards. Possibilities include some kind of portfolio of future teacher work, e.g. lesson and unit plans, reflective journals, etc. Hopefully these will all be in place when the standards are implemented in the Fall, 2010 semester beginning in March.

So why use standards ?

- So there will be general and specific goals
- So we will know what future teachers need to know
- So the program will be based on a conceptual framework and research which supports what teachers need to know and be able to do
- So program administrators and future teachers will be sure that they and their students meet these goals

So again, as I asked at the beginning, what does it mean to be a teacher?

- Being a teacher isn't simply having content knowledge
- Being a teacher isn't simply having a lot of techniques, methods and strategies
- They help, but they aren't enough
- Being a teacher is being a professional
- Being a teacher is being someone committed to improving our place in the world

Conclusion

Using standards is a different way of looking at the world. It's a way to make change if change is the goal. It encourages collaboration. It provides for program accountability. It clarifies what teachers should know and be able to do. It clarifies expectations and student and teacher outcomes. And ultimately, it's for the children that we become teachers.

References

ACTFL Proficiency Guidelines:

<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=4236>

Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom*. Corwin Press.

Dalton, S. (1998). *Pedagogy Matters: Standards for Effective Teaching Practice*. Center for Applied Linguistics (CAL).

Falk, B. (2000). *The heart of the matter: Using standards and assessment to learn*. Heinemann

Horn, R. (2004). *Standards Primer*. Peter Lang.

Merriam Webster On-Line Dictionary (2009). <http://www.merriam-webster.com/dictionary/standard>

National Academy of Education (2005). *Report on Teacher Preparation*, p.76.

Smith, K. (September, 2009). *TESOL Symposium*, Panama City, Panama

TESOL P-12 ESL Teacher Standards (rev. 2009). TESOL

TESOL Pre-K-12 ESL Standards (rev. 2006). TESOL

World-Class Instructional Design and Assessment (WIDA)

<http://www wida us/ACCESSForElls>

Go to www.tesol.org and look under publications for more resources

¿Qué es una lengua? Distintas sociedades, distintas respuestas

Marcos Bagno
Universidade de Brasilia
mbagno@terra.com.br

Me gustaría empezar esta charla recordando un pasaje muy conocido de las Confesiones de san Agustín:

“Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti explicare uellim, nescio”

“¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé.”

Me parece que podríamos muy bien sustituir la palabra “tiempo” por la palabra “lengua”. ¿Qué es una lengua? Piensen ustedes por un minuto: ¿sabrán contestármelo de modo seguro, claro y definitivo? Lo dudo. Pero no dudo que sepan reconocer en esa misma cita de Agustín dos lenguas distintas, que reciben los nombres de *latín* y *español*.

El concepto de lengua no es el más fácil de definir. Ni siquiera para la ciencia lingüística. En la clásica separación entre naturaleza y cultura, ¿dónde se ubica la lengua?

Es verdad que el lenguaje humano es un hecho biológico, es una de las facultades de nuestro cerebro y, por lo tanto, pertenece al reino de la naturaleza.

Pero es también incontestable que las lenguas son el elemento más importante de una cultura, de una sociedad. Su vínculo estrecho con la identidad individual, comunitaria y nacional convierte a la lengua o a las lenguas en poderosos factores de tensión política, de sufrimiento psicológico, de manipulación ideológica y toda suerte de dinámica social. Las lenguas siempre han sido banderas bajo las cuales grupos específicos se anudan para defender o reivindicar sus derechos, y asimismo banderas que los Estados constituidos despliegan para ejercer sus políticas de control social, sea por la represión de otras lenguas, sea por la promoción de la lengua elegida como oficial, o las dos cosas.

Ese doble carácter de cualquier lengua la convierte en una amalgama en la que es prácticamente imposible separar lo que es propiamente lingüístico, lo que pertenece a la estructura o al sistema lingüístico, y lo que es constructo cultural, social, político, ideológico.

De ahí resulta que la misma ciencia lingüística se deja enredar en esa trama muy apretada y no puede responder de manera sencilla a la cuestión: ¿qué es una lengua?

La respuesta es que no existe un concepto claro y seguro de lengua. Ya el fundador de la lingüística moderna, el suizo Ferdinand de Saussure, decía que “el punto de vista crea el objeto”. Y tenía razón: la lengua no se deja aprehender por entero, hay que elegir un punto desde donde uno la contemple para de ahí sacar algunas conclusiones, todas siempre burlonas e inestables.

No hay remedio: para hablar de una lengua, hay que construirla, fabricarla, darle un nombre, atribuirle propiedades, características,

personalidad, índole. Por eso es posible, en el discurso sobre la lengua, hablar de ella como sujeto, como si fuera una entidad dotada de voluntad y poder de acción, por ejemplo cuando se dice: “El español prefiere no usar el pronombre personal para referirse a objetos inanimados”, o “el inglés rechaza construcciones con doble negativa”, o “el portugués posee más tiempos verbales que las otras lenguas románicas” etc. Quienes prefieren, rechazan, poseen lo que sea son los hablantes, los seres humanos que hablan las lenguas para con ellas construir su interacción social.

Esa lengua construida, lengua-sujeto, lengua con alma, deseo y poder de decisión, sería lo que en filosofía se llama una hipóstasis.

La palabra griega hipóstasis ha sido traducida en latín por substancia. La teología cristiana se apoderó de ese término para con él definir la doble naturaleza del Cristo, su doble substancia: humano y divino al mismo tiempo. Pero en la reflexión filosófica moderna y contemporánea, una hipóstasis es un equívoco cognitivo que se caracteriza por la atribución de existencia concreta y objetiva (existencia sustancial) a una realidad ficticia, abstracta o meramente restringida al carácter incorpóreo del pensamiento humano.

Es cierto que la lengua existe, tiene una existencia, es algo que puede ser aprehendido por nuestros sentidos (al menos por el oído). Pero resulta muy difícil, quizás imposible, no convertir inmediatamente a ese conjunto de sonidos, de palabras y significados en una cosa más allá de lo que es: en un objeto, en un constructo cultural a lo cual se añade una red de representaciones sociales.

Cuando se dice, por ejemplo, en la cultura brasileña al menos, que “el francés es muy elegante y musical”, que “el alemán es grosero y rudo”, que “el inglés es práctico y moderno”, que “el italiano es exagerado”, que “el español es grasa, anticuado” o que el mismo portugués es “una de las lenguas más difíciles del mundo”, es evidente que no hay nada de científico ni de empíricamente comprobable en esas opiniones. Es solamente un imaginario lingüístico, compuesto de prejuicios que se han ido acumulando por siglos, transmitidos de una generación a la siguiente, sin crítica ni contestación.

El proceso más conocido gracias al cual una lengua se convierte en una hipóstasis es lo que se llama en la sociología del lenguaje estandardización o normativización. La creación de una norma, un parámetro, un modelo de lengua ideal ha sido siempre un proceso de “objetificación” de la lengua. En su estado “natural” (vaya el adjetivo) una lengua es siempre heterogénea, mutante, cambiante, variable, maleable y flexible. El proceso de estandarización toma a la lengua y la retira de su vida íntima, privada, comunitaria, y la convierte en una institución, en un monumento cultural, en vehículo de una política nacional y, en algunos casos, de una política imperial, colonial.

La lengua normatizada deja de ser una lengua materna y, apoyada en la Ley y sirviendo de código para escribir la Ley, se convierte en una lengua paterna, en un patrón lingüístico, en la lengua de la Patria.

Sus límites son fijados, su esencia es codificada en libros llamados gramáticas, que tratan de describirla para mejor prescribirla, ya que ahora es una Ley; su repertorio lexical es compilado como un tesoro en los diccionarios. Una vez “objetificada”, esa lengua patria tendrá en la escuela su principal vehículo de propagación, cultivo y transmisión.

En la historia occidental, la primera lengua que pasó por un proceso de normativización fue el griego. Los célebres filólogos de la Biblioteca de Alejandría, en el siglo III antes de Cristo, preocupados con lo que les parecía la “corrupción” y la “ruina” de la lengua de los grandes autores del pasado glorioso de la literatura griega, inventaron la disciplina llamada gramática, un aparato teórico creado no solamente para analizar la lengua sino también y quizás sobre todo para reconocer lo que era “bueno”, “bello” y “elegante” y separarlo de lo “malo”, “feo” y “torpe”. Las opciones de los gramáticos alejandrinos son bien conocidas: total desprecio por la lengua hablada y, en el mismo gesto, una sobrevaloración de la escritura literaria antigua; valoración negativa del cambio lingüístico, considerado como señal evidente de la “decadencia” de la lengua del pasado de oro.

A los gramáticos alejandrinos no los podemos criticar por incoherencia. Su ideología es clara y la asumen sin rodeos: son funcionarios de una institución oficial, son empleados de la monarquía ptolemaica, quieren crear explícitamente una lengua griega modelo, ejemplar, que pueda servir de instrumento eficaz de comunicación por todo el gigantesco imperio conquistado por Alejandro Magno y su ejército. Eligen la lengua escrita literaria del pasado como modelo, son impulsados por sus prejuicios sociales, por el etnocentrismo xenófobo que siempre caracterizó a la cultura griega, para la cual todo lo que no era griego era “bárbaro”.

Pero la incoherencia de la lingüística moderna, que se dice científica, ¿cómo no criticarla? El estructuralismo, escuela de pensamiento lingüístico que ha dominado y domina todavía una parte significativa de la producción científica, se caracteriza precisamente por intentar abstraer un sistema a partir de los usos concretos, reales, variables, cambiantes.

Sabemos que de la dicotomía *langue/parole*, lengua/habla, Saussure va a elegir la “lengua” como objeto de estudio. Esa “lengua”, sin embargo, tiene todas las características de la norma estandarizada, de la escritura literaria clásica. Es una hipóstasis. De la misma manera como los alejandrinos quisieron crear un modelo de lengua que escapara a la variación y al cambio, asimismo la “*langue*” o “lengua” o “sistema” del estructuralismo es un constructo, o mejor, es un re-constructo porque, bajo la capa del científicismo positivista, esa lengua no es muy diferente de la norma literaria clásica. El mismo sesgo se encuentra en el modelo generativo de Noam Chomsky: la “competencia” que él opone a la “performance” otra cosa no es, hechas todas las cuentas, sino la lengua que él mismo conoce, habla y escribe, es decir, el inglés americano standard. En muchos casos, la atribución de “agramaticalidad” a ciertas construcciones solo se explica porque las mismas no pertenecen a la variedad urbana culta hablada por el lingüista...

La lingüística científica no ha sabido escapar a la trampa de la hipóstasis. Haciendo la crítica de la tradición grammatical normativa, no supo reconocer en sus postulados de apariencia científica los mismos problemas que denunciaba en la gramática tradicional.

Es que, como ya hemos visto, en la lengua lo que es biológico-natural y lo que es sociocultural no se separan fácilmente, o quizás nunca. Por lo tanto, para un análisis mínimamente honesto del fenómeno del lenguaje humano, es imprescindible dar cuenta de sus aspectos estructurales, sistémicos, y también de sus aspectos sociales, culturales, políticos e ideológicos. La contaminación recíproca de esas dos dimensiones de lo lingüístico es inevitable, e incluso

cabría preguntarse si son de hecho dos dimensiones distintas o, más bien, una sola y misma cosa.

En vez de desear lo imposible, que sería ignorar los aspectos socioculturales, como lo ha hecho el estructuralismo clásico y generativista con su “hablante ideal” que no vive en ningún lugar de este planeta, lo más sensato es buscar conocer la dinámica social del lenguaje, su impacto en la vida de las comunidades humanas, los orígenes culturales del mismo sistema lingüístico, que no puede ser estudiado fuera de las circunstancias reales de la vida de sus hablantes.

Nosotros, herederos de la cultura europea occidental, estamos muy mal habituados a identificar la “lengua” con el constructo sociocultural y político-ideológico que es la norma estándar de las grandes lenguas nacionales europeas. El proceso de convertir a una lengua en una hipóstasis pasa siempre por la sistematización de la forma escrita de esa lengua, la creación de una ortografía. La escritura le da a la lengua una apariencia concreta, de cosa tangible, material, que se puede tocar, leer, oír, dibujar, borrar, copiar, grabar en el mármol etc. Es la hipóstasis total, concluida, consumada. No sorprende que para casi toda la gente la lengua se confunda con la escritura, con la ortografía de la lengua.

En Brasil, por ejemplo, tras la firma por el gobierno brasileño del acuerdo para la unificación internacional de la ortografía del portugués, en los periódicos, en la televisión, por toda parte las personas hablaron de “unificación de la lengua”.

Yo mismo he dado cantidad de entrevistas en las que la primerísima pregunta era siempre la misma: “¿Qué piensa usted de la unificación de la lengua portuguesa?” Explicarle a la gente que es imposible unificar una lengua, que toda lengua es por su propia naturaleza variable, múltiple e inacabada, resulta una tarea casi utópica. Si les digo a mis estudiantes o a los periodistas que la ortografía no forma parte de la lengua, todos me toman por loco.

La escritura, con su sustancia sólida, concreta, palpable, transporta a la lengua desde algún sitio inalcanzable y misterioso y la trae delante de nuestros ojos. Ese sitio misterioso e invisible es el cerebro humano, pero a la gente no le importa nada de eso: la lengua es siempre, para casi toda la gente, una institución, un bien material, un objeto. Y resulta asimismo casi imposible convencer a alguien de que la gramática y el diccionario no contienen toda la lengua, sino solamente una parte muy pequeña y pobre del rico universo de posibilidades de expresión que es una lengua viva en su totalidad de usos.

La estandarización, la gramatización, la ortografización de una lengua han constituido en todos los momentos históricos un proceso de selección y, como todo proceso de selección, un proceso simultáneo de exclusión. La centralización de los Estados nacionales en la edad moderna alrededor de la figura del rey, símbolo de la nacionalidad, conllevó la construcción política de una lengua nacional, de una lengua oficial.

Ahora bien, ¿qué criterios se podrían elegir para definir esa lengua nacional, oficial, esa lengua que, de materna, se convertirá en lengua paterna, lengua patria, lengua legal, lengua legítima? En medio a la diversidad lingüística que siempre ha caracterizado a todos los países de Europa, ¿qué lengua o qué variedad de lengua será arrancada de su dinámica social para transformarse en monumento, en símbolo de la identidad nacional?

Los criterios serán de orden político y/o cultural. La lengua escogida será siempre, en los casos de naciones unificadas, la lengua o el dialecto hablado en la región donde se ubica el poder, la Corte, la aristocracia, el rey. Esa lengua o variedad de lengua será objeto de un trabajo de codificación, trabajo hecho por los gramáticos, y también de creación de un léxico nuevo, amplio, que le permita ser instrumento de la alta literatura, de la ciencia, de la religión y del derecho.

El caso de España es sobre todos ejemplar. Una fecha, una única fecha, está vinculada a tres hechos importantísimos de la historia española: el año 1492. En ese año los ejércitos cristianos conquistan Granada, el último territorio árabe de la península Ibérica, lo que resulta en la unificación de España bajo la corona unificada de Castilla, León y Aragón. En el mismo año, financiado por esa misma corona, el genovés Cristóbal Colón llega al continente americano. Y también en 1492 se publica la Gramática de la lengua castellana, de Antonio de Nebrija. No son casualidades, son momentos distintos de una misma política. Y es el mismo Nebrija quien nos lo va a decir con todas las letras:

“Esta [lengua castellana] hasta nuestra edad anduvo suelta y fuera de regla, y a esta causa a recibido en pocos siglos muchas mudanças”.

Por eso, continúa él,

“acordé ante todas las otras cosas reducir en artificio este nuestro lenguaje castellano, para que lo que agora y de aquí adelante en él se escririere pueda quedar en un tenor, y estenderse en toda la duración de los tiempos que están por venir.”

Es una enunciación perfecta de lo que estoy llamando aquí hipóstasis: la transformación de una lengua “suelta y fuera de regla” en un “artificio”, en un monumento cultural, social, un instrumento político, un objeto concreto.

La relación entre lengua y poder político no se oculta, al contrario, se declara explícitamente:

“siempre la lengua fue compañera del imperio”.

En la presentación de su gramática dedicada a la reina Isabel, Antonio de Nebrija escribe:

“después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua”.

El proyecto de la gramática es un proyecto claramente político, va de manos dadas a la Reconquista del territorio ibérico y a la conquista de nuevas tierras en otros continentes.

¿Y por qué es una gramática de la lengua castellana? ¿Por qué no es una gramática de la lengua gallega, leonesa, asturiana, vasca, catalana, aragonesa? ¿Por qué, con el transcurrir de los siglos, el nombre “castellano”

será sinónimo de “español”? Porque Castilla era y es el centro del poder político.

La honestidad del gramático Antonio de Nebrija contrasta duramente con la broma de mal gusto del rey de España, Juan Carlos I, en su discurso del 24 de abril de 2001, en ocasión de la entrega del Premio Cervantes. Dijo el rey:

“Nunca fue la nuestra lengua de imposición, sino de encuentro; a nadie se le obligó nunca a hablar en castellano: fueron los pueblos más diversos quienes hicieron suyo por voluntad libérrima, el idioma de Cervantes.”

¿A quién desea engañar? La historia reciente de la misma España lo contradice cabalmente. Durante toda la pesadilla franquista, las lenguas regionales de España fueron perseguidas y prohibidas. Y la conquista de América se hizo sabidamente a través de la masacre sistemática de los pueblos indígenas, de civilizaciones enteras, de culturas milenarias y, consecuentemente, de muchas y muchas lenguas. Hablar de “voluntad libérrima” es querer borrar la verdad que nos cuentan los mismos conquistadores españoles en los textos que nos dejaron documentando sus terribles victorias.

Lo que la gramática castellana de Nebrija nos muestra es que el nombre de las lenguas es otro aspecto fundamental de su transformación en objeto, en hipóstasis cultural y social.

Darle un nombre a un modo de hablar, rotularlo de “lengua”, no es un acto inocente.

En el sentido común todo parece “natural”: si es la lengua de España, es el “español”; si es la lengua de Francia, es el “francés”; si es la lengua de Italia, es el “italiano” etc. Pero no hay nada de natural en el proceso de denominar una “lengua”. Incluso la atribución del rótulo “lengua” ya es un acto político.

La lengua como algo con límites definidos y seguros es, lo repito, resultado de un proceso histórico y cultural. En la vida íntima de las personas y de las comunidades, no hay “lenguas”: lo que hay, sí, son variedades lingüísticas, lo que también se suele llamar “dialecto”, un término que la sociolingüística contemporánea prefiere evitar por el carácter tradicionalmente despectivo que se le pegó con el tiempo.

La naturaleza esencialmente heterogénea de las lenguas es evidente: dos hijos de una misma familia, por más semejanzas que presenten en su modo de hablar, también presentarán distinciones debidas a la trayectoria cultural y social y a la personalidad propia de cada uno. Si así es en un nivel tan íntimo, cuando se trata de una sociedad amplia, como un país entero, la heterogeneidad lingüística es casi inmensurable. No es exagerado decir que hay tantas lenguas en un territorio cuantos son los individuos que lo habitan. Y exactamente por eso los Estados nacionales unificados y centralizadores han intentado siempre fabricar un idioma también unificado y centralizador a partir de las múltiples variedades lingüísticas de su territorio.

La elección de una lengua o de una variedad lingüística específica impone, entre tantas otras cosas que ya hemos mencionado, la necesidad de nominar y de nombrar esa lengua o variedad de lengua. Durante muchos siglos, las lenguas maternas europeas fueron llamadas “vulgares”; en los territorios del antiguo Imperio romano, esos “vulgares” fueron llamados “romances”, sin otra designación específica. Eso porque, durante casi mil años,

la única lengua digna de ese nombre fue el latín, la única lengua estudiada sistemáticamente, la única empleada en obras de carácter filosófico, científico, moral, etc. Solamente a partir del Renacimiento las lenguas vulgares pasarán a ser valorizadas, como instrumentos que permiten la comunicación directa del poder con sus súbditos. Y para ello, necesitan un nombre.

El caso de la lengua castellana es muy particular. Al contrario de lo que pasó con otras lenguas, que asumieron definitivamente el nombre de su país, la lengua del poder central de España hasta el día de hoy conserva su nombre de origen, es decir, el nombre del dialecto, del romance, del vulgar empleado por las fuerzas sociales y políticas que unificaron el territorio ibérico después de expulsar a los moros. Aunque se la llame también “español” o “lengua española”, el nombre “castellano” se conserva.

Tras la redemocratización reciente de España, después de cuatro décadas de dictadura franquista, se ha diseñado una nueva política lingüística en aquel país, con el reconocimiento de estatuto oficial a algunas de las lenguas regionales: gallego, catalán y vasco. Para no herir susceptibilidades, la lengua mayoritaria, lengua del centro del poder, es referida en esa política con el nombre de “castellano”, porque, al fin y a la postre, el gallego, el catalán, el vasco, y también el aragonés y el leonés, son “lenguas españolas”, es decir, lenguas habladas en España por ciudadanos españoles. Pero para la política lingüística internacional, el nombre del castellano es “lengua española”, como se ve, por ejemplo, en la página web del Instituto Cervantes, el cual así se presenta:

“El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana.” www.cervantes.es

En otros países, sin embargo, el nombre de la lengua ha perdido totalmente o casi su referencia al origen regional, provinciano, de la variedad sobre la cual se construyó el idioma patrio. El francés, por ejemplo, llevó mucho tiempo para firmarse como la “lengua de Francia”. Hasta la Revolución de 1789, las lenguas y dialectos regionales eran muy dinámicos. Pero la ideología revolucionaria exigía el fin de las divisiones feudales, la unificación del país alrededor del centro político que era París.

Y el mismo nombre de Francia llevó mucho tiempo para establecerse como designación de todo el territorio francés actual. La Francia como entidad nacional centralizada sólo aparece en el imaginario del pueblo francés a partir precisamente de la Revolución y más aún después de las proezas imperiales de Napoleón. A su vez, la lengua “francesa” sólo se propaga y se impone a todo el territorio en los cincuenta años siguientes a la Revolución. En 1794, el erudito revolucionario francés Henri Grégoire escribe un documento en el que lamenta que la lengua francesa sea hablada solamente en 15 de los 83 departamentos del país, lo que equivale a sólo un cuarto de la población. El documento se llama, significativamente, *“Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française”*. Empieza así una explícita y sistemática política lingüística de represión de las lenguas regionales y de imposición de la enseñanza exclusiva de la lengua francesa.

Después de la francización de Francia, los filólogos y lingüistas sentirán la necesidad de crear un “dialecto original” desde lo cual habría evolucionado la “lengua francesa”. Y ese dialecto original no podría ser otra cosa sino el que se hablaría en la región llamada *Île-de-France*, donde se ubica la capital París. Ese dialecto es totalmente una invención de los filólogos del siglo XIX, que le llaman “francien” (“franciano”), un nombre que nunca había sido empleado en ningún documento histórico escrito en territorio francés – “une spécificité dialectale dont personne n'avait jamais entendu parler”, según las palabras de Bernard Cerquiglini¹. El término “francien” sólo aparece en 1889 en los escritos del filólogo Gaston Paris. La tarea ideológica de nombrar la lengua es tan opresiva que la misma ciencia, que proclama su carácter objetivo y exento de prejuicios, siente su pesadumbre.

La historia del portugués también presenta sus curiosidades político-ideológicas. Históricamente, el portugués otra cosa no es sino la continuación histórica del gallego, romance surgido en el extremo noroeste de la península Ibérica tras la colonización romana que suplantó la civilización céltica o celtibérica que había allá. Las vicisitudes históricas, las guerras intrafamiliares, las etapas de la Reconquista cristiana de los territorios bajo control musulmán, han permitido la creación de un Reino de Portugal en 1139, separado de la corona de León. El territorio gallego, sin embargo, jamás se separó, nunca obtuvo su independencia y así es hasta los días de hoy: Galicia es solamente una región de España.

En el Renacimiento, los primeros gramáticos portugueses trataron de poner en relieve la elegancia y la riqueza de la lengua que entonces se pasó a llamar “portugués”, en contraposición declarada a la lengua gallega. El historiador y gramático Duarte Nunes de Leão, en 1606, escribió muy lúcidamente:

“...as quais ambas [galega e portuguesa] eraõ antigamente quasi húa mesma, nas palavras & nos diphthongos e na pronunciaçāo que as outras de Hespanha naõ tem. Da qual lingoa Gallega a Portuguesa se aventajou tanto, quanto na copia e na elegancia della vemos. O que se causou por em Portugal haver Reis e corte que he a officina onde os vocabulos se forjão e pulem e onde manão pera os outros homēs, o que nunqua houve em Galliza...”

La presencia de reyes y de una corte es lo que le permitió a la lengua portuguesa distinguirse y separarse del gallego, una lengua que por muchos siglos no será objeto de cultivo literario, relegada a los usos menos nobles, siempre oprimida por el castellano centralizador.

También en el caso del portugués, la ciencia filológica sentirá la necesidad de crear un nombre que le dé a la lengua patria un origen digno. Para empezar, la gramática histórica, nacida en el siglo XIX, va a establecer un mito: el mito de que “el portugués viene del latín”, lo que históricamente y geográficamente es un error. El portugués viene, sí, pero del gallego, es la continuación histórica de la lengua románica surgida en el extremo noroeste de la península. El gallego, sí, viene del latín vulgar hablado en aquella región. Pero sería un gran deshonor para una lengua imperial como la portuguesa reconocer como su “madre” a una lengua pobre, hablada por una gente rústica,

¹ Bernard Cerquiglini: *Une langue orpheline*. Paris, Minuit, 2007, p. 36.

sin poder político. De ahí el mito de que “el portugués viene del latín”, que se encuentra estampado en todos los libros de historia de la lengua portuguesa. Otra creación de la filología del siglo XIX fue el nombre gallego-portugués para designar a la lengua de la poesía medieval, de los trovadores. Sería imposible decir que aquella lengua ya era “portugués”, pues no existía el reino de Portugal cuando se compusieron las primeras cantigas de amigo y de amor. Pero tampoco sería aceptable llamarla solamente “gallego”. De ahí la invención de ese hibridismo bizarro, “gallego-portugués”, que para los lingüistas de Galicia es una afronta.

La historia del “alemán” y del “italiano” también merece nuestra atención. Alemania e Italia fueron durante muchos siglos territorios divididos entre distintos poderes políticos. Es solamente a fines del siglo XIX que van a surgir los dos países unificados que hoy llamamos Alemania e Italia, el primero en 1871 y el segundo en 1861. Son dos países que siempre han conocido una gran multiplicidad lingüística. Pero la unificación territorial y política exigió también la unificación lingüística.

Así, en Alemania se crea una lengua estándar, llamada *Hochdeutsch*, “alto alemán”, que no se construye a partir de un sólo dialecto, sino en base en diversos dialectos centrales y del Sur del territorio. El *Hochdeutsch* es eminentemente una lengua paterna, la lengua patria, lengua que se escribe, pero que no es la lengua materna, íntima y familiar, de prácticamente nadie. En Italia, después de la unificación, el problema de la lengua nacional, debatido durante siglos, fue resuelto con la elección del dialecto toscano como base para lo que se llamará a partir de entonces “lengua italiana”. El toscano no es el dialecto de Roma, la capital. Pero es la lengua de mayor prestigio cultural, gracias al trabajo literario de grandes figuras como Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio, Niccolò Macchiavelli, Francesco Guicciardini, Ludovico Ariosto y, sobre todos los demás y en carácter pionero, Dante Alighieri.

De hecho, Dante, en el año 1305, publica en latín un opúsculo llamado *De vulgari eloquentia*, donde defiende la idea de que las lenguas vulgares, si son convertidas en objeto de inversión cultural de sus hablantes, pueden muy bien ser empleadas en la alta literatura y en la ciencia. Y el mismo Dante lo va a comprobar escribiendo en toscano su Comedia que pasará a la posteridad con el epíteto Divina. Está creada así la lengua literaria de Italia. El toscano se impone, pues, como lengua nacional tras la unificación política de la península itálica.

El hecho de que era sólo un dialecto como los demás lo comprueba la curiosa situación lingüística del primer rey de la Italia unificada: Víctor Manuel II tuvo que aprender la nueva lengua oficial de su reino, el “italiano” recién-creado, porque era, inicialmente, sólo el rey de Piamonte y Cerdeña, y por lo tanto era hablante nativo del piamontés, una lengua muy distinta del toscano e incluso incomprensible para los hablantes del italiano estándar.

La creación del “italiano” representó también la división lingüística de Italia en dos categorías: la primera, la categoría de “lengua”, se reservó exclusivamente al toscano que pasó a llamarse “lengua italiana”; la segunda, la categoría de “dialecto”, se emplea hasta hoy para designar todas las múltiples entidades lingüísticas presentes en el territorio itálico. El término “dialecto” ya no tiene en el caso de Italia su acepción tradicional en los estudios lingüísticos: variedades regionales de una misma lengua. “Dialecto” en Italia es cualquier forma de hablar que no sea la “lengua italiana”. Los llamados “dialectos” italianos, sin

embargo, son sistemas lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, lexicales) muy distintos entre sí e incomprensibles para sus hablantes respectivos. Lo comprueba, por ejemplo, el texto de la oración del Padre Nuestro, empleado tradicionalmente para establecer comparaciones entre lenguas distintas:

Piamontés

O Nostr Pare che tē ses an cel,
tò nòm a sia santificà.
Tò regno a vena,
toa volontà a sia faita
su la tera com al ciel

Napolitano

Pate nuoste ca staje ncielo,
santificammo 'o nomme tujo,
faje vení 'o regno tujo
sempe c' 'a vuluntà toja,
accussí ncielo e nterra.

Toscano

Padre nostro, che sei nei cieli,
sia santificato il Tuo nome.
Venga il Tuo regno.
Sia fatta la Tua voluntà
anche in terra com'è fatta nel cielo.

Friulano

Pari nestri, che tu sêis tai cîi,
ch'al sedi santificât il to non,
ch'al vegni il to ream,
ch'e sedi fate la tô volontât
come in cîi, cussì in tiere.

El empleo del término “dialecto”, fuera de los estudios científicos (aunque a veces en ellos también), siempre ha sido cargado de prejuicio racial y/o cultural. En ese empleo, “dialecto” es una forma “errónea”, “fea” o “mala” de hablar una “lengua”.

También es una manera de distinguir las “lenguas” de los pueblos “civilizados”, blancos, de las formas supuestamente primitivas de hablar de los pueblos “salvajes”. Esa separación es tan poderosa que se radicó en el inconsciente de la mayoría de las personas, incluso de las que declaran hacer un trabajo “políticamente correcto”.

Véase el ejemplo siguiente, publicado en una revista brasileña: es la declaración del cineasta mozambiqueño Víctor Lopes, realizador del documentario “Línguas – vidas em português”, exhibido en Brasil en 2004:

“A língua portuguesa serviu como um elemento unificador da comunicação em territórios nos quais se falavam, e ainda se falam, dezenas de dialetos maternos das diversas tribos que a colonização atingiu. Assim, em Moçambique, onde se falam hoje cerca de 35 dialetos locais, o português é

língua materna de 3% da população, mas é utilizado por cerca de 40% dos moçambicanos.”

La separación es clarísima: el rótulo “lengua” sólo se aplica al portugués, lengua del colonizador. Las otras muchas y distintas lenguas del pueblo mozambiqueño son “dialectos”. Lo mismo se verifica en este otro ejemplo, también publicado en un periódico brasileño:

“Pela primeira vez em sua história de 33 anos, a Universidade do Vale do Itajaí (Univali) recebe a matrícula de um índio. Ele se chama Nanblá Gakran, é natural de Ibirama e garantiu uma vaga no curso de ciências sociais, implantado este ano pela instituição para ser desenvolvido no campus de Itajaí. Nanblá é da tribo xokleng e trabalha como professor de 1ª a 4ª séries primárias em Ibirama [...] Segundo Nanblá, os xokleng estão perdendo seus valores linguísticos e assimilando o idioma português, sem manter vivo o dialeto indígena.” Agencia UOL, 17/2/1998

Es muy larga la tradición de distinguir la “lengua”, hipostasiada y referida al centro del poder, de los “dialectos”. Con el nombre peyorativo de *patois*, los dialectos fueron definidos por la célebre Encyclopédie del siglo XVIII con la siguientes palabras:

“patois (Gramm.). Langage corrompu tel qu'il se parle presque dans toutes les provinces: chacune a son patois; ainsi nous avons le patois bourguignon, le patois normand, le patois champenois, le patois gascon, le patois provençal, etc. On ne parle la langue que dans la capitale.”

Otro ejemplo muy elocuente del fenómeno de hipostasiación es el de la llamada “lengua árabe”. Por razones de orden religioso, lo que los hablantes de “árabe” llaman “árabe” es la lengua en la forma en la que se encontraba cuando el profeta Mahoma redactó el libro sagrado del islam, el Corán, en el siglo VII. Esa lengua, también llamada “árabe clásico”, es una lengua muerta, no es hablada por nadie como idioma materno, está restringida a la literatura religiosa. En los distintos países llamados “árabes”, existen formas de hablar tan diferentes entre sí como el castellano y el catalán, por ejemplo, sin posibilidades de intercomprensión entre sus hablantes, y no podría ser de otra manera. Es una ilusión ideológica creer que en un territorio inmenso que va desde el extremo occidental de África hasta la frontera de Iraq con Irán, pasando por todo el Oriente Medio, se habla una sola y única “lengua árabe”.

Sin embargo, esa ilusión ideológica es sustentada por la propia cultura “árabe” tradicional, ya que en la mayoría de los 22 países “árabes” el sistema escolar se dedica exclusivamente a la enseñanza del “árabe clásico” y de su forma más modernizada, el “árabe estándar”, mientras que los llamados “dialectos” particulares hablados en los distintos países no reciben apoyo institucional ni son valorados, aunque sean las verdaderas lenguas maternas nacionales. Es inconcebible que 300 millones de personas, distribuidas por un territorio tan dilatado, hablen una misma y única lengua “árabe”.

Por esas y otras razones es que forma parte del folklore académico de la lingüística el chiste atribuido al lingüista Max Weinreich: “Una lengua es un dialecto con ejército y marina”. De hecho, la separación entre lengua y dialecto

es eminentemente política, escapa a los criterios que los lingüistas intentan establecer para delimitar dicha separación.

La elección de un dialecto o de una lengua para ocupar el cargo de “lengua oficial” relega, en el mismo gesto político, todas las otras variedades y lenguas de un territorio a la terrible oscuridad del no-ser. La referencia a lo que viene de arriba, del poder, de las clases dominantes, crea en los hablantes de las variedades y lenguas sin prestigio social y cultural un complejo de inferioridad, una baja autoestima lingüística, a la cual los sociolingüistas catalanes han llamado “auto-odio”.

Por supuesto, también hay mucho de político e ideológico en la designación “lengua” que se aplica a un modo de hablar específico. Por ejemplo, el gallego es considerado una “lengua” distinta del portugués, pero el portugués de Brasil no es oficialmente llamado “brasilero” en contraposición al portugués europeo, aunque los estudios lingüísticos han venido comprobando que son, desde el punto de vista sistemático (fonológico y morfosintáctico, semántico y pragmático), dos lenguas distintas. Ahora bien, el gallego no puede confundirse con el portugués, para que Galicia no tenga la pretensión de separarse de España y crear un Estado soberano o, quizás, de unirse al territorio de Portugal. Pero, por otro lado, la ideología colonialista que siempre ha imperado en las élites brasileñas impide que se reconozca al idioma mayoritario de los brasileños como una lengua independiente del portugués europeo y que se pueda llamar simplemente “brasilero”.

Así se verifican en el mundo dos situaciones distintas: (1) el mismo nombre aplicado a sistemas lingüísticos distintos y (2) nombres distintos aplicados a sistemas lingüísticos iguales. Ambas situaciones son, una vez más, resultado de procesos históricos e ideológicos.

Ya hemos visto el caso del árabe, nombre único para 22 países y 300 millones de personas. Podemos decir lo mismo del “español”, un solo nombre de lengua para más de 20 países y casi 500 millones de hablantes. ¿Será una misma lengua la que se habla en Montevideo y en Ciudad de México? ¿En Andalucía y en la Guinea Ecuatorial?

Veamos ahora algunos ejemplos de la segunda situación: dos nombres para el mismo sistema lingüístico. Examinemos el caso del híndi y del urdú. El urdú es la lengua oficial del Pakistán. Como lengua hablada, el urdú es prácticamente indistinguible del híndi, lengua oficial más importante de India. La diferencia entre ambas lenguas radica en que el urdú es utilizado como lengua escrita por hablantes musulmanes y se escribe en una forma ligeramente adaptada del alfabeto persa, variante a su vez del alfabeto árabe. El híndi, por su vez, se escribe en el alfabeto devánagari, originalmente empleado para el sánscrito, y es utilizado por los hablantes de religión hindú. La rivalidad histórica entre Pakistán e India, que generó terribles guerras sanguinarias entre los dos países, y la división religiosa es lo que explica la atribución de nombres distintos a un único sistema lingüístico.

Lo mismo vale para la distinción entre el noruego y el danés. Noruega fue una provincia del reino de Dinamarca durante 400 años, hasta 1905, cuando conquistó su independencia. Para marcar explícitamente la independencia política, la lengua también ganó nombre nuevo: el noruego que es, de hecho, la misma lengua danesa con pequeñas variaciones locales. La intercomunicabilidad entre los pueblos de los tres países escandinavos (Dinamarca, Noruega y Suecia) es casi perfecta, y las emisiones de televisión

producidas en cualquiera de ellos son seguidas tranquilamente en los otros dos países. Pero las lenguas reciben nombres distintos: danés, sueco y noruego. La situación de las lenguas de India y de Pakistán se reproduce en cierta medida en la antigua Yugoslavia. Después de la sangrienta división de la antigua república socialista en distintos pequeños Estados independientes, la lengua que siempre se llamó serbocroata recibió tres nombres distintos: serbio, croata y bosnio. Las diferencias entre el serbio y el croata siempre se restringieron a la escritura: los croatas, católicos romanos, emplean el alfabeto latino; los serbios, católicos ortodoxos, emplean el alfabeto cirílico. Los bosnios, musulmanes, emplean tanto el alfabeto latino como el cirílico. Con la creación de los Estados independientes de Croacia y de Bosnia, la lengua, que para los lingüistas es un sistema único con variedades locales que no impiden la intercomprensión de los hablantes, se pasó a designar con nombres distintos, nombres de países, de naciones.

La conclusión, pues, no puede ser otra: hablar de una lengua es siempre moverse en el terreno pantanoso de las creencias, supersticiones, ideologías y representaciones. Y en esa ciénaga burlona también la filología, la gramática y la lingüística científica se dejan atrapar. A lo mejor, el examen de la dinámica lingüística se debe hacer con instrumentos analíticos de la antropología, de la sociología y de la psicología social, además de los lingüísticos.

Para quienes, como nosotros acá reunidos, dedicamos nuestra vida profesional a la enseñanza de una o más “lenguas”, el riesgo de caer en el pantano ideológico es siempre inminente. Para escapar a semejante peligro, hay que recordar incesantemente que “lengua” no es un concepto claro y delimitado, ni siquiera para la ciencia lingüística.

Lo que vamos a enseñar no es una “lengua” en toda su vitalidad, su dinamismo, su inestabilidad permanente, su heterogeneidad intrínseca. Lo que vamos a enseñar es un constructo sociocultural, mezclado de ideología y de supuestos imposibles de comprobar empíricamente. Es una hipóstasis, un objeto creado, normatizado, codificado, institucionalizado para garantizar la unidad política de un Estado, bajo el mote tradicional: “un país, un pueblo, una lengua”. El reconocimiento del multilingüismo que caracteriza prácticamente a todos los países del mundo y el diseño de políticas lingüísticas democráticas y democratizadoras son hechos muy recientes en la historia de los pueblos y de las lenguas. Compárense, por ejemplo, la política lingüística uruguaya de la escuela vareliana del 1877 y las recientes políticas educativas del Uruguay democrático del 2008.

Sabemos que, durante muchos siglos, para conseguir la deseada unidad nacional, muchas lenguas fueron y son enmudecidas, muchas poblaciones fueron y son masacradas, pueblos enteros fueron callados y exterminados. Nosotros, en el continente americano, tenemos una historia tristísima de colonización construida sobre millones de cadáveres de los indígenas que ya estaban acá cuando los europeos invadieron sus tierras ancestrales y de los africanos esclavizados que fueron traídos para acá contra su voluntad.

Lo que vamos a enseñar es el fruto de toda esa historia, que no se debe olvidar. No vamos a incurrir en lo que el sociólogo francés Pierre Bourdieu llamó “amnesia de la génesis”, es decir, olvidar que lo que llamamos “lengua española” o “lengua portuguesa” o “lengua inglesa” tiene un origen histórico, no es algo que nació “naturalmente”, como si fuera un planta que brota sin que nadie la haya sembrado. Podemos amar y cultivar esas “lenguas”, pero sin

olvidar el precio carísimo que mucha gente pagó para que ellas se implantaran como idiomas nacionales, como lenguas patrias.

El objeto de nuestra tarea, por supuesto, guarda relaciones con la vida íntima de la lengua, pero no es “la lengua”, sino una parte, pequeña sí, pero importante — desde una perspectiva histórica y cultural — de algo que es tan grande y tan complejo que nadie lo sabe definir plenamente.

PONENCIAS

Caja de herramientas

Ivanna Centanino, Anna Rosselli y Laura Flores

ivannacentanino@gmail.com, rossellianna@gmail.com,
lauraflores47@gmail.com

Introducción

Antes de desarrollar el tema conviene aclarar el título de este trabajo. La metáfora puede interpretarse en un sentido muy lejano al que aquí se desarrollará. Las herramientas a que nos referimos son los conocimientos sobre el lenguaje y las estrategias didácticas con que todos los docentes deberían contar para ayudar a sus alumnos a leer y escribir los textos en que aprenden en las distintas asignaturas. No se trata de recetas, no se trata de un repertorio de ejercicios. Se trata de la formación lingüística que resulta, en el marco de esta propuesta, imprescindible para enseñar.

El docente al que va especialmente dirigido este trabajo es el de *secundaria* que no enseña lengua sino otras materias. Estos docentes son los destinatarios simplemente porque trabajan en un ámbito que es el conocido por las autoras, quienes tienen experiencia de trabajo en salas con profesores de todas las asignaturas y porque se dedican a la formación de profesores para Secundaria.

Se parte aquí del supuesto de que se aprenden los conceptos y la lógica de una asignatura dialogando en clase, leyendo y escribiendo textos en los que el uso del lenguaje tiene características particulares. Se parte también de que ese lenguaje presenta dificultades para los estudiantes al punto que muchas veces su falta de dominio determina su fracaso. Se puede constatar asimismo que no se reflexiona en las clases sobre los textos, sino que solamente se trabaja sobre los contenidos, en una disociación que violenta la propia naturaleza de la construcción de los conocimientos.

El dominio de ese modo particular de usar el lenguaje en el aprendizaje de las distintas asignaturas introduce un sesgo entre los estudiantes ya que quienes han tenido más oportunidades de participar en un medio en el cual ese uso del lenguaje es parte de las actividades de sus vidas, están en mejores condiciones de realizar las tareas y aprender lo que se les propone. Esta familiaridad está estrechamente ligada con el estrato sociocultural al que el alumno pertenece. *Por eso decimos que el dominio del lenguaje escolar es parte de la competencia sociolingüística. Los alumnos están desigualmente provistos de esa competencia al iniciar su tránsito dentro del sistema educativo, y este no logra comúnmente revertir esta situación.*

Se hace necesario describir algunas características de estos textos escolares para elaborar estrategias de enseñanza que tiendan a que todos los alumnos puedan comprender los textos que tienen que leer para aprender y puedan expresar los temas y conceptos de las asignaturas en el lenguaje que corresponde.

La gramática sistémico-funcional ofrece un modelo teórico que permite una descripción para estos efectos. Este trabajo toma como ejemplo una de sus características típicas de este lenguaje de la escolarización: la abundante presencia de nominalizaciones.

Se presenta el análisis de dos ejemplos de nominalizaciones en textos escolares para ver en qué consiste su dificultad para la comprensión y para reflexionar sobre qué puede hacer un docente para ayudar al alumno a comprender.

Por último, se enunciarán algunas conclusiones de este análisis. Unas tienen relación con la formación y el trabajo de los docentes. Otras tienen una proyección política y se relacionan con un compromiso del sistema educativo en un país democrático.

El lenguaje de la escolarización (Schleppegrell, 2004)

La gramática sistémico-funcional ofrece un abordaje de los textos altamente significativo para los educadores. Partiendo de una definición de lengua como “recurso semiótico de construcción de significado” (Halliday, 1994), propone una gramática semántica que nos permite concentrarnos en las formas en que el lenguaje construye distintos tipos de significados.

Schleppegrell define el lenguaje de la escolarización como “aquellos usos del lenguaje que son característicos de las instituciones profesionales, técnicas y burocráticas de nuestra sociedad”; y agrega que “las instituciones educativas valoran los usos del lenguaje escolar, y al valorar estos recursos y formas también, típicamente, devalúan otras formas y recursos.” (Schleppegrell, 2004; p.3)

En un contexto escolar (en el sentido amplio), este análisis lingüístico nos muestra que, adquirir el conocimiento sociocultural que los alumnos necesitan para resolver con éxito sus tareas, incluye aprender las formas de uso de la lengua que los habilita a desarrollar nuevo conocimiento.

Brevemente, digamos que hay ciertos rasgos léxicos y gramaticales comunes a los géneros escolares que son funcionales para la “escolarización”. Se entiende por géneros los usos del lenguaje dirigidos a un propósito en forma secuenciada (a staged, goal-oriented use of the language, Christie 1985; Eggins, 2004).

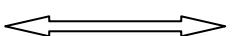
La investigación que sistemáticamente relaciona el contexto social con la selección que el enunciador hace de las estructuras gramaticales arroja luz sobre distintos aspectos de las relaciones entre contexto y rasgos lingüísticos de los registros específicos de cada género.

Elecciones lingüísticas que actualizan contextos sociales

Usar la lengua para crear textos que actualicen los contextos sociales esperados es un desafío para todos. En educación, evaluamos como inadecuados los textos (orales o escritos) de los alumnos que no logran ser cohesivos ni tener un registro adecuado al contexto escolar.

La lingüística sistémica analiza tres variables situacionales (variables de registro): campo, tenor y modo. Estas variables de registro se actualizan a través de tres tipos de elecciones gramaticales que se corresponden: ideacionales, (campo), interpersonales (tenor) y textuales (modo).

El CAMPO (las elecciones ideacionales o más familiarmente el “qué” del texto), entonces, da cuenta del continuo

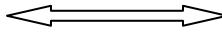
Lenguaje TÉCNICO  lenguaje COTIDIANO

A través de los participantes (típicamente realizados por sustantivos), los procesos (por verbos) y las circunstancias (por adjuntos). En las elecciones léxicas de los sustantivos aparecen, en los textos académicos (científicos, escolares) las taxonomías o términos técnicos.

Otro tipo de elecciones léxicas complejas características del lenguaje escolar son las nominalizaciones.

Estos textos, además, actualizan las relaciones lógicas por medio de expresiones nominales y verbales, más que con conjunciones, como sucede típicamente en el discurso no escolar. Las relaciones lógicas, que congruentemente se actualizan a través de conjunciones de causalidad, por ejemplo, en el discurso escolar se actualizan en estructuras gramaticales más complejas y se insertan dentro de la oración. Por ejemplo, en sintagmas nominales extensos, generalmente por la presencia de frases preposicionales, aposiciones, oraciones subordinadas especificativas incluidas en el sintagma, que postergan la aparición del verbo principal y complejizan la carga conceptual del sintagma nominal que oficia de sujeto sintáctico. A esto se suman los términos técnicos y las nominalizaciones.

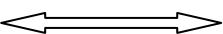
El TENOR (las elecciones interpersonales) da cuenta del continuo

FORMALIDAD  INFORMALIDAD

Las elecciones gramaticales interpersonales que realizan el contexto de TENOR son la MODALIDAD oracional (declarativa, interrogativa, imperativa) y el uso de modalizadores, ya sean verbales o adjuntos. La modalidad es un recurso para presentar proposiciones de forma no categórica, permitiendo la expresión de grados de probabilidad, certeza, necesidad, entre otros. Estos elementos gramaticales construyen la actitud y la perspectiva (stance) del escritor. Es típico de los textos escolares que el escritor sugiera sus actitudes en lugar de marcarlas explícitamente.

Los textos académicos usan casi exclusivamente la modalidad declarativa, como forma de construir la autoridad, sin interacción con el interlocutor y sin negociación de los contenidos.

El MODO (construcción de significados textuales) actualiza el continuo

ORAL  ESCRITO

a través de la cohesión, las conjunciones y otras estrategias de combinación de oraciones. El análisis de tema y rema es sustancial para la estructuración de la información entre contenidos nuevos y dados. El análisis de la estructura temática revela el método de desarrollo del texto, ya que la elección del punto de partida de la oración indica la perspectiva que elige el hablante / escritor.

El lenguaje escolar

Como quedó dicho, comprender los elementos lingüísticos que conforman los registros de la escolarización es importante para los investigadores del lenguaje en la educación, ya que contribuye con una evaluación efectiva del desarrollo lingüístico de los alumnos, y ayuda a diseñar un currículo más eficiente para el aprendizaje de los alumnos.

Entre los rasgos lingüísticos elegidos para la realización –y a su vez la exemplificación- del lenguaje escolar se encuentran:

- 1) Dentro del campo:
 - a. la elección léxica de términos técnicos y específicos (o “términos” técnicos, Teberosky, 2007; taxonomías, Eggins 2004),
 - b. las relaciones lógicas formuladas explícitamente,
- 2) Dentro del tenor:
 - a. la realización de la autoridad (autoridad autorizada por oposición a la autoridad autoritaria) académicamente en la elección del modo declarativo;
 - b. el uso de recursos léxicos y gramaticales (en lugar de la entonación) para trasmitir la actitud (“stance”) del hablante / escritor hacia lo que dice.
- 3) Dentro del modo:
 - a. El método de desarrollo temático altamente estructurado, apoyado en la tematización de –entre otras elecciones- :
 - i. sintagmas nominales desarrollados,
 - ii. frases adjetivas incluidas dentro del sintagma nominal (embedding) y
 - iii. nominalizaciones.

La nominalización es una condensación en un solo elemento nominal de lo que si no fuera expresado así, sería un proceso (verbo), un adjetivo, o una larga explicación sobre este proceso. Este recurso permiten que una cantidad considerable de información se “empaque” en la posición tema / sujeto. La densa estructura de los textos académicos es en parte resultado de la nominalización. (Martin 1991; Schleppegrell, 2004) Esto significa que en los textos académicos los alumnos deben procesar más ideas por oración.

Los participantes construidos de esta forma y ubicados en el tema de la oración formalizan los contenidos nuevos y los transforman en contenidos ya dados. Las nominalizaciones, en particular, le dan el estatus técnico a los conceptos, construyendo los procesos (las acciones) como participantes (sintagmas nominales). Estas elecciones confieren una **categoría de objeto** a las acciones, que aparecen construidas como **atemporales** y que **ocultan los agentes**. Este recurso básico de las taxonomías científicas implica una gran complejidad conceptual, ya que “empaqueta” (packs up) muchos conceptos en un solo término.

Análisis de ejemplos ilustrativos

Los textos académicos se caracterizan por condensar la información. Esta condensación se da por tres procedimientos, uno lexical, el recurso a los términos técnicos, y dos gramaticales, el recurso a ciertas construcciones gramaticales altamente favorecidas en los textos académicos, como las nominalizaciones y la ampliación del grupo nominal.

1. Primer ejemplo

Este es un ejemplo de un texto de los llamados escolares. Está extraído de un libro de texto de Historia para alumnos de primer año de liceo. Vamos a “desempaquetar” la información de este enunciado y analizar sus características sintácticas y léxicas.

“La transición al período Neolítico fue precedida por una fase en la que el modo de subsistencia basado en la caza mayor dejó lugar a la caza y recolección de variadas especies.”

Tenemos en este ejemplo tres nominalizaciones: transición, subsistencia y recolección. Para entender el ejemplo, al leer “desempaquetamos” la información: los hombres transitaron (la transición es de los hombres, es decir que al entender reponemos el agente que se había ocultado) o pasaron del Paleolítico al Neolítico (recuperamos el Paleolítico, que está implícito). Hubo una fase previa en la que los hombres pasaron de vivir (subsistir) de la caza mayor a cazar y recolectar variadas especies. En este ejemplo se ve claramente cómo se oculta el agente, que al leer recuperamos; de lo contrario no entenderíamos. También inferimos que hay algo que se llama “caza mayor”, que se opone a la caza de “variadas especies”

La impresión que uno tiene es que se está ante un bloque indivisible de información, que está comprimida en la nominalización y que es difícil de desagregar, de descomponer, porque uno no encuentra otras palabras significativas a partir de las cuales construir el significado.

Los textos escolares utilizan la nominalización, porque está al servicio de los conceptos que se quieren explicar. Los períodos históricos son conceptos de la Historia, es decir construcciones conceptuales realizadas para poder analizar los hechos; se comprenden en la medida que nos abstraemos de los individuos particulares y de sus acciones. “Los hombres pasaron del Paleolítico al Neolítico” podría entenderse como los cambios que de un momento a otro sufrieron hombres de la época, y no como conceptos que explican la evolución de la humanidad en cuanto a los modos de vivir. Estos períodos son construcciones teóricas que se hacen desde la ciencia histórica. Lo mismo podríamos decir en cuanto a que no es lo mismo hablar de los modos de subsistencia que decir que los hombres subsistían del caza mayor; expresado así podría entenderse como una opción de hombres particulares.

Estas nominalizaciones -transición, recolección y subsistencia, así como “fase” y “período”- constituyen **término técnicos**, ya que forman parte de los conceptos de la disciplina. Están al servicio de conceptualizar la evolución del hombre, no como cambios voluntarios de individuos particulares, sino como cambios sociales paulatinos, y los períodos históricos, como construcciones que se realizan desde la ciencia histórica.

2. Segundo ejemplo

Este ejemplo está extraído de un libro de texto de Geografía, dirigido a estudiantes de primer año de liceo. El capítulo se refiere a la desigual distribución de la población en el planeta y a los factores que influyen para que esto ocurra.

“Estos condicionamientos al establecimiento humano pueden ser superados en parte, por el uso de tradicionales y nuevas tecnologías.”

Previamente a nuestra cita el texto se refiere al clima frío como uno de esos factores, a las zonas áridas y a las selváticas. El enunciado comienza con la nominalización “condicionamientos”. Entender el hilo del discurso supone comprender que los factores antes mencionados condicionan el establecimiento de la población, es decir que constituyen limitaciones.

Aparece a continuación una nueva nominalización: “establecimiento humano”. Entenderla supone desagregar la información contenida: las personas se establecen. Además hay que reponer: “en algunas zonas del planeta, para vivir”.

Es decir que la información condensada en este ejemplo es: las personas se establecen para vivir en algunas zonas del planeta; además hay factores, como por ejemplo los climáticos, que condicionan, que limitan al hombre en cuanto a dónde se establece.

Estas nominalizaciones integran un grupo nominal extenso, que está al servicio del concepto de la Geografía que se refiere a la localización de la población, no como la elección de los individuos particulares, sino en términos de la distribución de la población. Además este grupo nominal que condensa tanta información está al servicio de la continuidad temática, es decir que al leer “condicionamientos” nos remontamos a los factores antes mencionados. Si no se realizan estas operaciones no se puede entender el texto.

Este no se refiere a las opciones que hacen las personas en cuanto a dónde vivir o a sus posibilidades de mudarse, sino que se refiere a la distribución de la población en el planeta y a qué factores son los que explican esa distribución. Es decir que el texto requiere del uso de estas nominalizaciones. Son términos técnicos de la disciplina Geografía, por lo cual no pueden evitarse en el discurso escolar.

Si el lector logra desempaquetar la información condensada en las nominalizaciones, entiende que esos condicionamientos no son impedimentos para establecerse en los lugares mencionados, ya que las tecnologías hacen posible que esos lugares sean habitables.

En conclusión, estas características sintácticas de los discursos escolares deben ser conocidas por los docentes que enseñan las asignaturas, para que puedan detectar nudos críticos de incomprendición; además son propias del lenguaje de la disciplina.

El desconocimiento de los términos técnicos por parte de los alumnos liceales no puede interpretarse como una carencia de base de los estudiantes, sino que son conceptos disciplinares que todavía no poseen; estos conceptos se aprenden en el marco de los contenidos de una disciplina particular.

Referencias bibliográficas

- Schleppegrell, Mary: *The Language of Schooling*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, 2004
- Eggins, Suzanne: *Introduction to Functional Linguistics*, (2nd ed), Continuum International Publishing Group, 2004
- M.A.K. Halliday: *Introduction to Functional Grammar*, 2004
- Teberosky, Anna: *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Graó, Barcelona, 2007

Géneros textuales y enseñanza de lenguas ¿una moda académica?

Beatriz Gabbiani

begabb@adinet.com.uy

Introducción

¿Por qué aparecen términos como “género” en un programa de educación primaria? Se podría dar la fácil respuesta de que “está de moda”. Pero aunque esto sea parte de las razones para incluir términos como este, es necesario señalar que incorporarlo implica reconocer que se necesitan cambios en los enfoques tradicionales y demuestra una búsqueda por nuevos caminos que colaboren en la solución de problemas que persisten, o que se agudizan, en relación a la enseñanza de la lengua. Los géneros textuales son formas de interacción, reproducción y posible alteración sociales que involucran cuestiones de acceso (quién usa qué textos) y poder. En esta ponencia analizaré la forma en que los términos “género” y “texto” aparecen en los programas de Educación Inicial y Primaria, y discutiré la pertinencia de su inclusión en enseñanza primaria, con alusiones a certificación de conocimientos de lengua (materna, segunda o extranjera).

Las nociones de “género” y “texto” en el Programa de Educación Inicial y Primaria.

El programa sostiene que “La enseñanza de la lengua se orientará a ofrecer las oportunidades para que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos convencionales del sistema así como de las estrategias discursivas. Para favorecer esta apropiación no basta con promover el uso, sino que el maestro debe enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización.” (ANEP, 2008: 42) Como vemos, hay una clara opción por ubicar al lenguaje en uso como objeto de reflexión. A partir del lenguaje en uso se pretende estudiar el sistema, en un pasaje que, como se puede apreciar en el capítulo dedicado a ejemplificaciones del Programa, no resulta de fácil resolución, ya que la tradición de la enseñanza de la lengua con la gramática y la norma estándar como referencias tiene un peso importante en la formación lingüística de los docentes. Por otro lado, la visión del lenguaje como instrumento de comunicación y socialización, lo aleja de la visión del lenguaje como acción social que acompaña a posturas más discursivas.

Más adelante, el programa sostiene “Se apuesta a una proyección pedagógica que permita la búsqueda de un mayor desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los hablantes dispongan de un mejor saber sobre los diversos géneros. Por lo cual, el proceso de aprendizaje permite el acceso a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía y de poder argumentativo, para conscientemente hacer parte o hacer frente a la cultura que están viviendo.” (ANEP, 2008: 44) Aquí el término “metadiscursiva” no resulta claro, ya que en general, las posturas que se apartan de lo estrictamente lingüístico, hablan de “competencia discursiva” para hacer referencia al conjunto de saberes necesarios para hacer uso del discurso. La oración siguiente, al referirse a “conscientemente hacer parte o hacer frente”

hace pensar que se refiere precisamente a colocar los géneros como objeto de estudio consciente para lograr una autonomía y un poder argumentativo que parecen involucrar no solamente lo lingüístico sino la propia ciudadanía.

A continuación, el Programa sostiene “El texto es producto de la actividad del discurso, lo que está dicho o escrito. Existen diferentes formaciones discursivas, es decir, instituciones o prácticas sociales desde las que se producen diferentes géneros discursivos. Estos **géneros discursivos** son textos predeterminados por complejas condiciones socio-históricas que son las responsables de la puesta en texto de un discurso.” (ANEPE, 2008: 45) Aquí parece asumir una postura bajtiniana (cf. Bajtin, 1999), de alguna manera alejándose de la visión anterior del lenguaje como instrumento. Pero luego termina diciendo: “El texto, que es lo que hay que enseñar, responde a intencionalidades y usos. Los mismos se trabajarán desde los géneros discursivos y sus distintas intenciones: textos para narrar, textos para explicar y textos para persuadir.

“La diversidad de géneros discursivos es tan grande que enfocarlos a todos desde el mismo ángulo no es posible, el parámetro más orientador es la **funcionalidad de los textos**, en vinculación con la **intención** del enunciador, porque permite incorporar diversidad de formatos a un mismo género, con la condición de que se cumplan determinados requisitos que son más pragmáticos que formales (Lepre, C. 2004).

“Así, distintas intenciones del enunciador determinan diferentes **organizaciones textuales** que para su análisis pueden clasificarse como **narración, explicación y persuasión**. Una vez determinadas las intenciones, se puede abordar el texto como producto lingüístico, reconociendo en él distintas estructuras modélicas. Sigue a menudo que los textos combinan diferentes **estructuras** (narrativas, descriptivas, explicativas, dialógicas conversacionales y argumentativas).” (ANEPE, 2008: 45) En este extenso extracto vemos como finalmente el Programa opta por definir a los textos por su funcionalidad y la intención del enunciador, y cómo enfatiza la necesidad de estudiar el texto de acuerdo a estructuras modélicas. Parecería que hay un intento por articular un punto de vista funcional, según el cual “las producciones textuales pueden ser clasificadas según el polo del acto de comunicación hacia el que se orientan” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 286), visión que se puede relacionar con las obras de Jakobson, Halliday y Brown y Yule, y un punto de vista textual “más orientado hacia la organización de los textos y que intenta definir la regularidad composicional de estos” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 287). Aquí se podría ubicar la obra de Adam, por ejemplo. El programa señala tres tipos de organizaciones textuales, la narración, la explicación y la persuasión, que luego aparecerán como ejes que atraviesan toda la escolaridad, desde el nivel inicial de 4 años hasta 6º de escuela. Cuando estas organizaciones textuales son “bajadas” a propuestas didácticas específicas en las ejemplificaciones, vemos que la estructura textual y la gramática pasan a ser centrales.

La confusión entre géneros textuales y tipos textuales, y entre los marcos teóricos desde donde definirlos, es entendible, ya que también en las discusiones teóricas sobre estos temas se pueden encontrar múltiples visiones, algunas muy distantes entre sí. Como señalan Charaudeau y Maingueneau (2005: 288), “La diversidad de puntos de vista evidencia la complejidad de la cuestión de los géneros, incluyendo las denominaciones, ya que algunos

hablan de “géneros de discurso”, otros de “géneros de texto”, otros de “tipos de texto” (...) Es evidente que para definir esta noción se toma en cuenta unas veces de modo preferencial el *anclaje social* del discurso; otras, su *naturaleza comunicacional*; otras, las *regularidades composicionales* de los textos producidos.” Según la mirada se dirija fundamentalmente a los textos o a sus condiciones de producción, se puede hablar de “géneros de texto (o textuales)” y “géneros de discurso (o discursivos)”. Como discusión teórica, resulta sumamente interesante y nos lleva, como ocurre en general, a discutir la naturaleza del lenguaje. Cuando se trata de enmarcar el trabajo con el lenguaje en los niveles de educación inicial y primaria, sin embargo, una presentación confusa de estos términos y una falta de claridad en la definición de los mismos, puede dificultar el traslado de estos conceptos a la situación de aula. Esto es lo que ocurre con el Programa de Educación Inicial y Primaria.

Entonces, ¿vale la pena introducir el concepto de género o puede producir más confusión que opciones de abordaje?

Como parte de un punto de vista interaccionista sociodiscursivo, voy a defender el trabajo con, a partir de y sobre géneros como un eje en torno al cual se puede organizar la enseñanza, no solo de lengua, sino de todos los contenidos curriculares. Hay una serie de preguntas que deberíamos hacernos y cuyas respuestas pueden orientar el abordaje de los géneros en la enseñanza.

¿Por qué partir del concepto de género?

- Porque es imposible interactuar sin géneros. Los géneros son útiles que nos permiten actuar verbalmente, son la interfase entre enunciador y destinatario. La escuela permite la ruptura con lo cotidiano al presentar una organización y programación de contenidos y formas de discurso especializado. De esta manera, las disciplinas escolares son el lugar propicio para el desarrollo de géneros diferentes a los cotidianos, géneros a los que sólo se accede por medio de la escuela (Schneuwly, 2009).
- El punto anterior nos lleva a que los géneros tienen implicaciones sociales y políticas que posibilitan el acceso al poder. En este sentido, se puede ver una coherencia con el Programa de Primaria, que en su fundamentación sostiene que “se centra en los Derechos Humanos, lo que significa que los alumnos son sujeto de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural” (ANEP, 2008: 8). Más adelante el Programa sostiene que las ideas directrices “se orientan hacia la construcción del ciudadano del siglo XXI”.
- Porque los géneros no solo permiten el acceso a conocimientos formales (los contenidos del programa, el mundo objetivo) sino que permiten el desarrollo de comportamientos y capacidades de acción (el mundo social) y el desarrollo de la identidad (el mundo subjetivo) (Bronckart, 2008). La educación formal prioriza los conocimientos conceptuales. Desde la perspectiva del Sociointeraccionismo discursivo son las otras 2 dimensiones las fundamentales.

Trabajar con géneros, entonces, pero ¿según qué tipo de abordaje teórico?

Como ya anuncié, opto por el punto de vista del interaccionismo sociodiscursivo, para el que el género es un megainstrumento, un marco de actividad social en donde se realizan las acciones del lenguaje.

Si entendemos género como práctica social, entonces una conclusión posible es que los géneros no se pueden enseñar, sino que lo que hay que hacer es involucrar a los alumnos en esas prácticas. Claro que esto también depende de qué entendemos por enseñar. Si identificamos enseñanza con instrucción, entonces no se pueden enseñar, como dijimos, lo que se enseña es su dimensión textual. Si entendemos enseñanza como “inmersión”, entonces pueden ser objeto de enseñanza si se promueve su apropiación de modo situado, orientada a propósitos reales. (Oliveira 2009). O sea que los géneros pueden ser organizadores de la enseñanza y el objeto de enseñanza serían los mecanismos del lenguaje, las operaciones de lengua necesarias para las acciones, en un marco que ve la enseñanza como instrucción, como enseñanza explícita. Desde otro enfoque, pueden ser objeto de enseñanza en marcos que permitan comprometerse en prácticas de lenguaje variadas y reflexionar sobre ellas.

Esto nos lleva a la última pregunta que trataré hoy, no porque sea la última, sino por una cuestión de tiempo.

¿Cómo enseñar a partir del concepto de género?

Es necesario trabajar las dimensiones esenciales de un género, y hacer referencias a prácticas sociales diversas. Esto llevará a la necesidad de leer, hablar, escribir, pero también a hablar acerca de qué y cómo escribir, qué y cómo decir, en algunos casos, escribir el habla, y muchas veces hablar y escribir para organizar la información, para aprender. Esto significa también que hay mucho trabajo previo por parte de los docentes y los investigadores para hacer, por ejemplo definir dominios de géneros a trabajar en función de los fines sociales de la enseñanza. De acuerdo a qué se propone como objetivo, se puede (Schnewly 2009)

- desarrollar la cultura letrada ficcional, para trabajar en el marco de lo verosímil;
- documentar las acciones humanas, en el marco de lo verdadero;
- discutir problemas sociales, situándoles como ciudadano, a partir del debate y la argumentación;
- transmitir y construir saberes, por medio de la explicación y la descripción de experiencias científicas, por ejemplo;
- proveer instrucciones para regular los comportamientos, a través de normas, indicaciones e instrucciones, entre otros.

La enseñanza por tareas o por proyectos es ideal para explotar el concepto de género. De la misma manera, en las instancias de evaluación se requerirá la demostración del uso del lenguaje como acción social y no la ejercitación o el reconocimiento de estructuras lingüísticas, lo que implica, además, trabajar con las cuatro habilidades integradas, algo que no siempre se hace en lengua extranjera (y tampoco es tan frecuente en lengua materna).

En conclusión

Es importante sacar las prácticas de lenguaje de las paredes de la escuela, de manera que los niños (en este caso, aunque lo dicho es válido para cualquier edad) puedan actuar discursivamente guiados por propósitos reales

de comunicación. Esto les podrá dar legitimación y empoderamiento, formándolos como futuros ciudadanos autónomos y críticos. En tanto que prácticas sociales, los géneros son puntos de partida y de llegada para el trabajo con el lenguaje.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*, Montevideo, CEP-Bajtin, Mijail (1999) El problema de los géneros lingüísticos, en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores. México.
- Bronckart, Jean-Paul (2008) Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue, *Texto!* [En línea], URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>.
- Charaudeau, P. y D. Maingueneau (2005) *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Oliveira, Ma. Socoro (2009) Gêneros textuais e letramento, en *Anales del V SIGET*, http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/generos_textuais_e_letramento.pdf
- Schneuwly, Bernard (2009) Les genres à l'école et la forme scolaire, Conferencia de Apertura, V SIGET, Caxias do Sul, 11 de agosto.

Español internacional: estudio crítico de su aplicación a un caso educativo

Eliana Lucián y Natalia Lucian Vargha

elilucian@gmail.com

natalialucian@yahoo.com.ar

La nueva política lingüística panhispánica de la Real Academia Española tiene por lema: *unidad en la diversidad*, en lugar del anterior: *limpia, fija y da esplendor*. Esta nueva política busca promocionar el estatus de la lengua española más allá de las fronteras de España y de los países hispanohablantes, como una lengua internacional, modernizada y adaptada a las necesidades del mundo globalizado del siglo XXI.

La *diversidad* del español, que plantea el nuevo lema, no presenta controversias, la dificultad surge cuando se deben tomar decisiones sobre su *unidad*.

Con ese fin, en 1991, se crea el Instituto Cervantes y se llevan a cabo múltiples proyectos, entre los que se encuentra el Diccionario Panhispánico de Dudas, que tiene como destinatarios a hablantes nativos de la lengua o no, y cuyo objetivo apunta a *satisfacer la demanda existente en la comunidad hispanohablante de una publicación académica que oriente de modo claro y sencillo sobre la norma que regula hoy el uso correcto de la lengua española*. (RAE, 2004: 9).

Sin embargo, esa lengua española es mucho más diversa de lo que la afirmación anterior expresa, por lo que se ve en la necesidad de aclarar:

El español, por su carácter supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común. No resulta siempre fácil determinar cuál es esa base común, pues a la doble variante española y americana, se añaden los particularismos regionales (...). Sin embargo, la expresión culta de nivel formal, y especialmente la escrita, presenta un alto grado de homogeneidad en todo el ámbito hispanohablante. Es por lo tanto, la que constituye el “español estándar”: la lengua que todos empleamos (o aspiramos a emplear) cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección. (RAE, 2004: 9)

Aparentemente, la solución a la diversidad estaría dada por la aplicación de la lengua estándar, definida mediante la primera persona del plural, como la lengua que *todos empleamos* cuando deseamos *expresarnos con corrección*. No se la define en términos de adecuación sino de corrección; por lo tanto, se prescribe que hay una variante correcta y que las otras variantes son incorrectas. Esto se comprueba en el siguiente párrafo:

... el propósito del Diccionario Panhispánico de Dudas se centra en orientar al lector para que pueda discernir entre usos divergentes, cuáles pertenecen al español estándar, la lengua general culta, y cuáles están marcados geográficamente o socioculturalmente... (RAE, 2004: 9)

Es cierto que el DRAE, por ejemplo, incluyó uruguayismos en su última edición, pero no lo hizo desde una perspectiva estandarizante sino desde una

marcación de regionalismo, que como la misma RAE alerta en el párrafo anterior, se aleja de la norma culta general.

Indudablemente, llevar a la práctica el discurso sobre la diversidad no es nada sencillo e implica mucho más que asumir que hay varias normas de español.

Un ejemplo de cómo se asume en la práctica el lema *unidad en la diversidad* está dado por los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) que brinda el Instituto Cervantes. Hasta el año 2008, esa institución ofertaba tres diplomas, correspondientes a los niveles inicial (B1), intermedio (B2) y de maestría (C2), de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia. Los exámenes correspondientes a esos niveles, así como el material de apoyo que junto a ellos se comercializa, estaban a cargo de españoles. A partir de este año (2009) se incluye un nuevo Diploma, correspondiente al nivel de acceso primario a la lengua (A1), y los exámenes y materiales de apoyo se elaboran por profesionales argentinos. ¿Implica esto una apertura lingüística a una variedad americana del español? No necesariamente.

A continuación analizaremos ejercicios preparatorios para los exámenes correspondientes a este nivel, extraídos del libro que edita Edelsa en colaboración con el Instituto Cervantes, *Preparación al Diploma de Español (Nivel A1)*, elaborado por Andrea Hidalgo¹ y la Asociación de Centros de Idiomas de Argentina (SEA).

El examen consta de tres pruebas destinadas a evaluar la comprensión lectora y auditiva y la expresión e interacción orales y escritas. En el libro se preparan estas pruebas mediante unidades temáticas, encabezadas por un vocabulario. En él se expresa: *Te recomendamos este libro para ampliar el vocabulario del español de España y variantes de México y Argentina.*

Para la unidad temática: *La alimentación: en casa y en el restaurante*, correspondiente a los ejercicios del examen Nº 2, se da una lista de unas ochenta palabras, y en cuatro ocasiones se aclara:

- plátano (el) (*banana en Arg.*)
- melocotón (el) (*durazno en Arg. y Méx.*)
- patata (la) (*papa en Arg. y Méx.*)
- zumo (el) (*jugo en Arg. y Méx.*)

Y se deja sin aclarar el término *camarero*, no usado generalmente en la variedad rioplatense del español.

Con este ejemplo se observa que las variedades no españolas se continúan incorporando como “ismos”, como datos al margen. Y del mismo modo se manejan los aspectos culturales intrínsecamente unidos a cada variedad lingüística: *Recetas de tacos mexicanos en www.apetito.com / Juan es chileno. Hoy vamos a comer algo típico de su país.* La cultura americana se muestra como algo exótico, el punto de referencia es la cultura española, lo cual se demuestra en los precios en euros de los menús de restaurantes mostrados en el libro.

Es importante tener en cuenta que si bien estos exámenes y su preparación se elaboraron en Argentina, su aplicación es a nivel internacional, no se trata de un examen de aplicación local. Por esa razón, el libro emplea el futuro perifrástico, de amplia expansión en España y América (*Va a escuchar a*

¹ Presidenta de los exámenes DELE de Argentina y Directora de Idiomas de la Universidad Tecnológica Nacional.

Andrea hablando de comidas con su marido), pero no se opta por el voseo, menos unificado en el mundo hispanohablante.

Con respecto a las fórmulas de tratamiento, el libro expresa las consignas de los ejercicios mediante un nivel formal: *Lea este correo electrónico. A continuación responda las cinco preguntas sobre el texto...* Esto no es casual, ya que es la fórmula de tratamiento que no presenta diversidad con respecto a la variedad española. Luego, cuando la situación comunicativa no permite la formalidad, se opta por el tuteo, no por el voseo característico del la variedad rioplatense: *Y tú, ¿cómo estás?, ¿vas a venir a visitarme en estas semanas?*

No aparecen casos en los que se emplee la segunda persona del plural. Posiblemente se haya evitado para no generar conflicto entre las diversas normas: vosotros / ustedes.

En la prueba de comprensión auditiva, el criterio es el mismo: se emplea la variante española, y solo en ocasiones se intercala la participación de un texto oral en una variante americana.

En relación a la prueba de expresión e interacción orales, se le da la opción al hablante de elegir la fórmula de tratamiento que prefiera: *¿Cómo desea ser tratado: tú, vos o usted?*; lo cual no deja de ser llamativo, ya que en toda la preparación al examen nunca se mencionó ni practicó el voseo. Sin embargo, manifiesta una intención de inclusión y de apertura al tema, que no va más allá de eso.

Mediante el análisis del ejemplo anterior se observa que existe una brecha difícil de cubrir entre las manifestaciones discursivas expresadas en las políticas lingüísticas y sus prácticas concretas.

La interrogante sobre qué variedad de español se debe emplear no es exclusiva del ámbito de la enseñanza, surge en la prensa escrita y televisiva, en las editoriales, en la elaboración de los manuales de estilo, en el doblaje y subtitulado de películas, entre otros. Y cada uno resuelve la situación de acuerdo a sus criterios, los cuales responden a diversos aspectos socio-culturales y económicos.

Lo importante es tener en cuenta que las instituciones que administran el discurso público siempre están optando por una u otra variedad de lengua, a veces de manera poco reflexiva y otras, con una intención bien marcada. Se deben considerar todas las dimensiones que abarca esta temática (social, cultural, educativa, económica...) para que pueda generarse una discusión que permita ir definiendo la postura de cada uno frente a la unidad y la diversidad en el español en particular, y en la vida en general, ya que al optar por una u otra variedad se opta por una visión determinada del mundo.

Van Dijk (1994), considera que el estudio crítico de un discurso público es imprescindible para comprender los mecanismos de manipulación que ponen en juego las élites con poder. Este autor señala que el poder radica en el control y administración que ellas hacen del discurso, controlando los actos de los demás al definir quién puede hablar, sobre qué, cómo, cuándo y dónde. Por eso, es necesario reflexionar sobre los actos discursivos que se llevan a cabo y su razón de ser. Es importante que las instituciones públicas y privadas que controlan el discurso tengan un criterio tomado con respecto al tema.

Van Dijk (1994) agrega:

Se cree que todo lo referente al poder social y político es sólo asunto de sociólogos y polítólogos; sin embargo, dada la

caracterización que he hecho, considero que los lingüistas tenemos mucho que aportar. Hay necesidad de hacer un estudio de las representaciones mentales que, sabemos, incluyen lo que he denominado cognición social, lo cual tiene que ver con factores como actitudes e ideologías compartidas.

En Uruguay, constitucionalmente no se aclara una lengua oficial, se da por hecho que es la lengua española. En documentos legales se la nombra muchas veces como *nuestra lengua* o *el idioma nacional*. Con respecto a esto Luis Behares (2009) opina:

Me parece importante entender y jerarquizar que el Uruguay ha dejado libradas las políticas lingüísticas casi siempre y preponderantemente al ámbito de la educación (...) De hecho, ha sido éste casi el único ámbito en el cual se tiene una cierta conciencia de que el lenguaje es un fenómeno social que requiere un ordenamiento y, al menos, una planificación. (p.25)

El Proyecto de Ley General de Educación (2008), en el artículo 42, inciso 5, expresa los propósitos de la educación lingüística:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto a las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (Español del Uruguay, Portugués del Uruguay, Lenguas de Señas Uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

La intención es clara en cuanto a su expresión de deseo, ahora se debe trabajar en cada institución en particular para que esa intención logre plasmarse en prácticas concretas. Tanto a nivel público como privado, en instituciones educativas, en editoriales, en los medios de prensa y en todas aquellas instituciones que administran y controlan el discurso. De ese modo, lograremos ser más que un número que engrose la marca de “400 millones de seres humanos que hablan hoy el español”, y plasmaremos nuestra peculiaridad cultural y lingüística en nuestro discurso y nuestros actos.

En nuestra región la demanda del español como lengua extranjera crece notablemente, sobre todo entre brasileños y orientales, principalmente chinos, motivados por acuerdos comerciales y laborales entre los países. Esos estudiantes, a pesar de que eligen Argentina o Uruguay para estudiar y de que reciben su formación en la variedad del español que se corresponde con la empleada en la región, necesitan prepararse, también, para los exámenes DELE, en la variante peninsular.

Si bien existe en Argentina el CELU (Examen de Español Lengua y Uso), diseñado por el Consorcio Interuniversitario, integrado por universidades argentinas, muchos estudiantes piden el DELE, porque lo van a necesitar para acreditar sus conocimientos y consideran que este examen tiene mayor

prestigio y reconocimiento a nivel internacional. Y eso es el resultado de una política lingüística llevada a cabo con ese fin.

El español es una lengua de estandarización pluricéntrica, y como tal, todas sus variedades deberían gozar del mismo estatus y cada comunidad debería planificar sus políticas lingüísticas con respecto a los exámenes del español como segunda lengua.

Desde nuestro punto de vista, está claro que no es posible un manual panhispánico o panamericano, porque no se le puede pedir al estudiante extranjero que aprenda todas las variedades del español, por lo que siempre se estaría en la obligación de seleccionar o elegir unas sobre otras.

Pero ese reconocimiento de cada variedad del español en particular, de ninguna manera pretende ir en contra de la base en común que comparten todas esas variedades. Esa unidad, además, puede ir más allá de lo lingüístico y transformarse en una unificación de criterios regionales en cuanto a los lineamientos de sus políticas, conformando, por ejemplo, criterios comunes de evaluación o coordinando los requisitos a nivel académico para los estudiantes extranjeros, entre otros.

El Uruguay, en la actualidad, no cuenta con una política lingüística al respecto. Consideramos que es necesario generar ese debate, analizar críticamente los mecanismos discursivos que sustentan la idea del español internacional como lengua neutra, despojada de una intención política, para que, a pesar de su evidencia, no terminen actuando gracias a nuestra ausencia de acción; ya que muchas veces, es la falta de una acción reflexiva y planificada la que termina por plasmar una postura sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2008). “Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública”. Codicen, Montevideo.
- Behares, L. (2009). “Principios rectores de las políticas lingüísticas en la educación pública uruguaya”. En: “ANEP, Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP”. Codicen, Montevideo.
- Hidalgo, A. F. (2009). “Preparación al Diploma de Español: Nivel A1”. Edesa, Madrid.
- RAE (2004). “La nueva política lingüística panhispánica”. Asociación de Academias de la Lengua Española, III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario.
- Van Dijk, T.A. (1994). “Análisis crítico del discurso”. En: http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_acd.html. Consulta: 10/7/09.

Aplicar las nuevas tecnologías a la enseñanza para la comprensión en nuestras clases de Idioma Español

Irene Gironella y Eduardo Viglione
viglionee@gmail.com

Introducción

Ante la propuesta de reflexionar acerca del *lugar de las lenguas en la educación pública*, si se concuerda con lo que sostienen los filósofos del lenguaje en cuanto a que el ser humano “hace cosas con las palabras”, esta sola afirmación bastaría para dar cuenta de la importancia que implica su atención y su tratamiento a la hora de relacionar *lenguaje y educación*.

Por otro lado, ante la necesidad de repensar *la función de la lengua como vehículo de aprendizaje*, entendemos que si hablamos de aprendizaje debemos referirnos a la enseñanza e insertarnos en el contexto del mundo académico. Sin dudas, la *concepción actual de la lengua* con una visión *funcionalista y comunicativa* difiere de la que se tuvo durante la primera mitad del siglo XX, *¿qué pasa entonces en las aulas de hoy?*

En la era de la iconósfera, la presencia de la imagen se ha introducido con una fuerza y una amplitud sin precedentes en los diferentes niveles de la experiencia conceptual: como información, como instrumento de investigación científica o bien como elemento de diversión (Aprender a Ser, UNESCO). *El tránsito por la educación formal y el éxito del aprendizaje está íntimamente ligado a los intereses del estudiante; capitalizar ese interés es el motivo central para de alguna forma “atraparlo”* De acuerdo a los intereses de los jóvenes debe acercárseles propuestas educativas en que los campos del conocimiento se asocien, en el que “el saber”, el “saber hacer” y el “saber ser” confluyan en la función integral del individuo. El lenguaje es el dispositivo natural y preponderante para ello. Al respecto, cabe mencionar por lo menos dos de los Principios Rectores, *el segundo y el quinto*, incluidos en el Documento 1 elaborado por la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública (ANEPE, 2008), los cuales, con un sentido pedagógico, hacen referencia a los objetivos centrales de la enseñanza en el ámbito lingüístico y centran la atención sobre la *validación y valoración de la lengua escrita* como centro del quehacer educativo en la Educación Moderna, y sostienen que *el ejercicio lingüístico en sí mismo no es importante solo en Idioma Español sino que está en todas las disciplinas que se enseñan*. En este sentido las respuestas que dé la educación acerca de las formas de aprender deben basarse en cuestiones que pueden suponer una metodología diferente, una forma de trabajar con la información diferente a la tradicional.

“Aula abierta”

Concretamente, desde el enfoque programático de la asignatura Idioma Español, desde una perspectiva funcional sistémica, el objetivo real de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua es saber usarla, saber comunicarse, y las reflexiones metalingüísticas son los instrumentos técnicos para conseguir este objetivo. La competencia lingüística nos lleva al conocimiento de la lengua y la competencia comunicativa, a su uso. En esta línea de pensamiento, los nuevos enfoques disciplinares y didácticos promueven clases activas,

participativas en las que la didáctica de la lengua sea el campo interdisciplinar natural en la transposición didáctica. En este sentido, la práctica lingüística - práctica social por excelencia- se potencia.

La cabeza rectora de Howard Gardner dio origen a la Enseñanza para la Comprensión, el marco teórico que sustenta este trabajo. Se trata de una propuesta pensada y desarrollada por un multidisciplinario equipo de investigadores de la Escuela de Graduados en Educación, el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, con el propósito de acortar la brecha entre la teoría y la práctica. Puesto que *la enseñanza para la comprensión y las nuevas tecnologías* se benefician recíprocamente, las nuevas formas de intervención docente y estrategias metodológicas, se entrelazan básicamente, a nivel pedagógico, en el marco conceptual de la *Enseñanza para la comprensión con nuevas tecnologías*.

Somericamente se expondrán los elementos teóricos generales de la propuesta de *Enseñanza para la Comprensión* desde el punto de vista de Martha Stone Wiske y colaboradoras (2004), quienes no eludieron el desafío de conectar las prácticas de comprensión con el potencial de las nuevas tecnologías para mejorar y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en el aula. En el entendimiento de que la *comprensión es la capacidad de tener un desempeño flexible*, el proyecto definió un modelo de cinco elementos que incorporan las características de la enseñanza particularmente efectiva para la comprensión; estos ayudan a los docentes a diseñar sus clases formulando respuestas a las preguntas básicas que todo educador debe hacerse:

- ¿Qué temas del currículo merecen ser comprendidos? (Tópicos generativos)
- ¿Qué es exactamente lo que los alumnos deberían comprender de ese tema? (Metas de comprensión)
- ¿Cómo desarrollarán y demostrarán los alumnos su comprensión? (Desempeños de comprensión)
- ¿Cómo pueden evaluar docentes y alumnos lo comprendido? (Evaluación continua)
- A su vez estos intercambios, el análisis de las prácticas habituales mediante un lenguaje compartido, la interacción social y la conversación reflexiva de los participantes, son ingredientes esenciales para desarrollar la comprensión e incluyen el compromiso de cooperar para alcanzar logros comunes. (Comunidades reflexivas y cooperativas)

Esta provechosa combinación para apoyar la educación efectiva cubriría al menos una de las expectativas acerca de las escuelas y de los docentes: *desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar de manera crítica, de aplicar el conocimiento adquirido al mundo real y de ser aprendices continuos de la mano de las nuevas tecnologías*.

Estrategias didácticas y recursos empleados por los docentes para valorizar la comprensión

Desempeños de comprensión

En el entendido de que la propuesta didáctica no debe estancarse en la inmediatez de una información memorizada –ni en la paráfrasis- por parte del alumno, resulta obvio subrayar la información antes que la memoria reproductiva. Se trata –entonces- de establecer un cambio conceptual,

metodológico y actitudinal además de promover el trabajo en equipo y de concretar instancias de intercambio coordinado entre docentes para buscar resultados. En lo fundamental, la consigna pautada por las Inspecciones de todas las asignaturas pretenden despegarse de un modelo memorístico/enciclopédico –de predominio expositivo- para revalorizar el proceso de un cambio conceptual y metodológico, donde los alumnos elaboran su propia construcción del conocimiento.

El marco que en gran medida constituye el fundamento conceptual que sustenta nuestra intervención, *Enseñanza para la comprensión con nuevas tecnologías*, supone un proceso continuo, concreto, de educación efectiva con el objetivo central de acrecentar la comprensión flexible y creativa del alumno y su capacidad para aplicar el conocimiento a las situaciones de su propia vida. El mismo admite el trabajo en cualquier materia y con estudiantes de distintas edades, aun con diferentes estilos de aprendizaje.

En atención a lo que se observa en las aulas, es conveniente explicitar que desde la coordinación -ámbito de referencia del trabajo pedagógico- se plantea la necesidad de establecer como criterio básico que todo docente deberá estar en condiciones de servir de soporte al desarrollo de las funciones y los conocimientos lingüísticos de sus estudiantes, debido a que en todas las asignaturas del currículo se trabaja con la lengua. En este sentido, compartiremos con los lectores una propuesta áulica que resultó interesante en el abordaje de contenidos propios de cuatro asignaturas: Dibujo, Idioma Español, Inglés y Taller de Nutrición, con el apoyo de los recursos educativos multimedia del ERMA, en la Esc. Técnica Juan Pedro Tapié de San Ramón.

Taller de Nutrición: (a cargo de la Prof. de Gastronomía Rita Castro), incluido en el currículo de primer año de C.B.T. y socialmente enmarcado en las políticas del M.S.P., fue pensado con la intención de generar un aprendizaje innovador desde una óptica diferente respecto de las tendencias alimenticias en los adolescentes: A través del conocimiento de los alimentos, enriquecer la dieta y lograr menús interesantes propios de esa edad. Precisamente, la propuesta de *clasificar los alimentos según su origen* (Cómo preparar un menú calculando 2500 kal.) dio pie para que cinco docentes emprendiéramos un accionar áulico coordinado e introdujéramos a los alumnos en los *tópicos generativos* (conectados con múltiples ideas de la propia asignatura y de las demás):

Dibujo: Imagen y realidad. Vínculos. (Prof. Edith Bondarchuck)

Inglés: Describing activities and events in narration. (Prof. Sandra Larrañaga)

Idioma Español: Estudio de caso: El verbo y su funcionalidad textual

Tópico generativo (Objetivo de dificultad prioritario): Los tiempos verbales del modo indicativo en la estructura narrativa.

Pregunta orientadora: ¿Por qué el hablante debe ser consciente del uso que hace de los verbos conjugados?

Ej. de desempeños de investigación guiada en actividades coordinadas:

- Únete a un equipo para convertir el texto narrativo lingüístico en historieta y prueba mediante el dibujo que **si la historia del dragón tuviera varios episodios, cada uno de ellos contendría tentativas**

del personaje y los resultados de esas tentativas. Cuida la sucesión de hechos jerárquicos.

- Dibuja cómo imaginas saliendo del lago al dragón del cuento y anota en la imagen el vocabulario de colores en inglés y en español.

ERMA: Construyendo un **recurso educativo multimedia**.

En un ambiente de tecnocentrismo como el actual, la metodología de trabajo en el aula no podía obviar las tecnologías de la red y las formas de utilizarlas para conectar la investigación educacional con la práctica docente ni quedar ajena a investigar cómo la tecnología puede dejar de ser solamente un “entretenimiento atrayente” para los alumnos y potenciar y enriquecer el modelo pedagógico llamado “*Enseñanza para la Comprensión*”.

Los recursos educativos multimedia son materiales constituidos por elementos textuales y audiovisuales que pueden ser útiles a la hora de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, las computadoras son las mejores herramientas que pueden integrar estos elementos, especialmente porque el usuario es capaz de interactuar con los contenidos multimedia.

Aspectos básicos para el desarrollo de la aplicación.

Cuando se presenta la oportunidad de realizar un recurso educativo multimedia, son varios los factores a tener en cuenta en una primera instancia:

- **Objetivos pedagógicos del docente:** Qué competencias o habilidades se pretende desarrollar o estimular con el recurso en el alumno.
- **Destinatarios principales.** Características del alumnado: Edad, conocimientos previos, etc.
- **Contenidos.** En función a lo anterior, se evaluará: En qué grado se aplicará el potencial multimedia de los recursos informáticos disponibles, su capacidad de interactuar con el alumno y su riqueza pedagógica.
- **Usabilidad.** El recurso educativo multimedia debe presentar un entorno ameno más que atractivo, por cuanto se pretende que el usuario enfoque su atención a cumplir los objetivos propuestos más que al entorno en sí mismo. Este debe ser fácil de usar, y su forma de uso debe ser auto-explicada.

En este caso, por ser la primera experiencia, debemos recorrer un proceso de indagación de modo de poder contar con la más amplia información a la hora de realizar el recurso. Teniendo en cuenta que la escuela contaba con la tecnología necesaria, partimos de una premisa fundamental: *El recurso debía ser elaborado en función a las necesidades del docente y de los alumnos, es decir, a medida*. Mucho material multimedia puede ser descargado desde Internet, pero se corre el riesgo de que, debido a su estructura, sean el docente y sus alumnos los que se adapten a este, debilitando los compromisos pedagógicos del docente con los alumnos. Por este motivo, teniendo en cuenta las necesidades del docente se elaboró un prototipo usando el sistema Lim de distribución gratuita. El sistema Lim (Libros Interactivos Multimedias) es un entorno para la creación de materiales educativos, formado por un editor de actividades (EdiLim), un

visualizador (LIM) y un archivo en formato XML (libro) que define las propiedades del libro y las páginas que lo componen. Ventajas:

- No es necesario instalar nada en el ordenador.
- Accesibilidad inmediata desde internet.
- Independiente del sistema operativo, hardware y navegador web.
- Tecnología Macromedia Flash, de contrastada fiabilidad y seguridad.
- Entorno abierto, basado en el formato XML.¹

Este sistema, nos dio la flexibilidad suficiente para elaborar los materiales educativos en función de las necesidades del docente y los alumnos. El resultado fue un libro dinámico e interactivo, fácil de usar y atractivo. Fue capaz de ejercitarse lo enseñado por el docente a través de un recurso formativo más que de un medio informativo.

Aspectos técnicos

Desde el punto de vista técnico no existían dificultades para la implementación y ejecución de los recursos: la escuela contaba con 8 PCs, Pentium 4 de 2.66 Ghz y 224 Mb de RAM, con sistema operativo Windows XP; la cantidad de PC s, en una primera instancia, se tomó como una debilidad, debido a que la cantidad de alumnos superaba la disponibilidad de equipos informáticos. Al respecto, y teniendo en cuenta la premisa fundamental de que el recurso debía adaptarse a las condiciones del aula, este debía convertirse en un elemento integrador, capaz de generar espacios de colaboración e intercambio entre los alumnos. De este modo convertiríamos una debilidad en una fortaleza, siempre que el recurso fuera, además, desarrollado en este sentido

Con respecto a los elementos multimedia, estos no deberían ser excesivos, más bien discretos, pero con el potencial de colaborar con los objetivos pedagógicos del docente, centrando a los alumnos en concretar los objetivos propuestos por las consignas del docente son distraerlos por un “bullicio” audiovisual

Otro aspecto a tener en cuenta era la usabilidad del recurso. La clase de Id. Español no debía convertirse en una clase de informática, en especial teniendo en cuenta que el recurso sería usado por alumnos de 1º año de Ciclo Básico, debía manejarse de forma intuitiva, en lo posible con la mínima participación del docente. Una de las ventajas en este sentido, es que los alumnos venían con la experiencia del Plan Ceibal, por lo que se previó un manejo mínimo de un entorno similar al Windows. Edilím nos proporcionó para esto dos plantillas muy amigables: Etiquetas y Respuesta múltiples. Con el primero los alumnos pueden situar un texto corto sobre una imagen, arrastrándolo con el ratón; y con Respuesta múltiple pueden generar páginas con preguntas y hasta cuatro posibles respuestas, para seleccionarlas opcionalmente.

Referencias Bibliográficas

¹ XML Lenguaje de Etiquetado Extensible. Sirve para estructurar, almacenar e intercambiar información.

- ANEP (2008) Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo central, Montevideo.
- Etchart, E. y J. Nández. Idioma Español, Estrategias para la enseñanza de la lengua. Monteverde.
- Stone Wiske, M. (2006) Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías. Bs. As. Paidós
- <http://www.educalim.com/cinicio.html>

La mujer y la poesía en el aula de lengua

Beatriz Martínez y Claudio Silva
emmme.be@gmail.com

Presentación

En este trabajo presentamos la descripción de una serie de actividades que se desarrollaron en el marco del proyecto de centro del liceo Barros Blancos II. Se trata de un proyecto de centro dinámico, entendiendo por ello, un proyecto que está en construcción, que tiene objetivos claros y que define sus metas en relación a ellos, permitiéndose una planificación estratégica y situacional abierta (Rosales 1998)¹, lo cual implica construirla en forma continua, sin alejarse nunca de sus objetivos y teniendo en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

El ámbito en que se desarrollaron las actividades es principalmente, el aula; pero la instancia institucional permitió redimensionar la evaluación e integrar al proyecto de centro las distintas actividades que nacieron y se desarrollaron en las clases de Inglés y/o Lengua Materna.

Hemos considerado pertinente este título ya que la poesía y la mujer son la constante en los trabajos y actividades realizados en las dos asignaturas: Inglés lengua extranjera y Lengua Materna Idioma Español. La presencia femenina tomó un rol protagónico por las razones que se detallan en la contextualización.

El objeto del trabajo es la lengua literaria y en cada uno de los espacios antes mencionados, el objetivo fue acercar a las estudiantes (integrantes del grupo 3ero de educación media secundaria, opción lenguas) a dicha manifestación lingüística.

Contextualización

El liceo Barros Blancos II funciona en la localidad desde marzo del presente año. Esto quiere decir que se encuentra en pleno proceso fundacional. Todos los actores del centro hemos asumido lo que implica formar parte de este proceso. Es por eso que asumimos como propios los objetivos del proyecto de centro que, como antes mencionamos, se encuentra en construcción. Los objetivos son entonces: crear y desarrollar la identidad de la institución y, mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Estos objetivos constituyen la esencia de los quehaceres del centro, que en forma vivaz se erige como un enclave cultural. En consideración de estos axiomas hemos concebido las actividades que el contexto educativo y los intereses de los estudiantes fueron moldeando y haciendo posibles.

El grupo con el que se trabajó presenta ciertas particularidades que hacen posible un trabajo personalizado y comprometido. Está integrado por cuatro estudiantes de tercer año de bachillerato en la especialidad Lenguas. La opción lenguas pertenece a una de las diversificaciones que ofreció el Plan 2004 para la enseñanza secundaria. Entre otras asignaturas y espacios, los estudiantes tienen seis horas semanales de Inglés, lengua extranjera y seis horas semanales de Lengua Materna, Idioma Español.

¹ Rosales, C. (1998) Aproximación a la función docente: perspectivas para la planificación y el desarrollo de la enseñanza. España.

El espacio de tiempo en que se implementaron las distintas instancias del trabajo se extiende desde el comienzo del año, donde se comenzó a planear y diseñar la jornada del día del libro, hasta la realización de las pruebas semestrales (junio) en que se evaluó la comprensión y la interpretación de los textos según el detalle que más adelante se podrá apreciar.

Es de tener en cuenta que este año (2009) la Biblioteca Nacional se propuso destacar a las figuras femeninas de la literatura uruguaya, entre ellas Idea Vilariño, quien falleció en abril de este año (días antes del deceso del reconocido escritor uruguayo Mario Benedetti). El reconocimiento de la Biblioteca despertó el interés de nuestro liceo que se propuso instalar una muestra relacionada con las poetas uruguayas. En ese marco se instaló una exposición de caricaturas y reseñas bibliográficas que tuvieron como tema a las poetas nacionales de los siglos XIX y XX.

A continuación realizaremos una descripción del proceso que se llevó a cabo en las asignaturas implicadas y especialmente se describirán las actividades y contenidos implicados según la asignatura.

Lengua Materna, idioma español

Contenidos lingüísticos

- Modalidad y temporalidad en el poema. Implicancias de la construcción “Ya no” en sus distintos contextos de aparición dentro del poema.
- Funciones del lenguaje y lengua literaria
- Relacionamiento de la construcción “ya no...” con las distintas negaciones que aparecen en el poema “El cuervo” de Poe.

Actividades realizadas

- Organización de una Jornada por el día nacional del libro.
- Observación de diversos textos literarios.

Descripción de las actividades

Jornada por el día nacional del libro.

Motivadas por la presencia de la muestra sobre las poetas uruguayas las estudiantes comenzaron a organizar la jornada.

Para llegar a su realización las estudiantes debieron:

- Gestionar en el centro la autorización para realizar la actividad que implicó los siguientes hechos:

Intervención de Ricardo Castro: declamación de “El testigo” de Idea Vilariño y otros textos

Lecturas a cargo de profesores y estudiantes del liceo

Interpretaciones musicales por parte de estudiantes de Actividades musicales y el Prof. José Antonio Rodríguez

Reposición de la muestra de caricaturas y reseñas biográficas sobre poetas uruguayas.

- Convocar a quienes intervieron.
- Comunicar y hacer pública la actividad mediante tarjetería y afiches.
- Dar nombre a la instancia.
- Realizar el cronograma de la jornada.
- Recibir a los invitados y hacer posible su participación ordenada.

En el ámbito estrictamente áulico se desarrolló una secuencia en torno a textos literarios que incluyó el trabajo con el texto “Ya no” de la poeta Idea Vilariño². Una vez que se llevaron a cabo las distintas lecturas, se halló como núcleo de especial interés la construcción “ya no” que tiene distintas apariciones en el poema antes mencionado y que complementa a distintos verbos modificándolos para propiciar un campo semántico afectado por la negación y la determinación de lo incambiable que aporta el adverbio “ya” en los contextos en que hace aparición. Estas dos condiciones hacen pensar en el grado de poder que tienen los implicados en el poema. El yo lírico, siendo parte de la relación que “ya no” existe con su interlocutor, dice y decide al proferir que los hechos futuros mencionados en el poema no se realizarán. La performatividad de sus actos de habla estaría en cierto modo relacionada con su voluntad. Lo curioso de esta reflexión es que las estudiantes leían en ese momento textos literarios en inglés y sugirió la lectura de “El cuervo” de Edgar Alan Poe³, donde la pérdida de Lenor es un hecho incambiable pero no decidido por su amante.

En este caso el cuervo se dirige numerosas veces a su interlocutor para explicitarle diversas negaciones que se expresan mediante las construcciones “Nothing more”, “nevermore”, “ever more”. Establecimos entonces un punto de comparación y de intertextualidad que fue la base para la conexión entre las dos asignaturas.

² Vilariño, Idea (1957) Poemas de amor. Montevideo.

³ Poe, Edgar Alan (1979) Antología Poética. Ediciones de la casa del estudiante. Montevideo.

A continuación se detalla la secuenciación de cuatro clases de Lengua materna Idioma español que giraron en torno al trabajo de lectura y análisis lingüístico del poema “Ya no”.

- Clase 1: Secuenciación con lecturas anteriores. Contextualización y Comentario del texto
- Clase 2: Clasificación del texto según su género e identificación de funciones del lenguaje en el mismo.
- Clase 3: Modalidad y temporalidad en el poema e implicancias de la construcción “Ya no” en sus distintos contextos de aparición dentro del poema.
- Clase 4: Relacionamiento de la construcción “ya no...” con las distintas negaciones que aparecen en el poema “El cuervo” de Poe.

Instancias de producción y evaluación

Español

- Producción de la carta que pudo haber enviado el hablante de “Ya no” a su interlocutor
- Comentario sobre las implicancias de las construcciones “Ya no...” y “Never more”
- Asociación de la construcción “Ya no...” con “Never more” (en la prueba semestral)

Inglés

- Desarrollo de la comprensión y análisis del poema en cada una de las macro-habilidades trabajadas
- Prueba semestral

-producción de un ensayo a partir de la siguiente pregunta: What connections can you establish between “The Raven” and “Ya no”?

Transcribimos una de las producciones de las estudiantes.

Por motivos de extensión es imposible presentar otras producciones por lo cual hemos seleccionado un trabajo que nos pareció representativo de las producciones de las estudiantes en lengua materna.

Propuesta: Imagine y escriba la carta que pudo haber enviado el Yo lírico de “Ya no” a su interlocutor.

Barros Blancos. 15 de mayo de 2009

Marco Antonio:

Te escribo esta carta para anunciarte que lo nuestro ya no puede ser, ya no quiero que vivamos juntos. Por eso decidí trasladarme a un lugar lejos de ti y por lo mismo no voy a cuidar a tus hijos, ni voy a coser tu fea y sucia ropa, ni tampoco voy a besarte al despedirme.

Otros hombres van a amarme y no vas a ser el único hombre de mi vida. Sobre todo quiero que sepas que nunca vas a saber quién fui.

No voy a saber nunca si fue cierto lo que dijiste, lo que decías que era... Nunca voy a saber lo que fui para vos ni lo que hubiera sido una convivencia entre

nosotros. Tené bien en claro que no me interesa, te digo la verdad....ni siquiera me intriga nada de lo que pueda pasar contigo.

Desde ahora somos dos extraños, no nos conocimos nunca, no sos nada para mí, a no ser una simple persona y yo no soy nada para vos ¡nada!

No quiero que volvamos a vernos, ni abrazarnos, ni tocarnos. Ni siquiera el día de tu muerte o de la mía nos puede acercar.

Buena suerte.

Jessica

(El texto es de Jessica Andreoli del grupo 3ero E.M.S opción Lenguas.)

Español lengua extranjera. Pautas para la integración de valores y aspectos culturales en el aprendizaje de las competencias lingüísticas

Nora Wysokikamien
noraw@redfacil.com.uy

Nuestro método de enseñanza de español para extranjeros, en el que hemos trabajado con el profesor Fernando Casales, se dirige a un público de principiantes, adolescentes mayores y adultos que estudian el español por exigencias curriculares, por razones profesionales o de turismo entre otras. Es decir, un público de unos 17 años en adelante, que tiene que llegar a poseer algo más que un conocimiento umbral de la lengua y pueda disponer de las herramientas básicas generales no sólo para el turismo sino para introducirse en las obligaciones cotidianas fundamentales de la vida ciudadana.

Basado en objetivos comunicativos, se ha trabajado con los niveles A1 y A2, según los criterios de evaluación adoptados para el Marco Común Europeo de Referencia. Se prefirió la enseñanza de un español utilizado o al menos comprendido por la mayor cantidad posible de hispanohablantes, lo que algunos considerarían como un español “estándar”. Noción ésta, muy relativa, porque evidentemente, aún tratando de encontrar las formas lingüísticas más utilizadas por la mayoría, difícilmente pueda dejar de estar teñido, en mayor o menor grado, por los colores locales, y esto en distintos niveles: fonológico, morfo-sintáctico, semántico, pragmático, sociolingüístico. No entraremos aquí en esta problemática tan vasta como interesante.

Inspirándonos en publicaciones de investigadores como Zanón y Estaire, hemos adaptado determinadas teorías sobre la enseñanza por *tareas* para algunas de las unidades del método de enseñanza de español que nos ocupa, otorgándoles un lugar relevante: en tanto elemento interactivo las tareas permiten afianzar conocimientos para lograr una práctica adecuada de las diferentes competencias lingüístico-comunicativas. Mediante el uso de esta conocida herramienta se trabaja con objetivos temáticos de actualidad que están cerca de la realidad cotidiana de los estudiantes de lenguas extranjeras: las tareas se convierten en un pretexto, a través de la práctica activa de la lengua, para una reflexión sobre los valores de nuestra sociedad, una sociedad llamada hipermoderna, así como para el enriquecimiento cultural del educando, obligado a informarse adecuadamente para poder cumplir con dichas tareas.

¿De qué manera las tareas sirven como un “link” para introducir una reflexión sobre la televisión que implique al mismo tiempo el uso recurrente, por ejemplo, de actos de habla útiles en el proceso de aprendizaje del educando de nivel A1 o A2?

Recordemos primero que para el filósofo y sociólogo francés Gilles Lipovetsky en su ensayo “Los Tiempos Hipermodernos” (2004), vivimos a un ritmo vertiginoso en que la individualización llega a su máxima expresión, la frivolidad es profunda, los excesos son habituales y coexisten muchas veces con la ansiedad y a menudo con una fuerte sensación de inseguridad. Pero la hipermodernidad lleva también a una necesidad de asumir nuevas responsabilidades frente a las numerosas opciones que se le presentan al individuo.

Nuestros alumnos, todos nosotros, somos al mismo tiempo el espejo y parte de una sociedad en que la pérdida de valores suscita indiferencia o preocupación, y aunque esto sea a veces ya muy tangible, no medimos aún las consecuencias que puede llegar a tener en la evolución de la humanidad.

Provocar un debate, una reflexión sobre determinados valores suele interesar a los alumnos, siendo aconsejable evitar dar de entrada opiniones que podrían frenar su espontaneidad y diversidad.

¿Cuáles son los pasos necesarios para que dicha reflexión movilice toda una serie de herramientas lingüísticas y comunicativas o, en sentido inverso, para que estas herramientas también sirvan como pretexto para incitar a pensar sobre el alcance de determinados valores?

Mientras que en un marco ideológico a veces controvertido, algunos intelectuales nos ayudan a observar la realidad actual, la didáctica de lenguas se permite aprehender esa realidad contemporánea para utilizarla según sus propias reglas.

Para José Manuel Pérez Tornero, creador y director durante varios años de la Televisión Educativa Española y con una rica trayectoria en el campo de la comunicación y educación, premio en Investigación en Ciencias Sociales Reina Sofía, *la televisión puede suponer un enorme avance intelectual para la humanidad, pero, sujeta, como se encuentra, a desviaciones, contradicciones y al uso abusivo de muchos poderes, es necesario cambiarla profundamente para acercarla a los valores humanos.*

Si bien estas palabras de Pérez Tornero no reflejan en absoluto una situación idéntica en todos los países del mundo, por estas latitudes, a pesar de la existencia de algunas pocas emisiones de un buen nivel cultural, en algunos canales ciertos programas están inmersos en un contexto en el que, ¿por la presión económica?, ¿por falta de audacia para innovar quizás?, son muy visibles la violencia por un lado y una gran superficialidad.

Las tareas

Recordemos primero que cuando hablamos de tareas lo hacemos de cierta manera en el sentido de Estaire y Zanón, quienes decían ya en 1994 que *las Tareas son planes de trabajo que conducen a la elaboración de una Tarea final.*

En 1999, en el libro *La enseñanza del español mediante tareas*, que coordina Javier Zanón, éste cita a Brumfit y Johnson, para quienes *la enseñanza mediante tareas no es un método. Es una propuesta evolucionada dentro del Enfoque Comunicativo.*

Como dice Zanón textualmente, *a través de un riguroso plan de trabajo se intenta responder a la pregunta: ¿Mediante qué tareas mis alumnos desarrollarán el “conocimiento lingüístico” y la “capacidad comunicativa” necesarios para la realización de la tarea final?* O sea que se atiende a la “dimensión formal” del español (¿Qué contenidos léxicos, gramaticales y funcionales necesitan mis alumnos?) y a la “dimensión instrumental” (¿Mediante qué tareas comunicativas desarrollarán la capacidad de entender, hablar, leer y escribir sobre el tema de la unidad?).

La intención de los autores que a lo largo de estos años han venido trabajando en la enseñanza mediante tareas es ir más allá de lo que Zanón llama los *modelos estándar* con fórmulas que sólo permiten “sobrevivir” al hablar durante un viaje en la lengua del país.

Acercarse lo más posible al español usado por los hablantes es un objetivo esencial: la clase se convierte, como dice Zanón, textualmente, en *un espacio de comunicación real en español al hablar de sus preferencias, tomar decisiones, opinar sobre lo que piensan o hacen los otros alumnos, etc.*

La tarea y su inserción en la unidad 6

La tarea que nos concierne la hemos insertado en la unidad 6, que se refiere a distintas actividades de la vida cotidiana. La jornada termina con lo que denominamos “Momentos de ocio: los medios de comunicación”.

La tarea en sí consiste en la presentación de las grandes líneas o de un esbozo de un proyecto de televisión para una emisión cultural entretenida. El objetivo de la emisión es lograr informar, entretenir, interesar y despertar la curiosidad de un vasto público, sobre todo de jóvenes, que no “mueren”, por lo menos en nuestro medio, por ver una programación con contenido cultural.

Objetivo de la tarea, contenido

Para poder organizar esta actividad es necesario determinar nuestros objetivos: uno, el comunicativo y funcional: se incluirá el aprendizaje del campo léxico pertinente adecuado a la situación de comunicación elegida, considerando obviamente el contexto espacio-temporal que la delimita; hemos de ver también el manejo, la integración al diálogo de aspectos gramaticales que faciliten una comunicación coherente. El otro objetivo es encauzar una reflexión sobre valores para ver de qué manera la televisión podría contribuir, aunque sea modestamente, -seamos realistas-, a inculcar valores entre otros de tolerancia, honestidad, tenacidad, -cada vez más ausentes de nuestra realidad contemporánea-, así como despertar el interés por el conocimiento, - hoy en estado mayoritariamente pasivo y no activo- del mundo que nos rodea.

En la práctica se deberán aprovechar las distintas formas de aprendizaje: comprensión oral y lectora, expresión oral y también la producción escrita. Pequeñas tareas llevarán a la Tarea final, como el uso adecuado del diccionario, tomar algunos apuntes, etc.

Metodología, evaluación

Tres etapas serán esenciales: la organización de la tarea, o como dicen algunos autores, la pre-tarea, para la cual debemos aportar el material lingüístico necesario; la tarea en sí y finalmente el feed-back, en el que los aprendices evalúan el nivel lingüístico obtenido.

La información o “disparador” para comenzar esta tarea puede ser muy variada: un artículo en un diario o revista, una página de Internet, diversos comentarios en los medios, un libro, una foto, una historieta, un programa de radio o televisión, etc.

Preparando la tarea

Concebimos un diálogo adaptado a las necesidades del estudiante que está usando este método, considerando siempre lo aprendido en las cinco unidades anteriores, sin descuidar cierta progresión lingüística que les facilita el aprendizaje. Además, y forma parte de esta misma progresión, incluimos la enseñanza en espiral que permite reutilizar y fijar conocimientos lingüísticos de diversa índole.

En un segundo tiempo hemos elegido como disparador un texto del controvertido autor italiano Giovanni Sartori, muy presente en los debates de índole político-cultural.

El diálogo con el que se introduce el tema sirve como pretexto para hablar sobre televisión con objetivos lingüísticos precisos: a través de una situación habitual familiar cotidiana se retoman ciertos puntos de la lengua que es necesario reiterar y se introducen nuevas dificultades que llegó el momento de presentar, sobre lo que hablaremos más adelante. Por ejemplo, se reutilizan estructuras típicas del español, estudiadas en una unidad anterior, como *me gusta*, *a mí me gusta*, *me encanta*, que ya habíamos visto junto a otras como *me interesa*, etc. Agregamos aquí *me choca*, o mejor dicho, *me chocan*, un plural, en el enunciado: *me chocan tus exageraciones*.

Muchas veces los alumnos extranjeros, en lugar de decir *me gusta*, dicen *me gusto*. Nuestros educandos habían estudiado que los verbos del primer grupo en el presente del indicativo, primera persona del singular, terminan en *o* y no en *a*. Todos decimos (yo) *hablo, escucho...* y no yo habla, escucha...

Por ser ese tipo de dificultad tan común en los extranjeros, la reiteración de estructuras, en una y otra unidad, como *me gusta*, *me encanta* etc. ayuda a fijar y volver automáticos determinados conocimientos.

Ciertas estructuras muy usuales, ya estudiadas, en esta unidad las reutilizarán en otro contexto: es el caso de verbos como *querer...*, seguidos por un infinitivo. En este texto aparecen sintagmas como *Quiero escuchar, quiero ver, pueden tener* etc. que ayudarán a fijar combinaciones, estructuras del tipo: verbo (como *querer, poder...*) + verbo en infinitivo.

No insistiremos aquí con ejemplos estudiados en capítulos anteriores del libro de enseñanza del español lengua extranjera que nos ocupa en este momento. En la lectura del diálogo que sigue a continuación se observarán algunos de los puntos que tienen que adquirir en esta unidad, al mismo tiempo que se tratará de engendrar más tarde entre los alumnos un debate sobre las supuestas “obligaciones” de la televisión ante la sociedad.

En la noche una familia está instalada frente al tan cuestionado aparato: los padres, Carmen y Enrique, sus hijos, Lucía y Rodrigo.

Opinar sobre los medios

| | |
|----------|--|
| Enrique: | ¿Cuándo termina tu teleteatro? Quiero escuchar las noticias. |
| Lucía: | ¡Empieza a las ocho! ¡Nunca lo puedo ver! |
| Rodrigo: | ¡Yo quiero ver un partido de tenis en el cable! |
| Lucía: | ¡Siempre la misma historia! |
| Rodrigo: | Puedes ver un reality a las nueve...además te gusta hacer zapping todo el tiempo... |
| Lucía: | ¡Sí, me gusta, me encanta! ¿Y qué? |
| Carmen: | A mí me gusta ver programas sobre la vida de grandes personalidades que aportaron o aportan algo a la humanidad...pero nunca hay muchos para elegir... |
| Lucía: | ¡Nadie los mira! |
| Carmen: | No es cierto... ¡siempre una exagerada! ¡Me chocan tus exageraciones! Todos los jóvenes no piensan como tú... |

- Hay programas culturales muy entretenidos, pero ¡aquí se necesita un productor con ganas de innovar y dispuesto a invertir!
- Lucía: ¡A invertir y a divertir!
- Rodrigo: ¡Obvio! Hay directores con imaginación y creativos...
- Lucía: ¡Claro! ¡Hasta pueden tener éxito de rating entre los jóvenes!
- Enrique: ¡Por supuesto! ¡Y no es necesario ser irónico! Pero como ahora no estamos de acuerdo... ni noticias ni teleteatros ni tenis: voy a cambiar yo de canal y buscar en el cable un buen espectáculo musical... ¡quiero entretenerte y pasar un rato agradable!
- Lucía: ¡Esto no es una democracia!

Más abajo aparecen cuatro dibujos:

- Muñeco 1: ¿Compramos otra televisión?
- Muñeco 2: ¡Voy a escuchar un periodístico en la radio!
- Muñeco 3: ¡Y yo mi MP3!
- Muñeco 4: ¿Quién tiene mi Ipod?

Los elementos de la comunicación que hemos querido incorporar en el diálogo, son entre otros los siguientes:

- *Referirse a extremos.* Implica el uso de los opuestos *nunca/siempre, nada/todo, nadie/todos*. Por ejemplo, *Nadie los mira, Todos los jóvenes no piensan como tú*. Evitaremos en este nivel una terminología gramatical que les resultaría forzosamente complicada, porque en esa lista hay adverbios, pronombres y adjetivos. Es decir: para nuestros alumnos principiantes sólo hablamos de *extremos*.

- El acto de habla *confirmar, aceptar de manera contundente*, en estos ejemplos, a través de oraciones sin verbo que contienen un adjetivo, una interjección o una locución adverbial, como *obvio, claro, por supuesto*. Nuevamente aquí no hemos de olvidar que nuestro público extranjero va a adquirir los niveles A1 y A2, y que en este caso en particular, como en el anterior, no nos parece pertinente hablar en términos gramaticales.

-El campo léxico de la televisión.

En el método de enseñanza nos hemos referido a ciertos temas gramaticales en la rúbrica llamada *Fíjate bien*. Algunos se retoman obligatoriamente en la sección de gramática. Se podrá también repasar verbos irregulares como *invertir* y *divertir*, ver el uso de la conjunción copulativa *ni*, para coordinar vocablos o frases...

Recordemos que no nos detendremos en estos puntos, ya que aquí nuestro objetivo es dar pautas para la integración de valores y aspectos culturales en el aprendizaje de las competencias lingüísticas, por lo que obviaremos detalles de interés pero que nos alejarían momentáneamente de nuestro principal objetivo.

Respecto al campo léxico de la televisión, éste cobrará vida a través del *discurso* que se actualiza, como sabemos, por medio de la enunciación.

No evitaremos ciertos extranjerismos que utilizan habitualmente varias poblaciones hispanohablantes y que se usan sin duda en el Uruguay de hoy. El

zapping, el *rating*, no aparecen en la versión digital de la vigésima segunda edición del Diccionario de la Real Academia Española. En el Diccionario Panhispánico de Dudas, en el caso de *zapping* se puede leer *zapeco*, palabra que no se escucha en el Uruguay y *rating* sería el *índice de audiencia*, palabras éstas que sí se pueden oír por ejemplo en Montevideo.

Para completar el diálogo, antes de empezar la tarea en sí, se les presentaría luego un texto de Giovanni Sartori:

En *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Sartori, por momentos un autor bastante controvertido, escribe que la televisión favorece -en el pensamiento confuso- a los estrambóticos, a los excitados, a los exagerados y a los charlatanes. La televisión premia y promueve la extravagancia, el absurdo y la insensatez. De este modo refuerza y multiplica al “homo insipiens”.

Terminada la comprensión lectora para ver vocabulario y estructuras que no conocen, se escriben en el pizarrón, dejando espacio entre ellas, algunas palabras o sintagmas del texto, como por ejemplo, *pensamiento confuso*, *exagerados*, *charlatanes*, *insensatez*, *absurdo* etc. Paralelamente se anotan los contrarios. De manera totalmente espontánea, sin escribirlo, los alumnos deben decir qué tipo de programas –realities, informativos, espectáculos musicales, periodísticos, programas deportivos, películas- se asocian o no con esos vocablos, a los que se agregan otros adjetivos, adverbios, locuciones adverbiales, que precisan el sentido de las frases creadas en el momento.

Con un poco de ayuda a nivel lingüístico, la interacción los llevó a conclusiones de este tipo:

Con buenos programas de televisión la gente se vuelve más creativa.

La violencia engendra la violencia.

Se puede provocar curiosidad y desarrollarla.

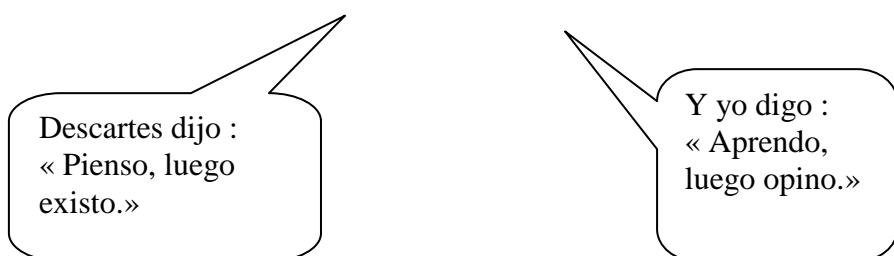
Aprender sobre otros pueblos contribuye a desarrollar la tolerancia y el respeto.

Con estas conclusiones en la mente, se procedió a la realización concreta de la tarea, es decir, esbozar las líneas generales de un proyecto de televisión cultural de interés sobre todo para la juventud. Agregamos estas burbujas para reflexionar...

Tarea

Los equipos que se formarán en la clase van a tener que presentar las grandes líneas de un proyecto de televisión para una emisión cultural entretenida.

Objetivo: lograr informar, entretenir e interesar a un vasto público, incluso a los jóvenes.



1^a etapa. Interacción, debate

Utilizando el léxico adquirido en las etapas anteriores, los educandos tienen que ponerse de acuerdo en estos puntos:

¿Qué ideas difunde la televisión de tu país que le hacen mal a la sociedad? ¿Qué propones en su lugar?

¿Qué hacer para darles a esas propuestas una imagen moderna, adaptada a las necesidades del siglo XXI?

¿De qué manera quieren integrar el entretenimiento o el sentido del humor?

2^a etapa. Formar los equipos, tomar decisiones y escribir: realización de una tarea concreta

En cada equipo se deciden las características generales del programa.

1. Objetivos. 2. Público al que se van a dirigir. 3. Tipo de programa : ¿periodístico, ficción...? 4. Elección del tema. 5. Justificación del tema. Esto los lleva a utilizar diferentes actos de habla: expresar finalidad (*para...*); explicar razones (*porque...*), expresar objeciones (*pero...*), etc. 6. Formato. 7. Horario. 8. Perfil del presentador. 9. Elección de un fondo musical. 10. Publicidad: al hablar sobre las empresas que podrían tener interés en el programa, el alumno debe *argumentar* para justificar una posición. 11. Glosario. Búsqueda de una terminología indispensable, útil, (en el diccionario, en Internet, en revistas especializadas...)

3^a etapa. Evaluación

Ésta les permitirá ser conscientes del aprendizaje relacionado con este tema.

La evaluación se puede hacer teniendo en cuenta la metodología utilizada por quienes adoptan el Marco común europeo de referencia, a través del llamado Portfolio.

| Por ejemplo, ahora sé: | SÍ | NO | ¿? |
|--|----|----|----|
| usar el léxico esencial de la televisión | | | |
| dar una opinión | | | |
| dar una opinión contraria | | | |
| puedo referirme a extremos | | | |
| puedo opinar de manera contundente | | | |
| puedo aceptar, sugerir, contradecir... | | | |
| puedo usar verbos que se refieren a actividades cognitivas (seleccionar, resumir...) | | | |
| puedo opinar sobre determinados valores | | | |

Conclusión

Más allá de que la visión de los valores pueda diferir mucho de un alumno al otro -lo cual aumenta el interés del debate- es deseable que dos objetivos fundamentales se cumplan en la clase:

- el lingüístico-comunicativo, el tener más y mejores recursos adecuados para expresarse en determinadas situaciones,
- reflexionar sobre la televisión de sus países respectivos y sobre la incidencia (o no) que los valores puedan tener en el público a través de los medios de comunicación: una reflexión crítica constructiva frente a

una televisión todopoderosa que es capaz obviamente de informar, pero también de educar -en el sentido más amplio del término-, de aportar conocimientos con su propia magia y recursos fuera de un ámbito académico, contribuyendo de una manera creativa a entretenar, cuestionar, hacer descubrir nuevos caminos y despertar la curiosidad por temas que hasta ahora parecían el patrimonio de unos pocos.

Referencias bibliográficas

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, Estrasburgo (2001).
- Lipovetsky, G. "Les temps hypermodernes". Ed. Grasset, París (2004).
- Pérez Tornero, J. M. "El desafío educativo de la televisión". Ediciones Paidós, Barcelona (1994)
- Sartori, G. "Homo videns. La sociedad teledirigida". Ediciones Santillana, S.A. Taurus, Madrid (1998).
- Zanón, J. coordinador y uno de los autores del libro "La enseñanza del español mediante tareas". Ed. Edinumen, Madrid (1999).
- Diccionario de la Real Academia Española, vigésima segunda edición, versión digital, [www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/...](http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/)
- Diccionario Panhispánico de Dudas, 1^a edición, octubre 2005, <http://buscon.rae.es>

Lo paraverbal en la enseñanza de Español Lengua Extranjera: la conciencia del cuerpo como herramienta

Laura Cecilia Beroldo y Natalia Lucián Vargha

lauraberoldo@hotmail.com

natalialucian@yahoo.com.ar

La experiencia que vamos a compartir implica el análisis de la importancia que tiene la dimensión paraverbal a la hora de enseñar español como segunda lengua. Nos referimos concretamente a la toma de conciencia y a la reflexión del uso del cuerpo como estrategia de enseñanza. A través de la experiencia diaria como docentes en esta área, hemos comprobado la efectividad del uso de los gestos, la entonación, la mirada y el movimiento corporal preciso, a la hora de la recepción.

En su libro, Walter J. Ong (1987), aduce que la palabra oral nunca existe dentro de un contexto puramente verbal, como sucede con la palabra escrita. Las palabras habladas siempre constituyen modificaciones de una situación existencial, total, que invariablemente envuelve el cuerpo. Es en esta idea donde queremos hacer hincapié, debido a que nuestro tema para esta ponencia es: el movimiento corporal como soporte de la palabra oral en las clases de Español como lengua extranjera. Nosotras vamos a referirnos a lo paraverbal de forma consciente y planificada, no espontánea y habitual. Usamos la palabra “consciente” porque creemos que debemos comprender la magnitud de los alcances comunicativos de la gestualidad cuando la ponemos al servicio del aula. Siguiendo con la descripción de esta experiencia, fue la práctica cotidiana de las clases la que nos brindó los contextos para investigar y reflexionar sobre este asunto. También, el diálogo y la observación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje generadas por nuestros pares, permitieron, en un primer momento, ir puliendo las ideas, para después aplicar esta metodología y evaluarla.

Como resultado de nuestras investigaciones, podemos afirmar que el uso consciente del cuerpo por parte del docente facilita la apropiación y construcción de sentidos por parte del alumno, alcanzando un aprendizaje global. Para eso, es necesaria una planificación que articule el movimiento con los contenidos, logrando de esta manera, una lógica interna que la diferencia de los movimientos espontáneos de la cotidianidad. En este punto, nos gustaría enfatizar la diferencia entre, por una parte, usar los movimientos corporales de forma irreflexiva, como lo hacemos naturalmente en nuestra vida diaria, ya que es parte de la cultura en la que nos vemos inmersos. Y, por otra parte, usar el cuerpo meditadamente, planificadamente, podríamos incluso decir: coreográficamente, siempre, claro está, en función de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el uso reflexivo, consciente del cuerpo se posiciona como un mediador entre el estudiante y la segunda lengua, evitando colocar en este lugar la infructuosa traducción de un idioma a otro. De esta forma, el alumno construye su propia representación del Español, sin vicios de su lengua materna. Vicios, que como sabemos los docentes, una vez que se instalan son arduos de erradicar, y además, dificultan la adecuada comunicación. Consiguientemente, los estudiantes, en el momento de expresarse en la clase,

se apropian de aquella forma de comunicación, en la que se prioriza lo paraverbal y no la traslación. Es importante destacar, que los beneficios de esta herramienta didáctica no sólo se observan en relación al significado concreto de las palabras nuevas; sino también, al sentido de toda una situación comunicativa, de un acto de habla. En consecuencia, el alumno aprende a prescindir del uso de su idioma o de uno aprendido con anterioridad, para focalizarse enteramente en el nuevo.

Todo profesor de Español como segunda lengua es consciente de los múltiples métodos que tiene a su disposición y que debe emplear a la hora de trasmitir un conocimiento. La elección de estos métodos y su uso, parten de la convicción de que aquellos influirán positivamente en los resultados de sus objetivos pedagógicos. Es siguiendo este pensamiento, que nosotras hemos incorporado estas herramientas a nuestras clases. Asimismo, entendemos que el manejo corporal consciente constituye uno de los tantos métodos que el docente tiene a su alcance.

A continuación, consideramos necesario desarrollar algunos aspectos generales sobre la relación entre la gestualidad y la palabra, tomando algunos aspectos mencionados en la pragmática, y en las escuelas lingüísticas funcionales, con la finalidad posterior de focalizarnos en nuestro tema.

Es de público conocimiento que en la comunicación diaria, cara a cara, no sólo las palabras comunican, sino que también las acompañamos con movimientos corporales que por un lado, refuerzan nuestro mensaje y, por otro lado, tienen un sentido intrínseco e independiente. Además, es importante tener en cuenta que los gestos corporales pueden llegar a ser más eficaces y penetrantes, sobretodo, si nos ubicamos en una clase de idiomas, donde tanto las imágenes, como todo lo relacionado con lo visual se vuelven tan importantes.

Profundizando en este aspecto, los gestos y acciones que acompañan las actividades de la lengua, así como también, las acciones paralingüísticas comprenden los sistemas de comunicación no verbal. Así, de forma resumida, entendemos por “gestos” a los movimientos tanto faciales como corporales. Dentro de éstos podemos mencionar: señalar (con el dedo, la mirada o la cabeza); y demostrar (con deícticos). Por otro lado, las acciones paralingüísticas se constituyen por: el lenguaje corporal (convencionales y variables según la cultura); sonidos extralingüísticos (interjecciones y onomatopeyas); y cualidades prosódicas (cualidad de voz, tono, volumen, duración).

Finalizando esta breve explicación, podemos señalar que todos los elementos anteriormente mencionados conforman herramientas útiles a la hora de enseñar. Además, es importante destacar que el uso consciente de esos recursos no verbales, combinado con la capacidad histriónica de cada profesor, realza en el aula una explicación.

Ahora, en este punto, queríamos retomar el contexto del aula, debido a que creemos importante destacar el siguiente hecho: los alumnos enfrentan las clases de Español con sus propias mochilas culturales, dentro de las cuales no sólo se incluye el conocimiento gramatical de su lengua materna, sino también, su forma particular de comunicarla a los demás. Consecuentemente, partimos de la premisa de que todas las clases son heterogéneas, puesto que cada alumno proviene de culturas diferentes y, asimismo, posee su carga específica de conocimiento gramatical. Debido a esto, y basándonos en nuestras

experiencias diarias, así como también, apoyándonos en el conocimiento de los diferentes estudiantes, y de sus diversas estrategias de aprendizaje, nos vemos impulsados a encontrar un aspecto más “general”. Nosotras hallamos ese aspecto más general que estábamos buscando, en el uso reflexivo de los movimientos corporales.

Entonces, podemos expresar que esa forma de comunicación no verbal, es decir, los movimientos corporales, nos permite equilibrar el nivel de recepción de los alumnos, en el momento de una explicación para lograr un mejor aprendizaje. Es así que nosotras encontramos en la gestualidad un camino alternativo a la mera traducción, un recurso que nos permite reforzar un contenido o una simple explicación de vocabulario, de manera sencilla y llamativa para el alumno. Esto genera un ambiente de mayor seguridad y contención dentro de la clase, debido a que todos pueden avanzar en sus conocimientos. De esta manera, el estudiante tiene a su disposición una mayor gama de recursos para acercarse a la nueva lengua, no únicamente el aspecto verbal, gramatical o la traducción. Con la finalidad de comprender algún aspecto desarrollado en el aula, podrá apoyarse en la mimética y en los gestos del profesor, captando el sentido de las palabras y la situación comunicativa global.

Es interesante destacar lo que hemos visto suceder en nuestras clases: en un primer momento, los alumnos también hacen uso de esta herramienta para hacerse entender mejor. Luego de un tiempo, cuando ya cuentan con nuevos saberes, no desplazan a los movimientos corporales, sino que los repositionan como reforzadores de mensajes, lugar que siempre ocupan en toda comunicación cotidiana, como ya lo hemos mencionado.

Como lo expusimos al inicio, todo el análisis arriba expuesto, se fue desarrollando a lo largo del tiempo, dentro de la práctica misma. La autoevaluación de nuestros quehaceres docentes y la fluida comunicación con los pares, hicieron posible la profundización y la investigación en este aspecto. Creemos firmemente que todo docente, en nuestro caso de Español como lengua extranjera, debe hacer un constante análisis y reflexión de sus propias prácticas dentro del aula, ya que de ellas pueden surgir nuevas estrategias para aplicar en futuras planificaciones. Pues bien, la eficacia del uso consciente y planificado del cuerpo como acompañante de las palabras, ha sido un hallazgo resultante de estos análisis y reflexiones.

A modo de cierre queremos compartir con ustedes unas palabras de Meyerhold, un teórico ruso del teatro:

“La verdad de las relaciones humanas se establece por gestos, posturas, miradas y silencios. Las palabras solas no pueden decir nada.” (Meyerhold, 1986)

Referencia bibliográfica

- Artaud, Antonin (1996) [1938]: “El teatro y su doble”, Barcelona, Edhasa.
- Austin, John L., (1998): “Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones”, Barcelona, Piados.
- Bally, Charles, (1957) [1941]: “El lenguaje y la vida”, Buenos Aires, Losada.
- Halliday, Michael, (1982): “El lenguaje como semiótica social”, México, Fondo de Cultura Económica.
- Meyerhold, Vsévolod, (1986): “Teoría teatral”, Madrid, Fundamentos.

- Ong, Walter J., (1987): “Oralidad y Escritura”, México, Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, Ferdinand de, (2005) [1911]: “Curso de Lingüística General”, Buenos Aires, Losada.
- Seoane, Silvia, (12 de julio de 2003): Conferencia dada en el marco del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil.

El Portugués del Uruguay en el aula de Idioma Español. Un estudio de caso

Natalia Boedo
natalia_boedo@hotmail.com

Introducción

El docente de lengua en zonas de bilingüismo y diglosia debe, para facilitar los aprendizajes, diseñar estrategias didácticas acordes a su contexto; el primer paso debe ser conocerlo. El aula se conforma como un espacio conflictivo para el hablante de frontera, pues es a un mismo tiempo un ámbito institucionalizado, al que corresponde el uso de la variante alta (español), y un ámbito afectivo, al que se asocia el uso de la variante baja (Portugués del Uruguay), que en este caso es su lengua materna. El espacio es también conflictivo para el docente, quien no puede ignorar la necesidad de atender la situación lingüística de sus alumnos.

Numerosos y conocidos trabajos, que no cabe aquí reseñar, coinciden en describir a la sociedad fronteriza del norte del país como bilingüe y diglósica, puesto que manejan dos lenguas, el Portugués del Uruguay y el español, y le asignan a cada una de ellas funciones sociales diferentes. Behares (1985), por su parte, añade que el bilingüismo y la diglosia no se distribuyen de forma homogénea en la sociedad. Las clases más careciadas son las que menor manejo de la variante alta (español) tienen, puesto que es la lengua que se adquiere mediante educación formal, y difícilmente logran altos grados de escolarización. A esto, Barrios (1996: 91) agrega que *“en los niños de clase baja, la variedad B (los DPU) no se expande; queda limitada a un estilo informal. Tampoco la variedad A (el español) presenta para ellos variación estilística, ya que sólo podrán manejar los modelos enseñados en la escuela”*.

Como profesores de Idioma Español en formación, reconocemos que la región en la que nos desempeñamos, desde el punto de vista lingüístico, ofrece dificultades y desafíos que las autoridades de Educación Pública no contemplaron durante mucho tiempo, y aunque hoy el discurso ha cambiado, parece conveniente volcar los ojos sobre la situación de aula, específicamente de aula de lengua, donde más claramente se ven las facilidades y dificultades de este alumnado para el aprendizaje.

Descripción del corpus

Para esta investigación tomamos a la totalidad de los alumnos y docentes de Idioma Español de 1º año del Liceo N° 4 de Rivera. Dicha institución es considerada de contexto crítico, de acuerdo al nivel socio-económico de su población. Ubicado en un barrio marginal respecto de la ciudad, presenta los más altos grados de fracaso y deserción escolar del departamento. También presenta un bajo grado de matriculación, pues los responsables de los alumnos muchas veces prefieren enviarlos a un liceo que, aunque mucho más distante, les proporcione una educación de mayor calidad.

Asimismo, se caracteriza por ser el liceo de práctica para los estudiantes del último año del Centro Regional de Profesores del Norte. En consecuencia, resulta importante destacar que las prácticas educativas que son objeto de esta investigación están considerablemente reguladas por la tutoría de la práctica y

por las inseguridades y problemáticas propias de la inexperiencia de los docentes. Por otra parte, es también significativo que los docentes (salvo uno, que se integró a la institución de formación en el corriente año) cursaron un seminario de sociolingüística, en el que el eje lo configuró la situación lingüística de la frontera; y posteriormente asistieron a varios cursos y charlas dictados por reconocidos especialistas en el tema, como los profesores Adolfo Elizaincín, Luis Behares y Graciela Barrios.

Optamos por trabajar únicamente con estudiantes de primer año porque partimos de la hipótesis de que éstos, por ser novatos en la educación secundaria, manejarían en menor grado el español, y en consecuencia, presentarían con más claridad las dificultades para el aprendizaje de una segunda lengua que se enseña como si fuese la materna.

Del mismo modo, consideramos que el aula de Idioma Español sería el ámbito que más datos produciría, pues la didáctica de esta asignatura tiene como eje la reflexión lingüística y metalingüística sobre la que el sistema asume que es la lengua materna.

Instrumentos

Esta investigación es de carácter cualitativo, puesto que nos enfocamos en la interpretación de las cifras correspondientes a la deserción y fracaso de los estudiantes, así como en las actitudes de los mismos en el aula de Idioma Español y las decisiones de los docentes frente a la aparición del Portugués del Uruguay en la clase. Optamos por la utilización de los siguientes instrumentos de investigación para la producción de datos:

Observación no participante: con esta técnica constatamos el uso, por parte de los alumnos, del Portugués del Uruguay en el aula, así como las situaciones en que se da (conversaciones entre pares, conversaciones con el docente, respuestas a las actividades orales). Del mismo modo, observamos las reacciones de los docentes en tales casos, y posteriormente las comparamos con los discursos producidos con la técnica de la entrevista.

Encuesta: aplicamos esta técnica a la totalidad del alumnado de primer año, para obtener datos biográficos (barrio del que procede, constitución del hogar, representaciones sobre su desempeño en clase de Idioma Español), y para observar el grado de interferencias del Portugués del Uruguay, a través de un ejercicio de múltiple opción basado en enunciados extraídos de la observación no participante. A modo de ejemplo, propusimos que eligieran el enunciado que utilizarían normalmente, entre los siguientes:

- *Me empresta la tijera*
- *¿Me emprestás la tijera?*
- *¿Me prestás la tijera?*

Ánalisis de producciones escritas: seleccionamos un muestreo de aquellas producciones en que los docentes han detectado un alto grado de interferencias del Portugués del Uruguay, para el análisis lingüístico de las mismas, la observación de los modos de corrección por parte de los docentes y de la relación de estas interferencias con la calificación.

Entrevista a los docentes: Producimos, a través de entrevistas semi-estructuradas a los siete docentes de los grupos, con preguntas guías que el entrevistador podía alterar, agregar y suprimir según su criterio y atendiendo a las respuestas que obtenía, discursos que giran en torno a los criterios de evaluación, las concepciones sobre el bilingüismo y diglosia fronterizos y el rol del docente frente a la mencionada situación.

Conclusiones

Dificultades propias de la enseñanza monolingüe en español.

Pudimos constatar que es cotidiano para el alumnado tener dificultades en la comprensión de los textos y de las consignas que les proponen los docentes, pues los mismos utilizan textos que corresponden a la variante rioplatense (tal como lo sugieren la Inspección y los programas), con la que los alumnos no están familiarizados, y se proponen consignas de reflexión metalingüística sobre el español, una lengua que es para estos alumnos adquirida en la escuela y para la escuela y en un grado que no corresponde con las expectativas de los docentes.

En una de las visitas al aula la profesora estaba enseñando las correspondencias entre grafemas y fonemas en el español. Expone que los grafemas *b* y *v*, corresponden a un solo fonema, /b/. Una alumna inmediatamente la corrige, diciéndole que existen dos fonemas para esos dos grafemas, /b/ y /v/, y lo ejemplifica “Yo digo /v/aca, no /b/aca”. La profesora, ante la sorpresa por la objeción de la alumna, inadecuada de acuerdo a la norma del español, le reitera que se trataba de un solo fonema. La alumna insiste en su objeción, pero la docente continúa considerándola una apreciación equívoca. Finalmente, la alumna se resigna, mostrándose claramente frustrada.

En la devolución de la clase, se le relata a la profesora lo sucedido, y se le pregunta en dónde juzga que radica la equivocación de la alumna. Inmediatamente reacciona y, a modo de revelación, exclama “*Claro, era una interferencia del portugués*”.

El papel del Portugués del Uruguay en la evaluación

De la contrastación de los datos obtenidos con las diferentes técnicas surge que los docentes evalúan como una habilidad (incluso la sobrevaloran por encima de las cuatro macrohabilidades lingüísticas) la producción lingüística sin interferencias del Portugués del Uruguay. Asimismo, les es impartido a los estudiantes de forma explícita la importancia de desarrollar su potencial bilingüismo y diglosia de acuerdo a lo que socialmente se considera variante alta (el español) y variante baja (el Portugués del Uruguay).

Al realizar las entrevistas, inmediatamente surgía el tema lingüístico de la frontera, y las dificultades que estos docentes experimentaban para enseñar lo que las autoridades les exigían. Asimismo, encontramos que las valoraciones no eran homogéneas (aunque la formación fuera la misma): algunos relataban anécdotas sobre la frustración que experimentan cuando los alumnos hablan en Portugués del Uruguay en clase, y cómo han tenido que explicarles reiteradas veces que dentro de las instituciones de enseñanza o dentro de territorio uruguayo se debe hablar español. Otros, muy por lo contrario, los escuchan y no toman medidas de ningún tipo, y luego declaran

que no se les puede castigar por algo que ellos mismos hacen, o que no conviene corregirlos, porque es su lengua materna y hay que respetarla.

La vieja dicotomía: teoría versus práctica

Pese a que los discursos puedan llegar a ser contradictorios, se presenta como una constante en la totalidad de las prácticas educativas investigadas el profundo conflicto que experimenta el docente de Idioma Español, pues no logra conciliar la teoría, sus conocimientos sobre la situación lingüística de sus alumnos, es decir, el nivel descriptivo, con la práctica, los objetivos que las autoridades exigen que cumpla, en fin, el nivel normativo. Así, indefectiblemente sus prácticas están acompañadas por la conciencia de la injusta estigmatización de la lengua materna de sus alumnos, por un continuo estado de nerviosismo producto del temor al error, y por un profundo y cotidiano dilema ético que no ha podido resolver.

A modo de reflexión

Los resultados del trabajo aquí reseñado nos llevan a considerar la necesidad de que los nuevos docentes sean formados con profundidad y de manera transversal con las prácticas en las nuevas políticas lingüísticas del país, para que los mismos logren conciliar las dicotomías que los agobian y se vuelvan verdaderos agentes del cambio en la educación lingüística de la frontera.

Referencias bibliográficas

- Barrios, G. et al. (1987) *Nos falemo brasilero. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Barrios, G. et al. (1993) *Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay*. México D.F.: Iztapalapa.
- Behares, L.E. (1985) *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: INN/OEA.
- Behares, L.E. y Trindade, A.M. (1996) *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María: Pallotti.
- Behares, L.E. (org.) (1997) *Segundo Seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera*. Montevideo: Universidad de la República.
- Behares, L.E. (2003) *Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza*. Montevideo: Universidad de la República.
- Elizaincín, A. (1992) *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América*. Montevideo: Arca.
- López Morales, H. (1993) *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno, F. (1998) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística
- Nossar, K. y Solana, V. (2009) *Entre la norma y la descripción: Una Didáctica para el Idioma Español en el respeto de los Derechos Lingüísticos en cuanto Derechos Humanos*. Montevideo: ANEP- CODICEN.
- Pardinas, F. (1998) *Metodología y técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. México D.F.: Siglo Veintiuno editores
- Trindade, A. M. (1995) *Educação e Linguagem em áreas de frontera Brasil-Uruguai*. Santa María: Pallotti.

Itinerarios Romances

Zully Silveira y Mauro Ceraolo

mmcera@hotmail.com

zusil@internet.com.uy

Introducción

La lengua, entendida como factor de cohesión social, ha sido considerada desde diversas perspectivas como necesaria y prioritaria para la integración en una sociedad receptora de quienes proceden de otras comunidades lingüísticas y culturales. La cohesión social se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar dudas. La necesidad de aprender lenguas es una de las demandas de nuestra sociedad, por lo que ser plurilingüe es cada vez más importante.

¿Por qué aprender una lengua extranjera?

Diversas investigaciones han demostrado que el conocimiento de una lengua extranjera ofrece a los alumnos un incremento de la flexibilidad mental, una superioridad en la formación de conceptos y mayor diversificación de habilidades mentales. Según Vygotsky (1962), el lenguaje es el mediador que guía los procesos cognitivos y forma socialmente al individuo. Para aprender un nuevo idioma, los alumnos tienen que ingresar nuevos conocimientos, asimilarlos y poder utilizarlos cuando las situaciones lo requieran.

Aprender una lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con los otros, comprender lo que éstos trasmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás. Aprender una lengua extranjera tendrá pues, como principal objetivo, el desarrollo de las capacidades implicadas en su uso. El objeto de la enseñanza y aprendizaje no es la lengua entendida como un sistema abstracto, sino en cuanto es usada en contextos sociales diferentes y con diversos fines (Pérez Esteve, P.; Zayas, F., 2003).

Hacia la intercomprensión lingüística

Cuando un grupo de personas se comunica en un idioma que, al menos para una de ellas, es extranjero, no es posible asegurar que los significados y valores compartidos sean los mismos, cosa que se puede suponer cuando los hablantes se expresan en idiomas que comparten características comunes.

El concepto de intercomprensión lingüística hace referencia a la capacidad de un hablante para comprender otras lenguas más o menos similares a la suya. Contempla la posibilidad de aplicar a las lenguas de la misma familia lingüística, pautas de comprensión a partir del desarrollo de los conocimientos metalingüísticos. Es un recurso más hacia el aprendizaje de lenguas, importante para formar a los estudiantes en la comprensión de los que hablan otro idioma, focalizando no sólo el aspecto lingüístico sino también

el cultural. Para ello se hace imprescindible, por un lado, la *activación de los conocimientos previos* sobre la lengua a aprender, pues el estudiante ya posee un remanente cultural y lingüístico explotable y aplicable al aprendizaje de nuevas lenguas. Por otro lado, es necesario un segundo elemento importante, que tiene una función social clave en la facilitación de la construcción del conocimiento: la creación de un *espacio plurilingüe* en el aprendizaje de lenguas. Con estos elementos se establecen las bases para la articulación del necesario *contrato didáctico* que modelará la realización reflexiva de las actividades de aprendizaje en la línea del aprender a aprender (Astolfi, 1997).

Es conocido el hecho de la existencia de pautas universales que se encuentran en muchas lenguas, además de la capacidad de predecir y deducir mensajes en contextos lingüísticos no conocidos. La verdad es que entendemos muchas más cosas de las que pensamos, en lenguas que conocemos poco.

La actitud de los interlocutores en la intercomprensión es fundamental como estrategia para aprender y hacerse comprender, es decir, estar en disposición de captar un mensaje y tener la intención de facilitar la comprensión de lo que comunica. Desarrollar así las destrezas de comprensión es, además, un campo de cultivo para la posterior capacidad productiva.

La intercomprensión lingüística permite que estudiantes competentes en una lengua similar a la suya (capaces de escuchar, leer, hablar y escribir en ambas), logren comprender fácilmente las noticias o los textos de carácter técnico en el resto de las lenguas que forman parte de la misma familia lingüística.

Se trata de promocionar nuevas actitudes y habilidades que les permitan superar la simple anécdota de la diversidad para adentrarse en el conocimiento global de la realidad de esas otras lenguas y culturas.

Los estudiantes de idiomas tienen que desarrollar una sensibilidad hacia la diferencia cultural y el impacto que ésta ejerce en la comunicación, pero también deben adquirir la capacidad de descubrir e interpretar otras culturas, otros sistemas de valores, creencias y conductas que organizan la comunicación transcultural (Byram y Fleming, 2001).

La diversidad es una realidad que está ante nosotros y nos pide respuestas constructivas. Se tiene que aportar soluciones a los problemas que se derivan de esa situación, de enorme interés para la didáctica de la lengua. Se trata de alguna manera de superar los planteamientos de “enseñar la multiculturalidad o las lenguas”, para pasar a “enseñar *en* y *para* la diversidad lingüística y cultural”.

Hay que tener presente que aprender lenguas (y culturas) se convierte así en el núcleo de la enseñanza de los próximos años, porque tiene como objetivo “ayudar a los aprendices a construir su identidad lingüística y cultural integrando una experiencia diversificada de la alteridad; transformar su capacidad de aprendizaje a través de esta misma experiencia diversificada referida a varias lenguas y culturas”. (MCER: 169).

La experiencia de la alteridad lingüística, que es cultura en sí, es el camino de la comprensión de los pueblos y la apertura al mundo.

Itinerarios romances

En el marco de las actividades de promoción y enseñanza de lenguas de la Unión Latina fue elaborado el proyecto “Itinerarios romances” (IR). Este proyecto incluye varios módulos que funcionan de manera autónoma y en cada uno de ellos se trabaja en las seis lenguas romances: catalán, español, francés, italiano, portugués y rumano.

Los “Itinerarios romances” no conforman un método de enseñanza, sino que son un soporte informático para la aproximación a lenguas genéticamente emparentadas. Están dirigidos a alumnos de una franja etaria entre 9 y 12-13 años. Estos son alumnos que tienen una experiencia limitada en aprendizajes lingüísticos, no han tenido muy a menudo la oportunidad de practicar el metalenguaje y poseen familiaridad con el instrumento informático, que les es altamente motivador.

Los IR presentan diversos temas cuyo objetivo común es alentar a los jóvenes internautas a descubrir, divirtiéndose, los numerosos vínculos lingüísticos y culturales que existen entre las lenguas neolatinas.

En este marco, los cinco primeros módulos de la serie cumplen cuatro funciones:

- La primera es divertir, ya que hay que motivar a los estudiantes de diferentes sistemas educativos, presentándoles una historia, un cuento o un relato (que la mayoría de ellos tal vez conozcan) pensados como una versión simplificada, como un juego, de una novela de aventuras famosa, de un cuento clásico o la historia de un plato conocido ilustrada como una historieta. Asimismo, el epílogo de estas historias debería ser un trampolín para ir más allá en el aprendizaje de las lenguas romances.
- La segunda función es facilitar la identificación de las lenguas romances a nivel escrito y oral, haciendo emerger las estrategias para la comprensión de lenguas de la misma familia lingüística.
- Se intenta, además, crear caminos para la percepción e identificación de algunas situaciones comunicativas orales básicas, en seis lenguas romances que los jóvenes internautas pueden adquirir fácilmente de manera autónoma y que los docentes de los diferentes sistemas educativos pueden eventualmente completar, profundizar o perfeccionar.
- Por último, y sin que esta enumeración sea restrictiva, se pretende motivar a los estudiantes para que aprendan una segunda o una tercera lengua, gracias a la similitud de los idiomas ofrecidos y a la posibilidad que tienen ellos de pasar de una lengua a otra y de recurrir en cualquier momento a aquella/s que conocen mejor. De esta manera, podrán darse cuenta de que saben mucho más de lo que imaginaban, pues se ha comprobado que existen cinco mil palabras que poseen total transparencia en las seis lenguas neolatinas, presentes en el proyecto.

Los módulos que conforman los “Itinerarios romances” son:

“*El tesoro de la isla de la Salvación*”. Historia basada en “La isla del Tesoro” de Robert L. Stevenson incita a trabajar la literatura de aventuras para ayudar a los alumnos a que lean.

En “*El gato con botas*” aparece lo maravilloso, lo fantástico.

“La verdadera y simpática historia de la pizza Margherita”. Discurso anecdótico, ilustrado como historieta, presenta un estereotipo cultural.

“El largo viaje de Tomi”. Cuenta las andanzas de un zorro que sale cachorro de su casa, transita por diversas situaciones con diferentes animales y regresa ya adulto.

“La princesa, el baobab y los cauris”. Cuento senegalés, escrito expresamente para los Itinerarios Romances, narra las aventuras y desventuras de una princesa africana.

“Voces sin fronteras”. Canción en la que aparecen todas las lenguas.

Los módulos brindan, además, la posibilidad de encontrar situaciones a partir de las que se pueden abordar: la diversidad, la tolerancia, las capacidades diferentes y la alteridad, presentes en el universo de los estudiantes.

Estos módulos constan de una serie de actividades lúdicas que atienden el reconocimiento, la asociación e identificación de las lenguas, segmentos textuales y expresiones más o menos fijas. Trabajan sobre el léxico, para garantizar la transversalidad que se manifiesta de diferentes maneras. Atienden aspectos elementales de la gramática: el género, el número, sintagmas nominales, sintagmas verbales, etc. En base a eso, los estudiantes observan, anticipan, reflexionan, resuelven problemas haciendo comparaciones metalingüísticas entre las diferentes lenguas.

Esta herramienta didáctica presenta actividades sobre sencillas situaciones de comunicación (saludar, presentarse, decir su edad, etc.), similares a las de los programas actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras, con la diferencia fundamental de que éstos se limitan a una sola lengua, mientras que el objetivo de los módulos de los Itinerarios Romances es la transversalidad “panrománica” y prácticas interculturales y educativas.

Todos los módulos incluyen una serie de actividades que, aunque breves, pueden realizarse desde una perspectiva de aprendizaje guiado. Se prevé asimismo la posibilidad de evaluar los resultados obtenidos en la realización de esas tareas, ayudando y motivando a los alumnos que estudien de manera autónoma.

Referencias bibliográficas

- Astolfi, J.P. (1997) “Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas”. Sevilla: Díada.
- Byram, M., Fleming, M. (Ed.) (2001) “Perspectivas interculturales en el aprendizaje de los idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía”. Madrid: Cambridge University Press.
- Pérez Esteve, P.; Zayas, F. (2003) “La lengua y la literatura en el desarrollo de las capacidades de los alumnos” en “Aprender contenidos, desarrollar capacidades”. Madrid: Edebé.
- Vygotsky, L. (1962) “Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”. Buenos Aires: Fausto.
- Itinerarios Romances.
Disponible en <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.es.asp>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

(Re)velar ideología: La relación lengua extranjera/literatura didáctica¹

Cecilia Molinari

flor.molinari@hotmail.com

(...) *“in reading poetry, a sense for the best, the really excellent, and of the strength and joy to be drawn from it, should be present in our minds and should govern our estimate of what we read”.*

Matthew Arnold, “The Function of Criticism at the Present Time”

“If politics and aesthetics are deeply at one, it is because pleasurable conduct is the true index of successful social hegemony, self-delight the very mark of social submission. (...) The moment when moral actions can be classified chiefly as ‘agreeable’ and ‘disagreeable’ marks a certain mature point of evolution in the history of a ruling class”.

Terry Eagleton, “The Ideology of the Aesthetic”

“La inclusión de la literatura en el currículo de Formación Docente impone el placer de encontrar en cada autor una voz diferente, una forma diferente de entender el mundo, la lengua, los hombres y mujeres que lo habitan.

Programa de “Introducción a la Literatura” de la Especialidad Inglés Plan 2008

En el campo de la didáctica, la relación entre lengua y contenido pone en juego cuestiones no sólo lingüísticas y epistemológicas sino también filosóficas y éticas. Cuando el contenido es un texto literario (en el sentido más amplio del término) y la lengua no es la lengua materna esta relación se hace aún más compleja al introducirse cuestiones de identidad e ideología. Esta comunicación analiza la ideología subyacente a la asignatura “Introducción a la Literatura” del Plan 2008 de Formación Docente de la especialidad Inglés.

En tanto discurso pedagógico oficial, el currículum está atravesado por relaciones de poder/saber que legitiman ciertas actitudes y prácticas de forma no siempre explícita.

“al determinar qué es digno de ser enseñado y aprendido y qué no, la instrucción escolar, como agente especializado de la reproducción cultural, modela, por medio de sus ritos, la mentalidad de los hombres cultos, que en términos generales son los que rigen y gobiernan la sociedad”. (Brunet y Morell, 1998:290)

Más aún, el control de los discursos no se agota en la adquisición de creencias a través de los propios discursos y las instancias de comunicación, sino que el poder de los discursos puede acercarse al control mental bajo ciertas condiciones (Van Dijk 2001:357) que suelen darse en contextos educativos: el receptor confía en la legitimidad del emisor, es obligado a ser receptor de los discursos, y no posee el conocimiento o creencias necesarias para cuestionarlos ni tiene a su alcance discursos públicos o medios que provean información sobre creencias alternativas.

¹ El presente trabajo se enmarca en las actividades académicas promovidas por la Cátedra de Epistemología, Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, Universidad de la República.

Si las políticas promovidas a nivel de formación docente en nuestro país se proponen educar docentes críticos y transformadores, es necesario no sólo que el colectivo docente pueda debatir abiertamente los fundamentos, contenidos y metodología propuestos en el currículum --como insistiera Torres (1998)-- sino extender el debate a la comunidad académica y romper con las prácticas endogámicas (Davini 1995) que han caracterizado nuestra Formación Docente. En este sentido, un antecedente de mi comunicación es el trabajo de Canale (en prensa), y pretendo, en la misma línea, que esta comunicación sea un aporte a la construcción de una nueva cultura institucional.

La inclusión en el Plan 2008 de un nuevo curso de literatura en el ya cargado currículo de la especialidad Inglés da cuenta de la centralidad otorgada a la asignatura por los planificadores curriculares en la formación de los futuros docentes de English as a Foreign Language (EFL). Esta centralidad puede justificarse tanto desde la lingüística como desde la pedagogía: por una parte, al ser justamente en el contexto de EFL donde tiene origen y sentido la enseñanza de "English", la asignatura está implicada en el debate sobre el aspecto ideológico de las políticas de promoción de la lengua inglesa, que pueden considerarse (Pennycook 1994, 1998) como continuación del proyecto colonialista del siglo XIX y comprometida con la búsqueda de "*some way of teaching English that is not automatically an imperialist project*" (Pennycook 1994:69) que podría promoverse a través de pedagogías que movilicen el potencial emancipador de la literatura (Hall 2005:41). Por otra parte, los aspectos ideológicos subyacentes a la "Literatura Inglesa" se prestan a un análisis crítico sobre todo en tanto se trata de discursos imbricados en la constitución de las instituciones modernas.

... "cultural awareness can be promoted particularly effectively through language and literature pedagogies, since language, particularly in the kind of texts usually included in the literary syllabuses, reveals much about its users and the societies they interact with, and can also be used to prompt learners' growing awareness of their own individual and cultural identities, belief and values" (Hall, 2005:41)

En la especialidad Inglés de Formación Docente, sin embargo, la literatura se mantiene en gran medida resistente a la teoría, reproduciendo modelos escolares.

... "students read 'works' which were written by 'authors' from certain 'periods' and these seemed fairly unproblematical or obvious categories. There were healthy debates on interpretation, usually focused around 'character', before the discussion usually closed on a particular and, one hoped at that time, definitive meaning". (Webster ,1996:4)

En el caso particular de "Introducción a la Literatura", el planificador curricular no alude siquiera a estas cuestiones sino que, por el contrario, se compromete de lleno con los presupuestos ontológicos y epistemológicos del humanismo liberal, un "*philosophical/political cluster of ideas in which the ultimate autonomy and self-sufficiency of the subject are taken for granted.*" (Bertens 2002:6)

“(El texto literario como) artefacto único, vivo y conmovedor de (sic.) transmitir una manera de experimentar la vida” (Programa de “Introducción a la Literatura” de la Especialidad Inglés, Plan 2008)

La primera afirmación reproduce uno de los postulados centrales del humanismo, la *unidad del objeto artístico* que funciona como artefacto generador de experiencias estéticas. Con una clara influencia del idealismo alemán, particularmente en la vertiente kantiana, este postulado tiene sentido en el contexto histórico del movimiento romántico de fines del siglo XVIII, momento en que el arte se separa de la vida social, una escisión central para la ideología humanista liberal y que figura explícitamente en los discursos fundacionales del paradigma:

“Ideas cannot be too much prized in and for themselves, cannot be too much lived with; but to transport them abruptly into the world of politics and practice, violently to revolutionise this world to their bidding, --that is quite another thing”.
(Arnold 1983:221)

Tal vez sea en este punto donde emerge con más claridad la agenda política que subyace a esta visión de la literatura: al desligar el campo de las ideas del campo de la acción, el *gesto estético* suprime el contexto material de producción de la obra de arte, elevándola, como sostiene Eagleton (1996:19), al estatus de “fetiche solitario”. El texto literario así concebido es una panacea que permite “experimentar” cómo viven otros, de forma que mientras algunos lectores podrían horrorizarse con las descripciones del Londres de Dickens, otros lectores, que lo conocen de primera mano, los que tienen por delante una vida de privaciones y discriminación, encontrarían en la literatura no sólo un discurso que naturalizara su condición sino –escuela de por medio—el placer de experimentar vicariamente cómo viven *los otros*: sólo en este sentido puede afirmarse que los textos pertenecientes al canon occidental expresan o representan la realidad social; el “realismo” de los textos literarios no es sino pura ilusión mimética.

“(La literatura) ... habla de aspectos fundamentales que nos hacen a todos, más allá de fronteras geográficas o culturales, seres humanos”

“... ofrece visiones del ser humano en forma generosa, detallada y por sobre todas las cosas, personal”

En esta perspectiva, la cultura transciende la historia, y el discurso literario, encarnado en artefactos desvinculados del contexto social que los legitima como tal, vehiculiza valores humanos universales. Si esos valores están en los textos es porque sus creadores tienen acceso a ellos (Bertens, 2002:5); si estos valores son independientes de su contexto, deben encontrarse en los propios creadores. Esta visión del sujeto que postula la libertad esencial del ser humano y la posibilidad de crearse en base a sus experiencias individuales (Bertens, 2002:6), minimizando la importancia de factores sociales y culturales, es otro postulado básico del humanismo liberal. No es de extrañar entonces que en gran parte de los textos que conforman el canon los individuos se presenten o sean representados de esta forma:

“In the realistic novels of the mid-nineteenth century, characters again and again escape being defined by their social and economic situation because they are essentially free. Since what they are –their ‘self’—is largely independent of their situation, the circumstances in which they find themselves can be transcended. Realism suggests that the characters that it presents find the reasons for their actions and decisions inside themselves”. (Bertens, 2002: 6-7)

“Nos cuestiona y analiza, nos llena de preguntas y nos mueve constantemente de nuestras certezas, a la vez que nos consuela y nos anima” “El estudiante (...) sentirá que su propia manera de ser humano también es desafiada por el arte literario” (Programa de “Introducción a la Literatura” de la Especialidad Inglés Plan 2008)

Es en el contexto histórico en que se implanta la literatura inglesa como asignatura que estas afirmaciones tienen sentido: el momento en que el Estado asume explícitamente la responsabilidad de la educación popular, anteriormente en manos de la Iglesia:

“Religion says, The kingdom of God is within you; and culture, in like manner, places human perfection in an internal condition, in the growth and predominance of our humanity proper, as distinguished from our animality.” (Arnold, 1869:36)

“England is sick, and ... English literature must save it. The Churches (as I understand) having failed, and social remedies being slow, English literature has now a triple function: still, I suppose, to delight and instruct us, but also, and above all, to save our souls and heal the State.” (G. Gordon, citado en Eagleton 1996:20)

No es de extrañar entonces que la crítica literaria continuadora de esta línea apele a la emoción y la experiencia “sentida” – y la formulación del Plan 2008 abunda en términos cargados de valor que bien podrían referirse a un texto sagrado. Al igual que sucede con éstos, se naturalizan los poderes de deleite, instrucción, consuelo, análisis, y aún salvación como inherentes al texto literario cuando en realidad estas cualidades no se encuentran a priori en el texto sino que por el contrario dependen de la existencia de una comunidad interpretativa que las postula (Fish 1976).

“What that means in effect is recognizing from the beginning that when we are faced with analysis, for whatever reason, we need, in the first instance, to engage with (and, I would suggest, reject) two assumptions: 1. That there is a meaning in a text ‘put in’ by a writer which has to be ‘fished out’ by the reader/hearer/critic/analyst in order for the interpretive process to take place; 2. That a text can be treated as self-contained, a contextless artifact, a text ‘in its own right’” (Birch 1989:21)

Esencializando ambas presunciones, desde la ideología que adopta “Introducción a la Literatura”, el estudio de la literatura coincide con la siguiente afirmación:

“...la propia búsqueda de lo más profundo que cada autor a estudiar haya hecho dentro de su propia lengua para encontrar aquella palabra, aquella frase que logre expresar un determinado sentimiento, una determinada sensación, una determinada manera de decir un pensamiento.” (Programa de “Introducción a la Literatura” de la Especialidad Inglés Plan 2008)

Cabría, con Eagleton (1996:22), preguntarle a los planificadores curriculares las experiencias de quién, y qué sentimientos, creen que evoca en nuestros docentes aspirantes la “literatura inglesa”.

“La inclusión de la literatura en el currículo de Formación Docente impone el placer de encontrar en cada autor una voz diferente, una forma diferente de entender el mundo, la lengua, los hombres y mujeres que lo habitan.” (Programa de “Introducción a la Literatura” de la Especialidad Inglés Plan 2008)

Sin duda la literatura tiene mucho que aportar al conocimiento sobre las sociedades y sus culturas, pero no en tanto representación acertada de sentimientos personales o clases sociales sino porque las obras que integran el canon revelan mecanismos de inclusión y exclusión por los cuales algunos discursos son legitimados y otros desestimados. Por eso, como afirma un manual de enseñanza de literatura en EFL que figura en la bibliografía de “Introducción a la Literatura”, la respuesta al aspecto “social” de la literatura debe ser siempre crítica.

...“so that the underlying cultural and ideological assumptions in the texts are not merely accepted and reinforced, but are questioned, evaluated and, if necessary, subverted” (Lazar 1993:17).

La literatura en el currículo de Formación Docente no debería ser un oasis arnoldiano de “sweetness and light”, ni el ámbito de una experiencia estética naturalizada o de un placer *impuesto*; por el contrario, sólo en tanto espacio de resistencia a las posturas ingenuas – en particular el ubicuo y transparente paradigma humanista liberal-- podrá promover en los docentes aspirantes la adopción de actitudes críticas frente a los distintos tipos de discurso –particularmente los pedagógicos-- a los que estarán expuestos a lo largo de su carrera.

... “explicate the manifest and latent or coded reflections of modes of material production, ideological values, class relations, and structures of social power—racial and sexual as well as political-economic—on the state of consciousness of people in a precise historical or socio-economic situation”. (Apple, 2004:1)

Tal como lo entiende y lo afirma el Plan 2008 de “Introducción a la Literatura”, el texto literario transmite “una manera de experimentar la vida”: la experiencia que *debe* conmovernos, cuestionarnos y analizarnos, pero sobre todas las cosas *socializarnos* en los valores que promueven los discursos hegemónicos y que naturalizan y reproducen diferencias *localizadas* en contextos históricos y culturales – contextos como aquellos en los que los egresados de los institutos de Formación Docente deberán ejercer su práctica.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. 2004 *Ideology and Curriculum*, 3rd Ed. New York: Routledge
- Arnold, M. 1869 (2006) *Culture and Anarchy* Ed. with an Introduction and Notes by J. Garnett Oxford: OUP
- Arnold, M. 1882 (1973) "Literature and Science" In *Victorian Prose and Poetry* Ed. L. Trilling & H. Bloom New York: OUP
- Arnold, M. 1893 (1973) "The Function of Criticism at the Present Time" In *Victorian Prose and Poetry* Ed. L. Trilling & H. Bloom New York: OUP
- Bertens, H. 2002 *Literary Theory: The Basics* Abingdon: Routledge
- Birch, D. 1989 *Language, Literature, and Critical Practice: Ways of Analysing Text*. London: Routledge
- Canale, G. (en prensa) "La norma fonológica: diversidad y normatividad en los programas de formación docente de Inglés como Lengua Extranjera del sistema público uruguayo" Entregado para su publicación en: *Actas de las V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Concordia, Argentina.
- Davini, M. 1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* Buenos Aires: Paidós
- Eagleton, T. 1988 "The Ideology of the Aesthetic" In *Poetics Today*, Vol. 9, No.2, *The Rhetoric of Interpretation and the Interpretation of Rhetoric*, pp. 327-338
- Eagleton, T. 1996 (1983) *Literary Theory. An Introduction* Oxford: Blackwell
- Fish, S. 1999 (1976) "Interpreting the Variorum" In D. Lodge Ed. *Modern Criticism and Theory. A Reader* Harlow: Pearson pp. 288-306
- Hall 2007 "Stylistics in Second Language Contexts: A Critical Perspective" In *Literature and Stylistics for Language Learners*. Ed G. Watson New York: Palgrave
- Hall, G. 2005 *Literature in Language Education* New York: Palgrave
- Pennycook, A. 1994 *The Cultural Politics of English as an International Language* London: Longman
- Pennycook, A. 1998 *English and the Discourses of Colonialism* London: Routledge
- Torres, I. & Morell, A. (1998) *Clases, educación y trabajo* Madrid: Trotta
- Van Dijk, T. (2001) "Critical Discourse Analysis" In *The Handbook of Discourse Analysis* Ed. D. Schiffrin et al Oxford: Blackwell
- Webster, R. 1996 *Studying Literary Theory. An Introduction* London: Arnold

Las Certificaciones en lenguas extranjeras administradas por la Ciudad de Buenos Aires: Experiencias y perspectivas

Cristina Banfi y Silvia Rettaroli

cbanfi@fibertel.com.ar

rettasil2@hotmail.com

El Programa de Certificados en Lenguas Extranjeras (CLE) en alemán, francés, inglés, italiano y portugués del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se enmarca en un contexto de creciente interés e importancia asignados a la **evaluación de competencias en lenguas extranjeras** a nivel mundial como consecuencia de la creciente comunicación e interrelación imperantes en un planeta globalizado. Como precedente de referencia en nuestro ámbito se pueden señalar las numerosas y diversas certificaciones existentes para distintas lenguas otorgadas por distintos grupos examinadores del mundo y aplicadas en Argentina, en particular en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las Certificaciones en Lenguas Extranjeras (en adelante CLE) fueron creadas por Resolución Nº 717/1999 de la entonces Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (hoy en día Ministerio de Educación) con el objetivo de certificar los saberes y competencias en alemán, francés, inglés, italiano y portugués para los siguientes grupos etarios: niños (8-9-10-11 años), adolescentes (12-13-14-15 años) y adultos (16 años en adelante) y surgen de la necesidad de brindar una alternativa de certificación de conocimientos de nivel en competencia en lenguas extranjeras de manera gratuita a todos los alumnos y alumnas de las escuelas primarias y secundarias públicas de gestión estatal y de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires.

Los exámenes se rinden en distintas escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en días sábados y son de carácter optativo y gratuito. En el correr de sus diez años de vida, alrededor de 50.000 alumnos han obtenido su certificación CLE. Los CLE se plantearon en cuatro posibles niveles, en acuerdo con lo pautado por el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (Secretaría de Educación del GCBA, 2000). En la práctica, no todos los niveles han sido ofrecidos en todos los idiomas.

Inicio del proceso de reformulación

A partir de 2008 se han llevado a cabo un número de acciones con el fin de efectuar un **relevamiento exhaustivo** de las prácticas referidas hasta ese momento. Como resultado del registro y el análisis de las prácticas actuales surgió la necesidad de optimizar la producción y aplicación de los exámenes así como de clarificar los objetivos y la población destinataria. De allí que se modifica la oferta de exámenes para que las certificaciones acrediten logros de fin de ciclo de aprendizaje en lugar de que acrediten saberes alcanzados por grupos erarios, entendiendo que la certificación se lleva a cabo al alcanzar los logros estipulados para cada nivel.

Asimismo, se re-organizan las estructuras académica y administrativa. Un aspecto crucial de la implementación de un programa de estas características es el poder contar con equipos técnicos capacitados en la tarea específica de manera profesional y que garantice la validez y confiabilidad de los exámenes. Para ello, se estratifica la **estructura académica** especificando roles para garantizar mayor confidencialidad en los exámenes y para garantizar niveles equivalentes de valoración. Se establecen nuevos roles en los equipos académicos: responsables de idioma y de examen; redactores de ítems; examinadores (oral y escrito), asistentes de aplicación. En cada caso se realiza una selección de los aspirantes a integrar cada equipo, luego se les brinda una capacitación con referencia a los aspectos esenciales de este tipo de evaluación y, ya como parte del proceso de aplicación, se los estandariza con referencia a los distintos exámenes y se les requiere que realicen una reflexión sobre los instrumentos empleados y la aplicación de los exámenes.

Para la validación de los contenidos de los exámenes diseñados se contrata a un grupo de especialistas por idioma responsables de llevar a cabo la validación de contenidos de cada uno de los exámenes. Los equipos por idioma cuentan con personal de soporte, a saber ilustradores, actores para grabación, operadores de edición de audio, entre otros. La tarea del **equipo académico** es coordinada por la coordinadora general y cuenta con el asesoramiento académico de una especialista en evaluación en lenguas extranjeras. Todo este equipo tiene reuniones semanales en las cuales se coordina la tarea de los ciclos de diseño e implementación y en las que se tratan cuestiones académicas y organizativas.

En lo que respecta a la **estructura administrativa**, a partir de 2008 se emplea un sistema de gestión informática para el manejo de datos que permite reemplazar la inscripción manual de los candidatos y sistematizar la información disponible sobre las escuelas, los candidatos, las sedes y mesas de examen y los resultados de los exámenes. Por otra parte, el **procesamiento de los resultados** es realizado con el apoyo técnico de la Dirección de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación. Para realizar este procesamiento fue necesario que el Equipo Académico del CLE tomara un conjunto de decisiones con respecto a los diversos aspectos a tener en cuenta para establecer el punto de corte y la definición de puntaje.

Una nueva estructura

En una segunda etapa de revisión, se diseñó para su implementación en el año 2009 una **nueva estructura de exámenes**. Esta modificación fue aprobada por la Resolución 3815/MEGC/2009. Esto resulta en una reformulación de las certificaciones que hasta 2008 acreditaban saberes según grupo etario y que a partir de 2009 acredita según trayecto de estudio en lenguas extranjeras cursado por los alumnos y alumnas de nivel primario y secundario del GCBA.

Por lo tanto los alumnos que completen sus estudios primarios pueden acreditar sus saberes de lengua extranjera mediante el **CLE CIP** (Ciclo de Idiomas Primario), demostrando que comprenden el sentido general y pueden

extraer información específica de textos simples y breves, orales y escritos a la vez que se pueden expresar por escrito y en forma oral utilizando oraciones o textos cortos en contextos comunicativos relacionados con sus intereses y su universo más próximo.

Los alumnos de nivel secundario que están en condiciones de acreditar sus conocimientos y saberes en alguna de las cinco lenguas, tienen la posibilidad de optar entre los siguientes exámenes de acuerdo con la trayectoria que han realizado en su aprendizaje de lenguas extranjeras:

- **CLE CIC** *Ciclo de Idiomas Corto* (nivel I del DC). El candidato que aprueba el CLE CIC comprende textos informativos breves tales como mensajes simples, artículos, relatos, cartas, y se expresa oralmente y por escrito sobre temas de la vida cotidiana vinculados con su ámbito personal.
- **CLE CIL** *Ciclo de Idiomas Largo* (nivel II del DC). El candidato que aprueba el CLE CIL comprende textos informativos y de opinión tales como artículos, informes, cuentos breves; y se expresa oralmente y por escrito sobre temas de la vida cotidiana vinculados con su ámbito personal y participa en conversaciones en la que brinda su punto de vista.
- **CLE CIE** *Ciclo de Idiomas Extendido* (nivel III del DC). El candidato que aprueba el CLE CIE comprende el sentido general, detallado e implícito de textos informativos y de opinión; y se expresa e interactúa con cierta precisión de manera oral y por escrito sobre temas vinculados con el ingreso al mundo laboral y al mundo de los estudios superiores.
- **CLE CIA** *Ciclo de Idiomas Avanzado* (nivel IV del DC): El candidato que aprueba el CLE CIA (Ciclo de Idiomas Avanzado) comprende el sentido general, detallado e implícito de textos informativos y de opinión; y se expresa e interactúa con precisión y fluidez sobre temas vinculados con el mundo laboral y académico.
- **CLE CT** *Comprensión de Textos* (Lectocomprepción del DC). El candidato que aprueba el CLE CT (Comprensión de Textos) comprende diferentes tipos de textos escritos tales como relatos, artículos, cartas, informes que abordan temas de carácter general vinculados a los ámbitos personal, social y laboral.

El siguiente cuadro muestra la oferta de CLE en el año 2009.

| Lenguas | CI | PI | CIP | CIC | CIL | CIE | CIA | CT |
|-----------|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| Alemán | | | ✓ | ✓ | | | | ✓ |
| Francés | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| Inglés | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Italiano | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Portugués | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | ✓ |

Los CLE acreditan la capacidad del candidato para usar la lengua extranjera en situaciones comunicativas. Las pruebas, con excepción de CT, son diseñadas contemplando las cuatro **macrohabilidades**, a saber, lecto-comprensión, escucha, escritura y habla. Además se incorpora un módulo denominado “reconocimiento del sistema lingüístico” con el objetivo de constatar los conocimientos de ciertos elementos lingüísticos específicos tales como ítems léxicos o gramaticales.

Los exámenes de cada CLE (salvo el CLE CT) están compuestos de dos partes:

- el **examen escrito**, evalúa la capacidad para la escucha, la lectura y la escritura. En el caso del CLE Lecto-comprensión, se evalúa al postulante solamente en sus competencias lectoras.
- el **examen oral**, evalúa la capacidad del alumno para la interacción oral. Se rinde de a pares y consta de dos o tres partes de acuerdo al tipo de examen.

Los candidatos que acreditan sus saberes de manera satisfactoria obtienen la calificación de Bueno, Muy bueno o Excelente. En caso de desaprobar, el candidato no recibe certificado alguno.

Criterios rectores

Algunos de los criterios que han primado en la reformulación de los CLE han tenido que ver con los siguientes principios. Desde la primera etapa del proceso de reformulación, y a lo largo de todo el transcurso de éste ha resultado imperativo clarificar los objetivos de los CLE y la población destinataria.

Para tener un mayor **acercamiento con las instituciones** que preparan a los aspirantes a los CLE se ha preparado información a la cual pueden acceder los docentes de las instituciones a través de la página web del Ministerio de Educación (www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion) y que incluye los contenidos de cada examen y ejemplos de ítems de exámenes. Se han organizado reuniones informativas para distintos grupos de actores y se ofrecen sesiones de asesoramiento puntuales para los docentes, coordinadores o directivos que las soliciten.

Por otra parte, a partir del 2008 se han generado **informes por idioma** en los cuales los Equipos Académicos de los CLE brindan un análisis de los resultados del año. Estos informes son enviados a las escuelas. Para lograr una comunicación más precisa y fluida de la información referida a los CLE, se espera poder publicar en un futuro cercano un cuadernillo informativo con la información requerida por los docentes.

Por otro lado, y con el objetivo de **difundir más ampliamente** los CLE, se han organizado diversas reuniones con cámaras de comercio y con gerentes de recursos humanos de empresas para brindar información acerca

de qué implica que un aspirante a un puesto de trabajo pueda acreditar conocimientos de lenguas extranjeras a través de estas certificaciones.

La necesidad de lograr una mayor sistematización en el flujo de información referida a los procedimientos ha vuelto imperativa la necesidad de plasmar la información requerida por los distintos actores (redactores, examinadores, asistentes, administrativos) en **instructivos y manuales de procedimientos**. La naturaleza misma de estos procesos hace que éste sea un trabajo continuo.

Asimismo, para lograr una mejor **cobertura geográfica** y un alcance más equitativo los exámenes se aplican a partir del 2008 en cuatro establecimientos de la Ciudad. Ciertas cuestiones prácticas restan aún por ser resueltas. Uno de los aspectos fundamentales es la cuestión de la manipulación de los exámenes durante el transcurso del procesamiento y su posterior **archivo** durante un período prudente. Si bien en la actualidad se cuenta con un espacio para archivar este material, la acumulación a lo largo de varios años requerirá otras medidas.

Los CLE por etapas

- 1
 - Selección de Responsables de Idioma/Examen para conformación de equipo CLE 2008/09
 - Capacitación para Responsables en la redacción de ítems y tareas
 - Redacción de Especificaciones de CLE
 - Redacción de Tablas de Especificaciones
- 2
 - Selección y Capacitación de Redactores de ítems
 - Confección de listas de cotejo para evaluación de ítems
 - Orientación en la tarea de redacción de ítems
 - Evaluación de textos y de ítems y tareas
 - Redacción de Pautas para Examinadores
- 3
 - Organización del banco de ítems
 - Diseño de pruebas
 - Definición de escalas holísticas y analíticas
 - Juicio de expertos
 - Convocatoria, Selección y Capacitación de Examinadores
 - Grabaciones de los textos para comprensión auditiva
- 4
 - Definición de punto de corte
 - Definición de sistema de recuperación de datos para análisis de ítems
 - Edición de versión final de exámenes
 - Estandarización de examinadores de oral

- 5
 - Aplicación de exámenes: mesas de examen de escrito y de oral
 - Corrección de ítems cerrados
 - Calificación de Producción Escrita: estandarización y corrección
 - Definición de puntaje final

- 6
 - Análisis y procesamiento de datos por ítem y por tarea de Producción Oral y Producción Escrita
 - Devolución de resultados: informe de resultados cruzando candidato-componente; candidato-examinador; examinador 1- examinador 2, etc.
 - Análisis psicométrico: Teoría Clásica de los Tests (TCT)

Conclusiones

Como parte del proceso de reformulación de los CLE fue necesario realizar un análisis de prácticas existentes, recabar información sobre sus orígenes, y considerar opciones de mejoramiento. Esta primera instancia nos llevó a clarificar los objetivos de los CLE y la población destinataria. En una segunda instancia hemos avanzado en optimizar la producción y aplicación de exámenes.

Entre nuestros objetivos, logrados parcialmente a la fecha, está el fomentar la institucionalización del programa y la mayor llegada del mismo tanto dentro del sistema educativo como en el ámbito laboral. A mediano y largo plazo se espera que los exámenes CLE sean reconocidos como certificación en lenguas extranjeras

Referencias bibliográficas

Secretaría de Educación del GCBA, (2000) *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: GCBA.

Uma nova geração de professores de português em formação

Javier Geymonat, Estela Quesada, Zully Silveira, Edilson Teixeira
geymo@multi.com.uy, estelaq@adinet.com.uy, zuglesil@gmail.com,
proespanhol@yahoo.com.br

Introdução

No Uruguai o português é uma língua própria, vizinha e alheia. Própria, pelo fato de ser a língua materna de uma grande parte da população da região fronteiriça uruguaião-brasileira. Nesse sentido o português é língua de fronteira, minoritária e de herança.

O espaço geográfico fronteiriço determina o contato do português com o espanhol e das culturas ali presentes, gerando assim um contexto peculiar, bilíngue, diglóssico e bicultural. A variedade de português falada na região identifica e diferencia um grupo social, dentro de outro maior, falante de espanhol. É língua de herança devido à conexão pessoal e histórica que os indivíduos têm com essa variedade linguística. O duplo caráter de língua minoritária e de herança do português uruguaião é comparável ao de algumas línguas indígenas em outras sociedades bilíngues na América Latina. Nessas comunidades, a educação formal tradicionalmente desconheceu e até proibiu seu uso na escola.

O português no Uruguai é uma língua vizinha, devido à proximidade do país com o Brasil. Essa situação incide na percepção que os uruguaios hispano-falantes têm do português, o que, de alguma forma, desestrangeiriza essa língua. Mesmo assim, não perde seu caráter de alheia, pelo fato de ser desconhecida, principalmente pela população das regiões sul e litoral do país (ANEPE, 2008a).

Neste ano, as autoridades educacionais uruguaias aprovaram a implementação do ensino sistemático de português, até o momento restrito a algumas experiências, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Foi definida sua obrigatoriedade na educação básica, em decorrência das novas políticas linguísticas nacionais, que dizem respeito ao ensino das segundas línguas e línguas estrangeiras (ANEPE, 2008b). Em consequência, surgiu a necessidade de formar docentes da área.

Antecedentes da formação de professores de português

As únicas iniciativas que visavam preencher o vazio deixado pela ausência de uma formação inicial sistemática foram cursos de formação, atualização e aperfeiçoamento, organizados no âmbito da Universidade da República e da ANEP.

Hoje, os responsáveis do ensino de português no Uruguai conformam um grupo marcado pela heterogeneidade: docentes do Ensino Fundamental ou Médio com proficiência avançada na língua, pessoas com formação universitária em diferentes áreas e proficiência avançada, pessoas que moraram e completaram estudos superiores no Brasil, etc. Grande parte deles constituem a primeira geração de alunos da nova carreira, aos que se juntam estudantes de outros cursos de formação docente e jovens que concluíram o

Ensino Médio recentemente, resultando em uma matrícula que foi muito além do esperado.

Para ter acesso à carreira foi exigida a aprovação do CELPE-Bras (níveis Intermediário Superior e Avançado) ou de uma prova de proficiência em língua portuguesa, que foi prestada no IPA e no *Centro Regional de Profesores del Norte* (CERP-Norte), instituições responsáveis pela futura formação.

A formação de professores de português

No Uruguai, há uma discussão histórica – ainda em vigor – a respeito de qual é a instituição que deveria formar os professores: a Universidade ou uma entidade voltada especificamente à essa formação?

Previvamente, é necessário conhecer, ainda que sucintamente, o histórico da formação de professores no Uruguai. Na segunda metade do século XIX, José Pedro Varela impulsionou o processo de modernização do país, através da educação. O novo cidadão uruguai devia ser alfabetizado e, nesse projeto, o docente foi peça-chave. Em 1885, inicia-se a formação sistemática de docentes. Em meados da década de '30, continuando um caminho de profissionalização crescente, o país já contava com 100 % de professores do Ensino Fundamental diplomados, constituindo uma situação sui generis no contexto latinoamericano. Em 1949, foi criado o IPA, destinado à formação de docentes do Ensino Médio.

Hoje, os professores uruguaios da rede pública se formam nos *Institutos Normales* (Ensino Fundamental), no IPA e nos *Centros Regionales de Profesores* - CERP (Ensino Médio) e no *Instituto Nacional de Enseñanza Técnica* - INET (Ensino Técnico). Entende-se que os saberes necessários para o exercício da docência só são ministrados em instituições especificamente concebidas para tal fim. Esse saber especializado que tem raízes sociológicas, psicológicas, pedagógicas, didático-disciplinares e éticas, constitui o verdadeiro perfil da profissão (Barboza, 2009). Isso significa que é diferente formar um licenciado em uma disciplina, do que formar um professor dessa disciplina.

A formação de professores de português foi implementada na *Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente* da ANEP, como uma nova carreira que pode ser cursada no IPA (Montevidéu) ou no CERP-Norte (Rivera). Os cursos estão organizados em duas modalidades: regular (aulas diárias) e finais de semana (aulas sextas e sábados), e em duas sedes: Montevidéu e Rivera.

A diferença dos outros cursos, direcionados à formação de docentes para se desempenharem no Ensino Médio, os professores de português poderão atuar também no Ensino Fundamental e universitário, em todo o território nacional e em contextos de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), dependendo da área geográfica.

As disciplinas estão subdivididas em dois trajetos: o básico e o específico. O trajeto básico reúne as matérias pedagógicas comuns a todas as carreiras de professores, enquanto as matérias do trajeto específico constituem três áreas: Língua e Cultura, Linguística do Português e Teoria e Prática do Ensino de Português.

Disciplinas do trajeto básico

| Primeiro ano | Segundo ano | Terceiro ano | Quarto ano |
|---------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| Pedagogia I | Pedagogia II | História da | Filosofia da |

| | | | |
|---|---------------------------|------------------------|-------------------------|
| | | Educação | Educação |
| Psicologia Evolutiva | Psicologia da Educação | Investigação Educativa | Administração Educativa |
| Sociologia da Educação I | Sociologia da Educação II | Seminário II | Seminário III |
| Observação e Análise de Instituições Educativas | Epistemologia | | |
| Língua | Seminário I | | |

Disciplinas do trajeto específico

| Primeiro ano | Segundo ano | Terceiro ano | Quarto ano |
|-----------------------------------|------------------------------------|---|--|
| Introdução à Didática | Didática – Prática Docente I | Didática – Prática Docente II | Didática – Prática Docente III |
| Língua Portuguesa I | Língua Portuguesa II | Língua Portuguesa III | Língua Portuguesa IV |
| Cultura de Expressão Portuguesa I | Cultura de Expressão Portuguesa II | Cultura de Expressão Portuguesa III | Cultura de Expressão Portuguesa IV |
| Introdução à Linguística | Fonologia e Fonética do Português | Morfologia e Sintaxe do Português | Sociolinguística do Português |
| | | Contextos Educativos de Ensino do Português I | Contextos Educativos de Ensino do Português II |
| | | | Oficina de Reflexão Didática |

Descrição dos cursos

A área das Ciências da Educação abrange conteúdos específicos da formação do professor como profissional da educação: a dimensão filosófica e histórica da educação e a pesquisa educacional.

A área de Língua e Cultura visa ampliar a proficiência oral e escrita em língua portuguesa, considerando que o professor de português deve possuir um conhecimento profundo da língua e suas variedades. Os cursos de Língua promovem o trabalho com a maior diversidade possível de gêneros textuais (orais e escritos). O eixo estruturante dos cursos de Cultura é o estudo das diferentes expressões culturais surgidas nos países lusófonos, com especial ênfase nas expressões da cultura brasileira.

A área de Linguística do Português proporciona ao estudante os instrumentos teóricos e metodológicos necessários para o ensino da língua.

A área de Teoria e Prática do Ensino de Português focaliza a interação professor – aluno – conhecimento, sob uma ótica problematizadora e no contexto da sala de aula de segunda língua ou língua estrangeira.

Contribuições da formação docente de PLE à planificação linguística nacional

O fato de se ter implementado oficialmente a formação docente de português na ANEP instaura uma nova realidade de planificação linguística no nosso país. É que a partir desta implementação podem ser visualizados vários aportes:

1. Aplicação do projeto de desenho curricular de um curso de professores de português de 2005 e da recomendação referida à formação docente da *Comisión de Políticas Lingüísticas* da ANEP.
2. Desenvolvimento de uma educação linguística para promover a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas de aula (Bagno, 2007; Bortoni-Ricardo, 2005).
3. Criação de oportunidades de formação continuada e atualização docente para os professores em atuação, tanto no Ensino Fundamental como no Médio.
4. Atenção à crescente demanda de ensino de português na rede pública, estabelecida pelo sistema de educação pública do Uruguai. O sistema procurará garantir a formação docente atendendo à especificidade necessária do ensino de português como L2 e LE.
5. Implementação da certificação do professor de idioma, segundo o MERCOSUL Educacional. Trata-se de uma gestão nacional que tem suas correlações em políticas educativas de planificação linguística regional¹.
6. Aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem de PLE. Os professores serão profissionais da área e realizarão práticas docentes mais seguras e confiantes.
7. Abordagem de aspectos sociolinguísticos nacionais. Entre outros, pretende-se que os professores tenham um perfil flexível, para que possam se desempenhar satisfatoriamente nos diversos contextos regionais, em que o português tem diferente presença na comunidade.
8. Tratamento formal e oficial das variedades linguísticas do nosso país. Trata-se de uma visão e ação mais ampla dos direitos linguísticos².

¹ MERCOSUR/REM/CCR/Comisión Ad Hoc Acreditación profesores de Idioma/Acta Nº1/2002.

² Considerando a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que afirma no seu preâmbulo "a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade dos direitos dos homens e das mulheres". No seu artigo 2.º estabelece que "todos têm todos os direitos e todas as liberdades", sem distinção "de raça, cor, sexo,

9. Impacto na nossa sociedade e aprofundamento da descrição linguística e do uso do português. Isto implica uma mudança no estatus do português no Uruguai. O português ampliará suas funções, se distanciará do “portunhol” e gerará atitudes positivas.
10. Criação de uma comunidade de professores de português formados em institutos específicos de formação docente. Isto permitirá uma melhor integração dos conhecimentos linguísticos, culturais e didáticos de português L2 e LE, nas diversas práticas educativas.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2008a) *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP – CODICEN.
- ANEP (2008b) *Marco General de la Planificación de la Carrera de Profesor de Portugués*. Montevideo: ANEP – CODICEN – DFPD – DELEX.
- Bagno, M. (2007) *Nada na língua é por acaso: por uña pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Barboza, O. (2009) *Reflexiones en torno a la formación de los docentes especialmente en tiempos de crisis*. Ponencia en la II Fase Internacional del Seminario de Políticas Públicas Docentes organizado por la UNESCO en San José de Costa Rica. 24 de marzo de 2009.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005) *Nós cheguemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola.
- Brovetto, C., J Geymonat y N. Brian (2007) *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: ANEP – CEP.
- MECR: 169). P.E.N. Internacional (1996) *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em:
http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dndl.htm

língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição".

La enseñanza de lenguas en Tándem y el cambio intercultural

Maria Cláudia de Mesquita y María Celeste Deleón
luciat38@hotmail.com

Un poco de historia e informaciones sobre el Tandem...

El Tándem nació en Alemania al final de la década del 60 y fue difundido a otros países. Hoy es conocido como una alternativa o complemento de aprendizaje de lenguas extranjeras, puede ser realizado de muchos modos, dependiendo de cómo es concebido y de dónde y por quién es llevado a cabo. Puede ser hecho de forma independiente, integrada o complementaria en un curso de lenguas.

Adoptando una visión pionera y al mismo tiempo revitalizante y práctica de los principios de colaboración, reciprocidad y autonomía del tandem, el equipo de lingüistas aplicados, maestrías y doctorados del Programa de Pos Graduación en Estudios Lingüísticos de la Universidad Estadual Paulista - UNESP, dio el nombre de Teletándem por ser realizado en un contexto virtual.

El Tándem al que nos referimos y hemos puesto en práctica es el conocido en su forma más famosa, "de uno para uno", o Tándem individual.

Esta herramienta tiene principios básicos que explicaremos a continuación. Primero: LAS LENGUAS NO PUEDEN SER MEZCLADAS. Ello incentiva y al mismo tiempo, desafía a los estudiantes a hablar la lengua elegida y a conseguir sus objetivos de comunicación. Este principio entonces tiende a promover el compromiso y el involucramiento del alumno con la tarea.

Segundo: RECIPROCIDAD. Los estudiantes deben dividir el tiempo de las sesiones de forma equitativa (una hora para cada lengua). Este principio promueve la autoestima y coloca a los participantes en posición equitativa. El tandem se torna entonces en un intercambio libre y mutuo de conocimientos acerca de la lengua y de la cultura en cuestión.

Tercero: AUTONOMÍA. Los participantes son libres para decidir sobre qué, cuándo, dónde y cómo estudiar y, también por cuánto tiempo desean hacerlo.

Puede hacerse dentro de un contexto institucional o como un acuerdo mutuo entre individuos. En el primer caso, hay algún tipo de control pedagógico, evaluación, directivas y un profesor que toma la responsabilidad por un andamiaje teórico y práctico del proceso de tandem. En el segundo caso hay cierta libertad para la negociación de responsabilidad y reciprocidad entre el par participante.

Este principio es, por cierto, importante porque controla los niveles de responsabilidad y poder que el hablante sapiente puede tener sobre el proceso de aprendizaje de su compañero. El ritmo de aprendizaje en el tandem es también bien flexible y abierto a la negociación entre los participantes. Pueden encontrarse todas las semanas, dos veces por semana o ponerse de acuerdo con relación a otros intervalos de tiempo y horarios de conveniencia.

El contexto de aprendizaje en tandem trae varios elementos que son relevantes a los profesores de lenguas extranjeras y educadores de profesores. Da la posibilidad de colocar a sus alumnos en contacto natural con los hablantes de aquel idioma que quiere aprender (o nativos). Provee a los

investigadores en el área de Lingüística Aplicada, tanto de un contexto complejo de observación de adquisición de la lengua extranjera, como también, para estudiar a los aprendices en un contexto natural, creativo y comunicativo de aprendizaje colaborativo.

Lo que el Tándem no es...

NO ES UNA CHARLA. Es el esfuerzo compartido en la forma de encuentros sistemáticos que se extienden por un determinado período.

Los intereses lingüísticos y culturales son definidos en forma explícita. Los aprendices discuten, de modo explícito, las reglas lingüísticas, el léxico, los errores.

El principal objetivo de la conversación en tandem no es solamente el suceso de la interacción, como suele ocurrir en la conversación del día a día, sino el desenvolvimiento de la competencia lingüística y cultural de los participantes.

NO ES ESTUDIO AUTO DIRIGIDO. El tandem ayuda a los participantes a actuar como un equipo, dentro del cual las acciones y actitudes individuales de cada miembro son complementadas por aquellas del otro compañero. Tal complementariedad trae la tendencia de producir una identidad de dupla, que puede ser importante para los dos, aunque cada uno tenga sus limitaciones en cada una de las dos lenguas extranjeras.

NO ES CLASE PARTICULAR. No existe la asimetría rígida, producto de la oposición de papeles de profesor y alumno. No existe tampoco un acuerdo financiero. El tandem se organiza en términos de intercambios libres y gratuitos de conocimientos.

Una variante: El teletándem

- A) El teletándem es una modalidad de aprendizaje a distancia asistida por una computadora que utiliza simultáneamente, la producción y comprensión (oral y escrita) e imágenes en video de los participantes por medio de una cámara web.
- B) Las actividades son realizadas en base a principios comunes de reciprocidad y autonomía, negociados y compartidos por los dos integrantes de la dupla.
- C) Los participantes son personas interesadas en aprender cada uno la lengua del otro.
- D) Los participantes son hablantes competentes (razonablemente) de las respectivas lenguas.
- E) Se realiza en sesiones regulares, con fines didácticos, de libre conversación a distancia, en audio y en video.
- F) Esas sesiones son seguidas de una reflexión compartida, en la cual son revisadas las anotaciones hechas durante la sesión.

Algunas reflexiones

Nuestra experiencia de aprendizaje en Tándem fue centrada en los aspectos culturales porque ya conocíamos la gramática. Hubo una excelente interacción en un contexto natural, creativo y comunicativo de aprendizaje colaborativo. Notamos que es importante hacer la grabación de las sesiones para que sea posible una auto-evaluación posterior. El feedback directo es bueno para que el compañero perciba más rápidamente sus errores.

Para el futuro pensamos en la práctica de aprendizaje en Tándem entre los alumnos brasileños y uruguayos, como un complemento para las clases de los centros de lenguas. De esta manera, tendrían más práctica oral en situaciones reales de comunicación.

Para más informaciones sobre el Proyecto Teletándem Brasil ingresar al sitio: www.teletandembrasil.org

Aprendizaje en Tándem: Aspectos culturales en las literaturas brasileña y uruguaya¹

Maria Cláudia de Mesquita
ma.mesquita@yahoo.com.br

Algunas informaciones previas sobre el proyecto Teletándem Brasil

La frase principal en la que se asienta el proyecto es: “¡Yo te ayudo a aprender mi lengua y tú me ayudas a aprender la tuya!” Se conforman parejas de individuos de lenguas diferentes que trabajan en colaboración para que uno aprenda la lengua del otro. En este sentido en la Universidad Estadual Paulista – UNESP – los universitarios brasileños entran en contacto con los de otros países que estén estudiando portugués. En el aprendizaje en Teletándem cada uno es estudiante por una hora, aprendiendo y practicando la lengua del otro. A continuación se cambian los papeles y los idiomas. Son utilizados los softwares *Windows Live Messenger* o *Skype*, los que disponen de recursos que permiten la comunicación oral y textual (lectura y escritura) y visualización de imágenes por medio de cámara web, en tiempo real.

Las partes de una sesión de Tándem:

1. Conversación sobre uno o varios temas (aproximadamente 30 minutos) – Diálogo con tema libre.
2. Feedback de lengua (20 minutos) – Comentarios sobre los errores.
3. Evaluación de la sesión (10 minutos) – Comentarios sobre el desarrollo lingüístico del compañero, por ejemplo.

Para la conversación, es importante elegir temas que faciliten el diálogo; ser un buen oyente; prestar atención a lo QUE él/ella dice y CÓMO él/ella dice las cosas en su lengua. Así como también al contenido y a la forma al mismo tiempo; tomar nota de los errores gramaticales y de los problemas de pronunciación que interfieren en la comunicación.

Para el feedback de lengua, es conveniente usar las notas que tomó durante la conversación para comentar los errores; no hacer grandes explicaciones gramaticales; presentar cómo la palabra o la expresión debería ser utilizada; -si no sabe cómo explicar el error decir que va a investigar y después buscar una respuesta para la duda.-

Para la evaluación de la sesión, preguntar como él/ella se siente al hablar su idioma; hacer comentarios positivos sobre el contacto; y recordar siempre que: “¡Este es un compromiso cooperativo, recíproco, mutuo y no una competencia destructiva para demostrar que uno es mejor que el otro!”

Uno de las reglas básicas es no mezclar las lenguas; otra regla también importante es dividir igualmente el tiempo para que nadie se sienta con menos oportunidad de hablar en la otra lengua; poniendo atención a lo que el otro habla y cómo él habla. Tener presente en todo momento avisar con

¹ El presente trabajo relata la experiencia personal de dos docentes de lenguas extranjeras, una de español, la otra de portugués conformando ambas una *parcería* en el contexto del Proyecto Teletándem desde sus respectivos países. En este caso particular, las protagonistas convinieron en tratar básicamente el intercambio cultural, el fenómeno intercultural, y en esa dirección focalizar las literaturas brasileñas y uruguayas.

anticipación en el caso de que no pueda hacer la sesión para no desestimular al compañero.

Nuestra experiencia particular

Siendo profesores de lenguas, no tuvimos necesidad de trabajar exclusivamente gramática en las sesiones, preferimos entonces tratar los aspectos culturales, y en ese camino optamos por la literatura, sin olvidar la gramática cuando fuera necesario.

Como ejemplo de lo antedicho, el primer autor tratado fue el brasileño Graciliano Ramos (1892 – 1953), que nos presenta una Literatura regional, del nordeste brasileño lo que nos llevó a abordar las características de época y los aspectos sociales que permanecen hasta hoy en día. En esta sesión tuve la oportunidad de conocer una versión de la obra *Vidas Secas* traducida al español la cual me proporcionó mi “parceira” uruguaya. De ahora en adelante podré trabajar las dos versiones con mis alumnos. Fue sin lugar a dudas una forma de ampliar mis conocimientos.

Las sesiones se desarrollaron a partir de marzo de 2009 y durante este curso, en el mes de mayo, supe de la muerte de Mario Benedetti (1920 - 2009) Aprovechamos entonces para discutir sobre las características de su obra y de su vida, así pude conocer al poeta y su país. Leí sus poemas -que me encantaron- y este va a ser sin duda un autor a tratar en mis clases.

La lectura de las historietas del escritor brasileño Ziraldo es una buena oportunidad para conocer *el pibe piola* brasileño (Menino Maluquinho), por ejemplo. Comentamos sobre la posibilidad de utilizar Ziraldo ya desde los niveles iniciales, porque es muy divertido y muestra muchos aspectos culturales presentes en la vida de los niños.

Por otro lado el escritor brasileño Márcio Souza nos presenta un texto más maduro y cuenta la historia de la Amazonía brasileña. Es una magnífica ocasión para conocer más sobre la formación de la región norte de Brasil, sus costumbres y las batallas del siglo XIX. Esta es una lectura que se torna más rica aún si el profesor realiza una presentación histórica previa.

Una de las ventajas que ofrece la literatura es acercar las personas, facilitando el diálogo y el intercambio cultural. Esto es importante para el desarrollo de la lengua y del conocimiento del estudiante. Los autores representan sus países y manifiestan sus características culturales en todo su esplendor. Podemos presentarlos a nuestros alumnos con partes de textos para que puedan dialogar con su compañero. Este intercambio puede facilitar el contacto y la búsqueda de otros autores, incentivando la lectura en consecuencia.

Para las docentes involucradas el intercambio cultural mediado por la literatura fue muy interesante. Conocerla (la literatura) nos obligó a estudiar la historia del país. La lectura de los textos literarios es una forma de estudiar el idioma mientras no se llega a la siguiente sesión del teletándem, dónde se abordará la práctica oral correspondiente.

Para más informaciones sobre el aprendizaje en Tándem, ingresar al sitio: www.teletandembrasil.org

Becoming an expert: a solution to time-consuming professional development

Helena Modzelewski
hmodzele@adinet.com.uy

One man's meat is another man's poison ... Applied to professional development?

As a starting point...

...just picture this: A pretty room, its walls covered in colourful posters and a noticeboard boasting of last week's project work. Neat white tables and chairs, this time arranged to make up small circles, just like daisies in bloom on the grass-green wall-to-wall carpet. Like elves, sitting on each petal of these daisies, there they are, the children, playing the same game for the hundredth time. The hundredth time not for them, who are delighted and have never imagined there could be a game in English as exciting as this... The hundredth time for Emily, their teacher, who just walks around the classroom for the hundredth time, listens to their tinkling voices and stops from time to time to make somebody repeat, or to tell them off: "Only English, please!" She knows this activity works. She has used it a hundred times, and her students' answers in the monthly tests show they have acquired the teaching point. So, why change it? She can relax that day, she does not need to prepare extra material, she does not even need to listen to her students, because she knows by heart what they are producing. She can just go round the class and correct errors she picks up in her way.

Can you identify with this teacher? I am sure you can, as I can myself, because we all have activities we have used since we can remember, which have always proved useful. There is nothing wrong with it as long as Emily, you and me incorporate reflection into our activity, try to see it in the light of the latest theoretical studies, adapt it to the needs of the students of every new decade and share it with other teachers.

In fact, professional development should not be regarded simply as a means of correcting a flawed system, but in terms of strengthening one's existing skills, striving for greater fulfillment. Saying that Emily should take part in professional development activities does not mean that she is doing something wrong. It means that, as time goes by, along with natural transformations in the world and the students' minds, it is healthy for Emily not to go on doing exactly the same thing forever. If the world is dynamic, then a language -which reflects the world- is for sure dynamic too. So how can such a language reflecting such a world be taught statically? It surely cannot. That makes our profession one in which learning (our own learning) becomes a lifelong process.

"Whose idea has this been?" says Emily, "Never-ending studies? It is extremely time-consuming, and I work all day long!"

Reflection

As a matter of fact, the impression that a teacher's learning process is lifelong dates from not so long ago. The interest in professional development and, along with it, reflection, has grown massively in Anglo-Saxon education during the last decade, and has just become a key-concept in discussion about teacher education and the teaching profession.

But what do we mean by “reflection”? The term seems to include a variety of different ideas on its nature and implications for the teaching profession. This situation is somehow mirrored in the jungle of expressions that circulate related to the same concept. Some of the recurring ones are “reflective teaching”, “the teacher as a researcher”, “the teacher as a decision-maker”, “reflective thinking”, “the teacher as a problem-solver”, “inquiry-oriented teacher education”, “reflection-in-action” and “the teacher as a professional”. According to Bengtsson (2003), already from these expressions it is evident that reflection is understood in many different ways: i) It is something that occurs in action; ii) it is separated from action and is of another kind, namely a cognitive activity; iii) it is itself an action, but of another kind than teaching action, namely a kind of self research.

If we see it that way, Emily's anxiety might as well disappear. Because it does not mean that she has to change completely, it does not mean that she has to start her career anew. Just a little reflection on the things she does - especially the good ones! - will do.

“I'm already good at what I'm good at”, says Emily, “does it make any sense to insist on that?”

Share your enjoyment

Emily does the things she enjoys in class, and it is those things that work well for her. Teacher development does not imply that Emily must embark upon some boring, endless task, especially one she is not good at, in order to overcome her weaknesses. Why put such a drag on her? Let that be done by someone else who likes it! That other teacher will definitely do that better than her...

What Emily can do well is that kind of activity she enjoys. Well... then she should make it better! As Anne Lieberman suggests, the key is getting “teachers to talk to other teachers and administrators about some of the good things they're doing in the school” (Sparks, 1999). With that in mind, a network of teachers is the best solution. In a community, as happens in society itself, we can find people who will certainly enjoy and loathe different areas: some will love grammar, some will detest it... Others will like teaching writing skills, while many will say they feel insecure when doing that, because they are not good writers themselves... A fair amount will enjoy video activities, while others will never find the time to get down to watching a film and designing a satisfactory activity...

Do you belong to a community where at least ten teachers work? Then the solution is in your hands! Pay attention to the following tips.

The recipe

1) Choose an aspect of teaching you really enjoy. CAL, songs, pedagogical grammar, anything will do.

2) Just try to excel at that... Browse the Internet, search for the latest trends... Do not aim at some intangible aspect of teacher development; just focus on next class... Tomorrow your flair for, say, telling your students short stories may have been enhanced by something new you have learnt. And it does not take much longer than it takes to prepare an ordinary lesson!

3) Build up a folder with all the new activities, findings, reflections on your chosen area.

4) Lend your folder to other teachers who say they are terrible at what you have excelled in. They'll be grateful for sure.

5) Borrow a folder from a teacher or teachers who have developed their skills in an aspect you are not so good at... Borrow one a month, make photocopies, start implementing the activities in your own classes, decide which do not work for you and which do, and adopt these from now on.

6) That's it! No extra time for meetings, no extra time for courses, no extra time for writing endless documents. Just become an expert on what you are already good at.

Everybody is good at something. If we share our strengths, we will surely become a strong community.

Professional networks have become an increasingly popular form of alternative professional development. They provide a way for teachers to "both consume and generate knowledge" in a "variety of collaborative structures" (Lieberman, 1999). As the Northwest Regional Educational Laboratory (2001) states:

Collaborative or action research, whether conducted individually or in teams, actively engages teachers in designing and pursuing investigations that serve as productive professional development experiences. Teachers pose questions based on [...] classroom situations. Through the collection and analysis of data, teachers gain useful insights that can inform and shape classroom practices. Although usually tailored to the unique needs of their particular [circumstances], the findings and conclusions from the research are often applicable to other sites. Thus, an important aspect of teacher research is the opportunity to share the results with colleagues.

This means that Emily does not need to devote special hours to workshops or meetings. Collaborative research can take place individually and will evidently focus on the particular needs of the researcher in her classroom, although results will certainly apply to other situations one way or another, thus the importance of sharing.

To sum up...

... one man's meat is another man's poison, people say. So, do not take your poison, let the ones for whom your poison is meat process it; just eat your own meat and share your healthy outcome. Everyone will be well-fed... and nobody fed up!

References

- Bengtsson J. (2003) "Possibilities and Limits of Self-reflection in the Teaching Profession", *Studies in Philosophy and Education* 22: 295–316.
- Lieberman, A. (1999) "Networks", *Journal of Staff Development* , pp 43-44.
- Northwest Regional Educational Laboratory. (2001). *High-quality professional development*. Retrieved December 20, 2005 from
<http://www.nwrel.org/request/june98/article10.html>
- Sparks D. (1999) "Real-life view: An interview with Ann Lieberman", *Journal of Staff Development*, Vol. 20, No. 4.

Weaknesses and Strengths in Formación Docente

3rd Year IPA Students, 2009¹: Analía Cáceres, Leticia Cámpora, Lourdes Cardozo, Ángela Cuello, Natalia Ibarra, Tamara Miguez, Florencia Molinari, Luisina Montossi, Romina Morrone, Mariana Olmedo, Javier Paseiro, Victoria Preto y Dahiana Ramos.
tamara.miguez@gmail.com

Weaknesses

First we will discuss what we consider to be the weaknesses in the current Formación Docente:

In terms of teaching qualifications for teacher educators we strongly believe that the selection criteria must be based on the need for both proficiency in the subject candidates they intend to teach but also in the target language to be taught. Only under circumstances of exceptional need should the subjects be taught in Spanish.

Supervision of teacher educators is considered to be absolutely necessary. The main role of the supervisor would be, not to control the content taught, but to work hand in hand with the teachers, making suggestions and helping with lesson planning and syllabus, but above all, pressuring teachers to fulfill the minimum requirements of assistance and course management. That would not only help teachers but it will also improve the quality of education.

In terms of coordination of educators, we believe that it is essential for them to share the very same criteria of evaluation. Nowadays we have ten subjects and as a result, ten different ways of being evaluated.

In relation to teacher commitment it is important to mention that absences are not only common but frequent at IPA. There should be a way of controlling and avoiding the situation which is not only very serious but also harmful for our professional development as future teachers of English.

There is another issue that concerns us very much. As the last generation of plan 1986 we are facing a very unstable situation. Rules and changes in the plans are not even clear for authorities and staff members, and least of all for students..

One of the last issues we would like to address, far from being unimportant, is the one about political ideologies interfering with education. Although it may seem incredible to talk about this in 2009, IPA students of English still suffer a great deal of discrimination from teachers and students of other subjects. Still today, many people think that teaching a language has to do with training someone to like and favour a certain ideology. They are not aware of the cognitive and cultural relevance of learning a second or foreign language. Besides, it would be senseless to associate English with one specific country since it is a Lingua Franca, and as such it enhances communication all over the world.

Last, and in terms of learning resources we need a library that holds texts relative to our field, with English textbooks and literature books, since not only

¹ Los autores de este trabajo son alumnos de la especialidad inglés, asignatura Literatura Inglesa y Norteamericana, docente Gabriela Kaplan.

are they very expensive but sometimes they are not available in the country. We would also like to have a language lab.

Strengths

These are what we consider to be the strengths regarding the English branch of Formación Docente. First of all, we have to take into account the fact that students do not pay a fee to receive this education. Secondly, it comprises 3 areas of interest: linguistic, cultural and pedagogical, resulting in an integral formation of future teachers.

We should also place emphasis on the benefit of having a centre solely dedicated to reflecting upon the profession of educators. Formación Docente also promotes a sense of belonging to a well-regarded community.

The advantage of having small groups should also be mentioned since it caters for a better quality in the teaching-learning process. On the other hand, a bilingual education that not only fosters growth in the second language, but also allows academic improvement in the mother tongue, especially in the field of writing is something to be praised in the system; as well as the presence of native speakers such as those who come through Fulbright programmes foster valuable opportunities for cultural exchanges.

Our Ideal IPA

Teachers

The first element to be discussed is the difference between a teacher who wishes to inspire the process of education of future colleagues and the teacher who merely expects to improve the language skills of the students at a teaching training centre.

The term “professors” is preferable to us, and not “teachers” since, we are aiming at IPA being considered a university, and not only a tertiary level institution.

To start with, we believe that in order to become an IPA professor, it should be mandatory to be an IPA graduate or hold an equivalent degree with at least 8 years of experience in the educational field, having taught English as a foreign or second language to teenagers or adults. We consider that at least 8 years immersed in the educational field are needed for the teacher to have the necessary experience in order to form future educators. In addition to this, we also think that the person should sit for a psychological test since it is widely known that teaching is a tiring profession and this may have psychological implications as there is evidence that teachers are a mental health risk population.

As these professors will be educating future teachers of English, we consider that Formación Docente, should provide a two-year specialization course for them to be qualified to teach tertiary level students. In this way, the teacher that wants for example to become a phonetics professor will be able to receive the pertinent education that will enable him/her to be the proper professor that we as students need.

On the other hand, it may be at least a healthy exercise to imagine the possibility of not having Formación Docente as we understand it. We could take Finland as an example. This country is well known for getting excellent marks at Pisa examinations. There, teacher education is given either in

faculties/departments of education or in subject faculties such as humanities, science, or theology.

Regarding professor supervision, they should be visited at least once a year although the ideal situation would be for them to be visited twice or more. These visits should be made by special supervisors from Formación Docente. These visits should be unannounced in order to force the professor to have every lesson of the course planned in a coherent, effective and purposeful way. From our experience we can tell that many of the teachers we have had unfortunately do not comply with this, which seems a rather basic condition.

Last but most, professor coordination. There should be a weekly specific coordination among all professors of the same subject (for instance, all literature professors should coordinate once a week) and a monthly general one with participation of all members of the English department (that is to say, professors of Language, Sociolinguistics, Applied Linguistics, Literature, History, English for Specific Purposes, Phonetics and Didactics working together). We are aware that coordination among teachers already exists, but we believe that it is not working in the proper way since, as students, we realize that the level of demand each professor sets has no correlation with his/her colleagues' objectives and expectations: some address us teacher trainees, as ordinary language students and focus on our achieving levels of language competence we already have, while others set objectives that are beyond possibilities of realistic achievement, such as extensive and intensive reading in a very short period of time.

Career enhancements

Most of our ideas regarding our dream IPA are closely associated with what a University Degree implies. This includes the possibility of doing summer courses, of specializing in certain areas while being undergraduates or doing postgraduate studies after graduating from IPA.

Summer courses

We think of these as optional instances, ideally delivered by native speakers, and useful to complement those areas that are not so deeply covered during ordinary courses due to matters of time, availability or practicity. These would count as extra certificates to complement the degree.

We also believe that these instances would be perfect for practicing and discussing the application of certain theories or tendencies that in regular seminars are treated very lightly and generally. We also think that these courses would be more profitable than seminars if the number of attendance is restricted and if they are not too expensive, given the fact that any course outside regular classes is extremely expensive and time-consuming during the year.

Concerning the costs of these courses we considered charging current students of IPA the lowest fee, IPA graduates a slightly higher fee and outsiders a full fee, such as people from other universities, (that still cannot exceed a moderate price).

Possible contents for these courses would include those related to teaching such as: Movies in the class; fostering of different skills and strategies; American and British Art; Music in the class; social cultural studies of contemporary life; application of technology and resources; Geography in

English; Storytelling; Project work; Drama; Teaching of crafts; academic writing and others.

Specializations

We define a Specialization as a parallel optional course to be done only after finishing first year at Formación Docente. It should last at least two years to provide a full understanding of the topic to be treated; this would imply spending more time in class. The most essential areas these specializations should cover are teaching very young learners, children and adults (each with its corresponding practice), teaching other subjects in English (after having done specific studies on that area), teaching disabled students, etc.

Postgraduate Studies

These are basic to give teachers the possibility to specialize in their favourite field. They differ from specializations in the sense that they provide a deeper focus on what is applicable in the workplace to satisfy current needs. Also in terms of duration, they would last at least one year.

These would allow professionals to train other teachers, to be consultants, to investigate and research, to publish their work.

Possible postgraduate degrees would cover areas such as teaching disabled children, learning difficulties (ADD, hyperactivity, dyslexia, etc), discipline problems, psychology in teaching, psycholinguistics, etc.

Entrance Exam

We would also like to discuss the necessity of an entrance exam that should have the purpose of obtaining an accurate diagnosis of the language level of students before joining IPA. This should reduce the amount of dropouts which signifies an important waste of money for the state and a waste of time for learners. It is important that the level of this exam fits the level of demand of the first year.

The present situation, in which there is no entrance examination, leads to a state in which learners expect to do very well with the level of English they bring but they are unpleasantly surprised when they encounter language demands.

The project *Año Cero* was implemented to remedy the situation just discussed, by offering students who narrowly failed the exam enough help to pass the exam.

The few students that attend *Año Cero* are provided with benefits such as IPA teacher's support, textbooks, CDs etc. It is important to notice that these learners are really motivated and work very hard to achieve their goal, which we find a great advantage.

Syllabus

We also propose the idea of dividing some of the subjects into semesters, depending on the content charge and the length of the syllabus. We have thought of dividing subjects like Literature, Linguistics or History into two units per year, with an exam to evaluate each one. In this way, there would be no excessively loaded exams. On the same token, we know that there are subjects

that, for their own nature, cannot be divided, such as Didactics, Phonetics or English Language.

As arguments in favour of this division we sustain that one term subjects (semestral) may lead towards more dynamic courses, which would be more appealing to students, as they will find schedules more flexible and easier to fit within their working lives.

On the other hand, elective courses would also promote students' interest as they would feel freer to choose.

Obviously these ideas require changing the way in which studies are computed in FD. Instead of subjects counted as years, they would need to be counted as credits. Credit accreditation seems to reflect more accurately the needs of our contemporary world than the year-exam based system.

Action Research in Science classes

Patricia Carabelli Mari

pat.carabelli@gmail.com

Our world demands school curricula which meet the increasingly daily advances that are made in science and technology enabling children to become literate in these aspects; not only to meet the challenges of our present society, but also to become a well informed citizen who may make independent. Integrating science in the curricula fosters learning environments where children learn important aspects and information about life, but are also faced with problem solving instances where higher order thinking skills must be put into practice. A hands-on approach based on information processing, inquiry and the application of scientific procedures – integrated with other content areas such as History, Literature, Philosophy, Maths, Art and Geography - will help children to acquire both, declarative and procedural knowledge, which will help them to go beyond common sense and face everyday situations critically.

What is more, children are intrinsically motivated towards learning about the world that surrounds them making scientific issues a good trigger, while developing different aspects that may be tackled during a thematic unit. In this particular case, we will try to analyze how participating in a worldwide educational investigation about the Sun may have resulted in effective content and language learning in an English class at a bilingual school - Saint George's School - in Montevideo, Uruguay, South America.

It is well known - based on numerous research - that content based instruction provides ample meaningful contextual support for foreign language acquisition; based on this, although specific grammatical issues regarding language are covered, language is used as a means of communication promoting linkage between concepts learned either in Spanish or in English and acquisition of specific vocabulary.

The Heliophysical year (2007) was an excellent starting point to work with our source of life: the Sun. Life on Earth would not exist without the Sun; our whole existence depends on this star and the way it changes directly affects the Earth. Since ancient times human beings have had different beliefs about it and worshipped, wrote, observed and devoted reflecting time to it. Most ancient cultures had solar deities, the Sun was of major importance in Egyptian symbols; Helios was the Sun God for ancient Greeks; and Aztecs, Mayas and Incas also worshipped it. Legends, myths, special rituals were created or done in its honour by different cultures representing its vital importance for everyday life. Human beings wondered about its vital role and started to look for explanations which may explain its existence and may show how it affected the Earth. Until the Renaissance, when Nicolaus Copernicus formulated the heliocentric cosmology, men believed that Earth was the centre of the Universe and that planets revolved around it; after the Copernican Revolution, a new path was opened for science research and systematic observation started, being Galileo Galilei's telescope observations the most remarkable ones. Since then, Solar Astronomy has become a very important scientific field which tries to gather information about the Sun in order to foresee changes that may affect our planet.

The heliophysical year seemed a great opportunity to involve children in different projects regarding our star and learn more about it while engaging and accomplishing a real task. Through Internet - after being referred to the web page by a Uruguayan scientist – we learnt and were in touch with scientists who were behind the educational project of the United Nations and the Stanford University Solar Centre. These institutions - together with the organizers of the International Heliophysical year - designed and designated special equipment to be placed in 191 countries around the world in order to gather systematic data about the Sun as well as establishing a meaningful communication not only between scientists and teachers, also among teachers and students from different regions of the world which would share and discuss different class activities and data gathered.

The different institutions involved had two main scientific goals regarding the Sun and the way in which it is affecting the Earth and its changing climate:

“understand causes and effects solar activity has on the Earth, hopefully for prediction capabilities (daytime data); [and] understand the electrodynamic coupling between the troposphere, mesosphere, and the lower ionosphere driven by lightning and thunderstorm systems (night-time data)” (Scherrer, Mitchell, Clark, et al.: 2005)

The school aims differed from those of the scientific institutions in the sense that the main goals were to involve actively in meaningful scientific research analyzing the different steps encountered; learning and analyzing in depth a subject which was relevant worldwide; enable ample communication between people from different cultural backgrounds that were collaborating with the same project; last but not least, we wanted primary school symbolic learning boundaries to be crossed by establishing meaningful exchanges between children, teachers and scientists.

Once we got started several obstacles had to be overcome; the task was not an easy one. Firstly, involving students meant trying to match what they knew and asked about the Sun with what they were expected to know and with what we could find out; an endless process in which students and teachers are still engaged in. What is more, as the whole school – from first up to sixth primary grade – was going to participate in the research, the topic had to cater for children with different interests and expectations, learning styles and ages. The starting point was not only to learn about the Sun and the universe, from the Big Bang up to our days and even imagine possible unknown futures, but also to question the Sun’s basics: that it is our source of heat, light and energy. Instead of taking the information for granted we tried to design different hands-on activities which would enable the children to question themselves, make predictions and hypothesis, while trying to involve them in the process of analyzing, comparing, contrasting, observing and integrating how the Sun affects our life and how new aspects regarding the Sun and the Universe are frequently discovered showing the changing nature of life. For this, we carried out different hands-on activities regarding heat, we built a vegetable patch on the school grounds and we made different models in order to understand how the Sun’s light affects us. Furthermore, we engaged in discussing different energy sources that may be found around the world and by incorporating basic technology, like toys moved by solar energy instead of by batteries; children

could observe how solar energy works and how scientific knowledge is linked to technological development.

While tackling the different aspects of the Sun, working with students, looking for information in the Internet, the different equipment needed to collect the Sun's data needed to be assembled. An antenna had to be built, connections had to be made, even data regarding our site had to be gathered. This gave the children the opportunity of using the program "Google Earth" in a meaningful way: a class was devoted to its use and in it not only did we measure the Egyptian pyramids, discuss continents and cardinal points, we also gathered the exact latitude and longitude of the school grounds; information that we needed to submit. At a certain point we had an enormous team working on the project: students, some teachers, electricians, engineers, astronomers and even a dermatologist. Several people were consulted and many places were visited throughout these years enriching the whole process. As a matter of fact, carrying out this project throughout the Heliophysical and Astronomy year (2007-2009) was more than relevant for students because different talks and events regarding these aspects were being held at school and in the city providing a meaningful and integrated way of learning. We spoke about Galileo Galilei and we could watch a theatre play about him at Montevideo's Planetarium and carry out the same observation he did; we analyzed eclipses and there was one in India; we talked about the stars and planets and we got to have *KappaCrucis' Planetarium*¹ at our school; we spoke about ancient legends, read stories and wrote about the Universe. We even had a writing contest based on this subject². Everything seemed to fit; it was like completing a jig-saw puzzle where every time we were missing a piece, something happened that enabled us to find it.

Nevertheless, the hardest thing was to get children to fully comprehend what we were trying to do. The concepts demanded were difficult but we slowly tackled them one by one integrating them with other aspects and activities trying to find meaningful ways of doing it. If we worked with galaxies, we asked them to make galaxies using different materials; if we worked with the solar system, each of them had to build their own one in order to fully understand where the planets were, how they revolved, how they moved along their orbit, if we analyzed eclipses we represented them with models, among other things; if we analyzed ecosystems and the sun as the main source of energy, we made an ecosystem in the class. Sometimes working individually and sometimes in a cooperative way: with one class or in an interclassroom way, with children from different grades working together; cooperative learning was fostered at all times allowing children to ask not only the teacher but also each other looking for and finding different ways of explaining things and supporting each other.

The equipment needed for the research was a "Sudden Ionospheric Disturbance (S.I.D) monitor" which measures space weather; the way solar storms affect the Earth. This monitor detects changes caused mainly by solar flares on the Earth's Ionosphere by measuring its density of ionization; the more

¹ *KappaCrucis* is an educational Project where some astronomers - in order to get people from our country involved with astronomy - take a mobile planetarium to different schools and places and give a talk about space in it while they show different meaningful pictures and movies.

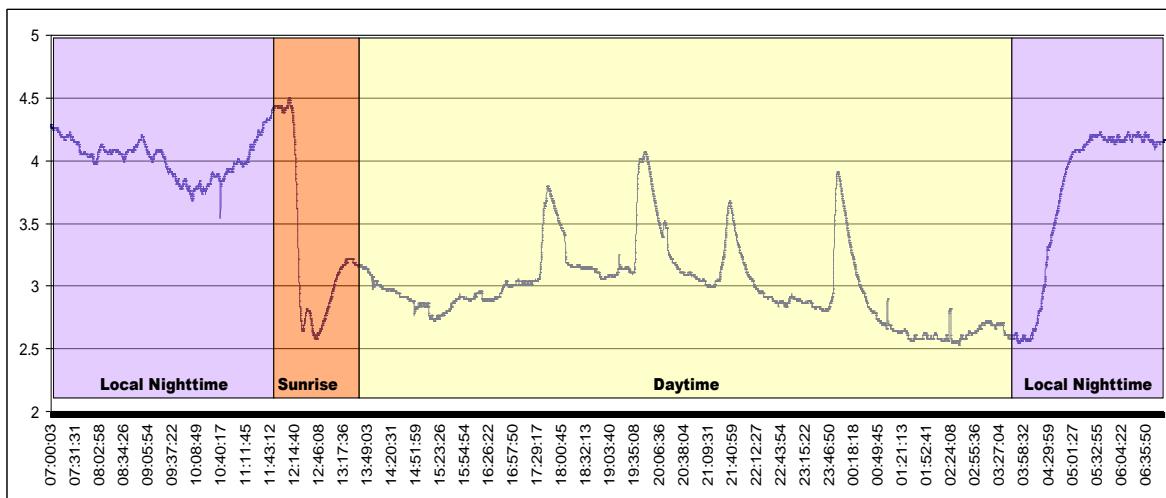
² Children from Saint George's school participated on a literacy contest regarding astronomy (in Spanish) held by a local newspaper and one of the children's stories won the first prize and another one a special mention among more than twenty thousand stories.

energy the Sun emits, the denser the ionosphere becomes due to ionization; hence, changing the location of its layers.

“The Sun affects the Earth through two mechanisms. The first is energy. The Sun spews out a constant stream of X-ray and extreme ultraviolet (EUV) radiation. In addition, whenever the Sun erupts with a flare, it produces sudden large amounts of X-rays and EUV energy. These X-ray and EUV waves travel at the speed of light, taking only 8 minutes to reach us here at Earth.

The second manner (...) is through the impact of matter from the Sun. Plasma, or matter in a state where electrons wander freely among the nuclei of the atoms (...) This ‘bundle of matter’ is called a Coronal Mass Ejection (CME).” (Scherrer, 2007: 5,6)

The data gathered with the S.I.D monitor led us into maths; especially regarding measuring and data handling. Apart from keeping record of the data, one of the basic things was analyzing and interpreting graphs. These were tackled in different ways going from simple data analysis to more complex ones. We started with bar graphs and ended with several examples of line graphs regarding everyday aspects like the speed of a car, the amount of rain that had fallen, variations in room temperature or the variation in weight as a puppy grew. Finally, when students seemed to have fully understood graphs, we could analyze the data gathered with the SID:



Source: Scherrer, Mitchell, Clark, et al., 2005:12.

When analyzing day time and night time regarding the Sun's and Earth's position, we had also, in different occasions, analyzed time zones and seasons. This enabled students - as we had access to other countries' data - to contrast and compare data gathered in different countries. Children were able to identify daytime, night time and even the appearance of solar flares in the graphs. A time line was built on the school hallway showing one week's data enabling them to visualize the Sun's continuities and variations.

Safety and the Sun's hazardous effects were also analyzed thoroughly and while discussing depletion of the ozone layer, pollution and CO₂ emission which resulted in the Greenhouse effect, children had the opportunity of learning how people in Australia and New Zealand measure the UV ray level

and when they affect them. By using UV ray detecting beads they were able to outgrow many common sense beliefs: cloudy weather, being inside water, or even standing behind common glass in windows does not protect human beings from harmful UV effects. One of the conclusions reached after the research, was that hazardous gases, like CO₂, that are emitted to the atmosphere, or even deforestation, may harm the Earth more than the variations that occur in the Sun; the solar flares may affect our magnetic field and therefore the Ionosphere in such way that communication systems or even electrical systems may collapse; but its daily variations, even taking into consideration its eleven-year cycle, are less harmful than humans effects.

On the whole, the research became highly significant for students who got intrinsically involved in the project posing interesting questions during all activities producing outstanding pieces of work in all areas and learning the target language in a meaningful way throughout different activities. In addition, we think that one of the most significant aspects of the research is that it shows that educational systems that work collaboratively, in an integrated way – university, technological education, secondary and primary schools – may enhance learning and cooperative ways of working in a highly significant way for society.

References

- Scherrer, Deborah (2007): Research with Space Weather Monitor Data. A guide for teachers. Stanford Solar Center. California.
- Scherrer, Mitchell, Clark, et al. (2005): *Designing Sudden Ionospheric Disturbance Monitors -- A unique Collaboration Between Scientists and Educators*: A PowerPoint presentation for the Spring 2005 AGU conference. In: <http://solar-center.stanford.edu/SID/sidmonitor/>
- The Weather Report. Weather, climate and seasons. (2006) Discover the Wonder, ScottForesman Science Illinois. <http://ihy2007.org/iography>

Latino students learning Spanish as a second language

Beatriz Medina

beatriz.03@hotmail.com

A vast amount of literature outlines the benefits of bilingual education. Researchers have proven that bilingual students have cognitive, social and psychological benefits. However, this occurs only when there is a high level of proficiency in both languages. It is also agreed that literacy in the first language facilitates the acquisition of the second language (Baker, 2006). In addition to this, many schools develop bilingual education programs trying to recognize and validate the linguistic diversity and cultural heritage of their students, aiming towards social equity and social justice. Nevertheless, it seems that some of these programs, despite their good intentions, fail to respond to children's linguistic and educational needs.

In this study, two second grade classrooms of a Dual language program were observed, in a public school of New York City. There were 50 students, equally divided into Spanish and English dominants. A Dual Language program is considered as "an enrichment education program that fosters language equity and is organized with the goals of bilingualism and biliteracy for all children, language minority and mainstream students alike" (Torrez –Guzmán, 2007). They are also called "developmental", following the Title VII Improving America's Schools act, 1994, and as a way to reflect on the benefits of bilingualism mentioned above. In this school, each classroom had one bilingual teacher and languages were alternated every day.

Research questions and methodology

In this setting, it was noticed that a group of students was not performing according to the grade level standards of the city in all the academic areas. Having identified this problem, these are the research questions that were developed:

Who were the students performing below the standards?

What did it mean to have low performance?

What resources did the school have to support these students?

What strategies did the teachers use to support these students?

Data was obtained through observations (four days a week from 8:30am to 4:00pm during 4 months), analysis of the teachers' weekly schedule, interviews to teachers, questionnaire for the program coordinator, analysis of the report cards and analysis of the text books.

Findings

According to the data, the students with low performance were all Latino students. They all came from recent immigrant families. They all spoke Spanish at home. Families had low literacy levels in Spanish. They were low income families. They represented the 50% of the Spanish dominants of the group (1/4 of the total of students in second grade).

They were evaluated with 1 ("Far below the grade standard") and 2 ("Approaches the grade standard") in the report card in math, social studies, language and natural studies. Teachers used everyday informal assessment, as well as standardized tests like Everyday Math, DIABEL 3D and WRAP. The

students were tested in Spanish, although the tests were literal translations of their English version. They often had small mistakes and they also ignored cultural differences.

A closer look at the report card shows that there was clear emphasis on the instruction of language art. In fact, 23 items were graded for that area in the report cards, but only 8 were graded for math, 4 for social studies and 4 for natural science. This policy was coherent with the weekly schedule. The school day was divided into periods of 45 minutes. In a week, 20 periods were used for language art, 10 for math, 2 for natural science, 1 for social studies, 1 for physical education, 1 for drawing, 1 for music, 5 for lunch and recess combined. Still, students didn't show the language abilities they needed to follow the classroom activities, and they were often lost during math or science.

Surprisingly, teachers were not aware that all the students with low performance were Spanish dominants. During the interviews and during informal conversations they could associate this problem with the parents low literacy levels in Spanish and with the difficulties to help students with their homework in English. They also connected the students' low performance in Spanish with their low progress in the second language acquisition, and they strongly supported the idea that the best way to help them was to develop a strong foundation in their first language. When asked about the strategies they were using with this group, both teachers mentioned more scaffolding on Spanish days, what was also noticed during the observations. However, these students didn't need scaffolding on Spanish days but on English days. Probably this strategy refers to the teachers' own bilingualism, since they were Spanish second language learners. It was clear that these students on English days, were most of the day unfocused because they couldn't understand what was being said, which was affecting their achievement in all subjects.

Another strategy mentioned, and observed, was the table organization mixing Spanish and English dominant speakers. Students helped each other, and they clearly knew who they should ask for help depending on the language of the day. Although partner talk was not encouraged in the class, students did have brief moments of supporting each other, what also brought to the class equal power among the speakers of each language. Teachers also referred to the inclusion of culture in the curriculum. Every time the students were to perform at a school open class or celebration, whatever they presented (poem, song, rhyme) was done in Spanish. This was welcomed by the Spanish community of parents, as they could connect to their own learning experiences and culture, but also with the English dominant families, who were very satisfied to see their children already using the second language so well.

The school offered some programs to enhance the students' performance in language. The first one was an English phonic program. Students were pulled out of the class to practice English phonetics, every day for 15 minutes. There were also volunteers coming to school and taking one child at a time to read outside for 10 minutes, again in English. These two programs were evaluated by the teachers and also by the program coordinator as not the most appropriate for the circumstances, since both were focused to develop the second language and both implied that the students were missing important instruction in Spanish every other day. The school had a Bilingual Special Education teacher, but only one of the students with low performance did actually have IEP (diagnose and special education plan). Apart

from these resources, the school had what was called the After School Program. This was probably the most successful support. Students with low performance stayed for 27 minutes after the rest of the class was dismissed and worked with the teacher reinforcing the contents of the day or on reading strategies. This space was used for instruction in Spanish only. Therefore, students had benefits from the one to one instruction, they were developing their first language and they were reviewing the contents of the day.

A closer look at the language used in class, showed teachers who spoke Spanish learnt at home during their childhood as they were daughters of immigrants with low literacy levels. These teachers didn't have academic Spanish and they couldn't, for example, understand and therefore teach, the rules for accents, or clearly distinguish between *gue/ge/güe*. Apart from this, the textbook used in class had poor variety of texts, lacked communicative intentions and taught grammar in an outdated style. Even though it was supposed to attend to the needs of native speakers living in USA, it was a book of exercises focused on teaching Spanish to non native speakers, and the methodology clearly had an emphasis on phonetics.

This particular aspect of the book was also reflected in the methodology used in class. Ward wall, test, and other spelling exercises were the main focus of the daily activities. However, those very successful activities for the instruction of English, failed to respond to the characteristics for instruction of Spanish. Students spent a lot of time repeating words like "lunes" (Monday), a word that doesn't have any particular difficulty. Also, they couldn't find the relation between graphemes and phonemes for the language, and therefore they would ask even how to write articles like "la", which is clearly behind the expected level for a second grader. In other words, all the strategies observed for language instruction responded to the didactics of the English language and they were applied to Spanish instruction, not recognizing the differences between the languages beyond vocabulary.

Final reflections

This study has led the discussion toward the best practice to teach a second language. Are future teachers learning how to teach language 1 and applying those strategies to language 2, without considering the differences between languages? What aspects of the second language are being left behind or ignored and how does that affect the students learning process? To achieve the goals of bilingualism and biliteracy, educational systems have to assure coordination between teachers' professional development and deep knowledge of the target language and its didactics, a curriculum that needs to be strong in both first and second language, appropriate books, adequate attention to diversity, and program evaluation through the analysis of the students' achievements.

References

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th Ed.)
New York: Multilingual Matters.
- Delpit, L. (1995). *The silenced dialogue: Power and pedagogy in education other people's children*. Harvard Educational Review; 58,3; Research Library pg. 280.

- Cooper, C.R., Denner, J., Lopez, E.M. (1999). *Cultural brokers: helping Latino children on pathways toward success. The Future of Children*, vol. 9, N2. When School is out. Princeton University.
- Nieto, S. (2002). Language, culture and teaching. Critical perspectives for a new century. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reese, L., Goldenberg, C., & Saunders, W. (2006). *Variation in reading achievement among Spanish-speaking children in different language programs: explanations and confounds*. The Elementary School Journal. Vol. 106, N 4.
- Roseberry-McKibbin, C. (2008). Increasing languages skills of students from low income backgrounds. Practical strategies for professionals. San Diego Plural Publishing.
- Torres-Guzman, M. (2002). *Dual language programs> key features and results*. In O. Garcia & C. Baker, Bilingual education. An introductory reader. (50-63). New York: Multilingual Matters.

Teacher-student interaction: The nature of classroom environment as a context for L2 oral development

Silvia Iglesias

iglesias.sil@gmail.com

The purpose of this study is to contribute to the understanding of how second language (L2) oral development takes place in a first grade bilingual classroom. The study took place in an elementary school in the state of Illinois, U.S.A. I collected data from a first grade bilingual (Spanish/English) class with twenty-two students between six and seven years old. I wanted to know about the nature of the teacher's interaction with her students across classroom events, from the teacher's perspective. My additional questions are related to the classroom situations in which a specific, focal student uses her second language, and how those situations vary. In the study I also consider the role of tasks as oral language facilitators. In this respect, I am interested in understanding the role of the assigned task in the nature of the focal child's language use.

In this study, the classroom is considered as a series of social events. Speaking, as a social practice, is not produced in isolation. Speaking happens within natural situations embedded in cultural practices (Mehan, 1982). My analysis is centered on the teacher-student interaction along different speech events during this one-hour class, and on the functions that language has in this classroom.

In the study, I also consider the role of the teacher as mediator in L2 oral development, specifically the nature of language and other symbolic tools involved in this mediation. The different events that I have witnessed in this class are framed by these kinds of elements. I consider the Vygotskian idea of children and adults interacting through different situations in the process of language and reality construction. I consider the way language works in relation to the specific situations and contexts.

Site and participants

My study takes place in an elementary school in Illinois. I collected data from a first grade class with twenty-two students between six and seven years old. The teacher of this group was born in Mexico but grew up in a border town in California. She has been teaching for seven years and this is her second year working in this school. All the students in this classroom come from Latino families. Eighteen of them were born in the U.S.; two students were born in Mexico, but have been living in the U.S. most of their lives; one girl was born in France, she came to live in the U.S. when she was three years old; and Rosa, the focal student in this study. Rosa is seven years old and was born in Costa Rica. She lived there her entire life until last June, when she moved to the U.S. She joined this group of Kindergarten students, which remained the same as they continued on to first grade.

The school day for this group starts at 8 a.m. and finishes at 3 p.m. from Monday through Friday. Students are part of a program in which they have instruction in Spanish all day (students' L1) except for one hour per day in which the instruction is in English as a second language (ESL). During that hour the

teacher focuses on Science. This is the hour of the day that I focused on for the purpose of this study.

Out of the seven hours the students spend at school per day I decided to focus on the one-hour Science class that is conducted in English. It is the only time of the day when the students have instruction in English, English being their second language. I observed this class for two weeks, three times a week, with the purpose of audio recording. Apart from that, I observed this group for 53 hours during Spanish and English classes, taking field notes. I also interviewed the teacher.

Researcher's role

For the purpose of this study, I decided to participate as an observer only. I wanted to observe teacher-student interaction in the L2, and had I decided to actively participate in class I could have had an influence on this phenomenon. I was also apprehensive of interfering in the teacher's role as language learning mediator.

The teacher in L2 oral development is considered the mediator; I decided to focus on her and her interaction with Rosa, the newcomer student in the class. Even though Rosa is my focal student, general interaction between the teacher and other students is also considered. "When language is used, it is commonly used in a situation and for a purpose; its use has some point" (Hymes, 1972, in Dyson & Genishi, 2005). To understand the behavior of the focal participants I focused on the situation in which behavior between the mediator and Rosa occurred. Those situations naturally implied certain interaction with other students; these provide a context to the event in which the interaction happens.

Data analysis procedures

My analysis was centered in the different speech events that occurred in the classroom and from those speech events I coded the data according to the functions of the language used by the teacher. The different units of analysis used in the coding category comprehend the use of language when reviewing a theme, when the teacher wanted to know about the students' previous knowledge, during the explanation of a certain task, during the task itself, in teacher's explanations, and in the use of language to talk about students' behavior. After the coding process was completed and each unit of analysis under each category was accounted for, I searched the data looking for patterns in the way language was used and the way the teacher interacted with her students.

Due to spatial limitations I will limit this article to the analysis of language use in a thematic review, task explanation, the task itself, and in teacher's general explanations.

Thematic Review

The class generally starts with Ana, the teacher, asking the students what they have been working on. I called this coding category "thematic review" but it implies the teacher initiating the class discussion by asking the students which is the topic that they have been working with.

The class is coming from the playground and some children approach me

to see my computer. Ana, the teacher, spends some time asking them to go to their seats and remain quiet. Ana initiates the talk to the group: "This is our Science time, o.k? and you know that we were talking about what for science. What did we start just brand new () we just started it () we just talk about the different types of what? Do you guys remember?"

The thematic review generally implies the teacher asking the whole class in general about what they have been working on in Science lately. Generally, some kinds of "clues" are included in the questions: "what for Science," "different types of what," before the students start giving their answers.

Sometimes the thematic review implies the teacher telling the students directly what they have been doing in the class.

"Thank you guys for coming back so:: quietly. Now listen, we are going to focus on the different seasons but today we are going to talk a little bit more about winter because that one is the first season of the cycle. Do you remember the cycle, like water cycle and everything? So it starts with winter, then it goes to spring, then we are going to have summer, fall and then winter, and that's why is a cycle."

Other times the review of theme combines both previous aspects. It implies a question to the group about what they have been doing and at the same time the answer to the question. Ana tells them what they have been doing before the students start answering her question.

Task explanation and language organized around the task itself

The task explanation and the students' performance of the task are two other classroom events around which language is organized.

What the students will have to do during the task is explained directly by the teacher. In the explanation she tells the students what they should do.

The teacher distributes photocopies for the students to draw the winter inside.

"So you are gonna draw yourselves how you would wear, how you would dress for winter" "You are gonna draw what you would do? Would you be dressed with your mittens and your scarf and your gloves and your boots and then be at the beach?" Several children answer altogether: "No:::" Ana continues: "No: would you be dressed like making like a snowman?"

This previous excerpt shows how the teacher, in explaining the task, gives the idea of what is going to be considered correct and what is not, during the performance of the task. While the students were performing the task I noticed a similar pattern:

Ana is by Adriana's desk: "Adriana are you ready to tell me about your picture? What do you want me to write a sentence about, to write something about. Ah? Adriana shows the teacher her drawings. "O.K what do you want me to write, what are you doing here? So, this is the summer?" Ana is looking at one of Adriana's drawings. Ana continues talking :"Wouldn't that be something we do maybe like in spring time? And then this (taking another picture) that is

on the beach, this is summer" Adriana says something (inaudible). Ana: "I know, but in summer time is when we go to the beach and in spring time is when we do (). "So I'm going to change this summer and this one is spring. O.k?" Adriana says something inaudible, she is speaking very softly. Ana continues: "I know I'm going to put it in this order but () and is summer time when you are at the beach in (fall) is too cold. Does that make sense?" Ana writes something on Adriana's drawing and staples it.

These excerpts show the students performing the task that Ana explained. According to the data, Ana has in mind what the students should do during the task. In the explanation, Ana includes some "clues" of what the students should do. During the task itself, Ana tells the students continuously what she expects them to do. In the last episode, Adriana is showing her drawings to the teacher. The data shows how Ana, the teacher, had in mind what the correct way of doing the task would be. Even though Adriana tried to say something about what she did, it was not what the teacher was expecting. After "Does that make sense," Adriana did not respond.

Teacher's explanations

"There is a big star called the, it starts with an S" Melanie starts: "ssss sun" Other students repeat "sun" after her. The teacher brings the globe and shows it to the class. She points out the Equator line on the globe while explaining. "Sun. ok? And when is shinning and is rotating, that's what makes the different seasons in the different places () we talked about this line here (pointing out the Equator line on the globe) that is called The Equator and when we move around the Equator is mainly always hot. Ok?"

This data shows a pattern that is repeated along the teacher's explanations in this classroom: the explanations do not start from students' questions. Most of the time. Ana starts giving an explanation, like the one presented in the excerpt above. I have also noticed that the teacher uses the structure "it starts with an..." when she wants the students to say something specific. The search for that specific Word sometimes makes the students remain quiet or it makes Ana not to expand what the student just said, like in the example with the star beginning with S. After Melanie says Sun, Ana gives the explanation.

Discussion

Teacher's role in oral language development

The focus of my study was centered on the nature of oral interaction between Ana, the teacher, and Rosa, a newcomer student from Costa Rica. I wanted to see the way the teacher organized her language in order to help this student develop her second language, in a class mostly surrounded by students who were born in the U.S. After analyzing and coding my data, I noticed that I did not have much data showing the kind of interaction between my focal participants.

After seeing the lack of data in terms of oral interaction between Rosa and Ana I thought about changing my focus of study. However, I think that this lack of interaction provides significant information about the way Rosa and Ana interact. If we notice the data, the kinds of utterances used by the teacher and

Rosa differ considerably. Rosa's utterances generally imply the use of single words or very short sentences. On the other hand, Ana's voice is permanently heard in the classroom.

In an interview with Ana, she described Rosa as a very low level student, with many difficulties because she practically did not have any schooling previous to her arrival to the U.S. Ana also described her as a student that needs to be constantly pushed to work and "with tutors she does O.K."

The interaction between Rosa and Ana also reflects the nature of oral interaction between the teacher and the students in general. A highly controlled language environment is what I noticed as a pattern throughout the different classroom events. In general, there is only one manner of doing things, - at least that is what it is fostered - and it is the teacher who determines it.

While focusing on the different functions of the language in the classroom, the teacher-controlled environment for L2 oral development is evident. When oral language is used during the thematic review the questions used by the teacher include some kinds of "clues" about the answer that she expects. Most of the thinking and the elaboration of ideas are initiated and ended by the teacher. When the teacher is giving an explanation she explains what she considers are the main points in the definition of the concept. The concept explained is not cooperatively constructed, but instead is initiated and ended by the teacher.

This highly controlled environment is probably more evident when the students are working on tasks. When Ana is explaining what the task will be, she gives the idea of what is going to be considered correct or incorrect. As the data showed, when the students are performing the tasks the oral interaction between the teacher and the students also reflects the idea of a teacher-controlled event. When the class is working on the tasks, Ana repeats what she expects them to do. There appears to be one way to complete a task.

I also noticed an important role of the use of language, which is to talk about students' behavior. The teacher making reference to the way the students are behaving in class frames all the events in the classroom. The teacher determines who is behaving properly or not and several class routines are established to have students think about the way they behave.

Conclusion

The Nature of Classroom Environment as a Context for L2 Oral Development

In this study, the classroom is considered as a series of social events. Observing the teacher and the students' use of oral language gave me a better understanding of the opportunities for second language use that language learners have in the classroom. Speaking, as a social practice, is not produced in isolation. Speaking happens within natural situations embedded in social practices (Mehan, 1982). The way "the act of speaking" is organized in the classroom, and the way the teacher generates opportunities for organizing "the speech," will condition the use of language in the classroom.

The teacher's mediation in this setting is framed by specific characteristics for each of the classroom events analyzed. The way she uses language with the group denotes the idea of a teacher-controlled environment for language use. Vygotsky's (1978) idea of children and adults interacting through different situations in the process of language and reality construction is restricted by a

teacher-centered language and reality construction.

In this environment, second language learners, and specifically a low-level learner, have few chances to actively participate in the process of language and reality construction. The students in this classroom are learning not only linguistic and academic knowledge but also a set of socio-cultural practices that are implicitly taught. Language in second language students will be developed not only from the opportunities that they have to use the second language but also from their understanding of the way language works. In this respect, the teacher's idea of teaching and her perception about the students' role in learning, may condition the student's idea of language use in the classroom.

References

- Dyson, A. H. & Genishi, C. (2005). *On the Case. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Mehan, H. (1982). The structure of classroom events and their consequences for student performance. En P. Gilmore & A.A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*, editado por M. Cole, V. Johnsteiner, S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MESAS REDONDAS

**Enseñanza del español como primera y segunda
lengua en zona fronteriza bilingüe
Mesa redonda**

Luis Behares, Irupé Buzzetti y Karina Nossar

Enseñanza del español como primera y segunda lengua en zona fronteriza bilingüe

Luis E. Behares

lbeharesc@yahoo.com

Cuando me invitaron para esta Mesa Redonda, me preguntaba qué podría decir sobre la enseñanza del español como primera y segunda lengua en zona fronteriza bilingüe. Desde 1978, he estado investigando cuestiones que se refieren a la educación fronteriza, sobre todo en aquellos aspectos que tocan a la cuestión del lenguaje, que, como todos saben, en la educación fronteriza es un reto, uso una expresión de Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo del año 67, es un reto a la educación. Es un reto que en los últimos años nos ha permitido un avance. Es un reto que nos obligó a cambios radicales, importantes, que llevarán muchas décadas en ser operados completamente, por razones estrictamente políticas, y no me refiero a políticas partidarias de gobiernos que se sucedieron y se sucederán, sino que me refiero a cuestiones políticas más profundas.

En primer lugar debemos reconocer que el Uruguay no es un país monolingüe, en segundo lugar que no es necesario que el Uruguay sea un país monolingüe, y en tercer lugar que es una ofensa a la población querer mantener ideales de homogeneidad lingüística y usar para esto el sistema educativo. Esto es lo que hemos venido haciendo desde el año 1877 gracias al Decreto-ley de Educación Común, maravilloso en muchos sus aspectos, pero muy lamentable en el aspecto que se refiere a la obligatoriedad de la enseñanza, en español, en su totalidad. Me refiero a su artículo 38, que prácticamente estuvo vigente hasta la ley del año 2008, aunque, en los hechos, durante estos últimos diez años se habían operado ya cambios considerables.

Decir que la zona noreste del Uruguay es una zona bilingüe, implicaría que apelemos a la lingüística, a la socio-lingüística y a la dialectología para sostener esta afirmación. Yo no voy a hacer esto acá, porque es más que sabido, la bibliografía sobre el tema está toda compilada y es extensísima. Su valor no está en ser extensa, por cierto, sino porque es determinante en el sentido de que, efectivamente, el noreste del Uruguay es una región bilingüe que alberga ciudadanos uruguayos cuya lengua materna es el español, un tipo de español particular, y que existe allí otro tipo de ciudadanos uruguayos que tienen como lengua materna el portugués. Esto es un hecho comprobado, es un hecho evidente, pero es también un hecho que se ha intentado mirar desde un cierto punto de vista a lo largo del tiempo: se trató de la idea absurda de que por ser ciudadano uruguayo hay que ser hablante de español, de lo cual se desprendía que aquellos que no hablan español son malos ciudadanos uruguayos o no deberían ser considerados ciudadanos uruguayos hasta que aprendan español. Esta idea formó parte de nuestro modo de construir la educación en la frontera, con todos los resultados que conocemos y con todos los problemas que creó, porque fue esta idea la que provocó “problemas”, no el bilingüismo.

Hubo, además, otra idea, vinculada con la anterior pero proveniente quizás de otros ámbitos, en el sentido de que alguna gente habla español y otra gente habla una mezcolanza lingüística que no se sabe dónde empieza ni

se sabe dónde termina. Idea absolutamente falsa. Cada hablante de portugués del Uruguay, de la variedad de portugués uruguayo que vive en la zona de la frontera, sabe muy bien cuáles son los límites de su habla, puede establecer las gramáticas de esta habla como cualquier hablante, puede emitir juicios lingüísticos de gramaticalidad o de aceptabilidad o de inaceptabilidad. Sólo hay que charlar con esta gente en su variedad para descubrir lo falso de la idea de la “mixtura”. Los límites del portugués del Uruguay, así como los límites del español fronterizo del Uruguay, están sin dudas en el habla espontánea de las gentes de frontera en forma implícita, y es el propio hablante el que puede hacerlos conscientes, para que el lingüista los recoja en sus descripciones.

El español del Uruguay, como todos sabemos, no es homogéneo tampoco. Hay distintos “sistemas normales” del español del Uruguay, que corresponden a regiones y quizás a estratos sociales. El portugués que se habla en el noreste es típicamente diferente. No voy a entrar tampoco en la dialectología de estas variedades. Sabemos fácilmente que el español de los hablantes cultos fronterizos es sensiblemente distinto al español que suponemos característico de la clase media alta de Montevideo. No hay, por lo tanto, una única norma “nacional”, y ésta no es ni mucho menos la de Montevideo. De hecho, ya está en cierta manera establecida en la educación uruguaya la necesidad de atenerse a las normas locales, aunque en relación a las normas regionales y a las normas supra-nacionales.

En algunos lugares del país, la variedad lingüística de la enseñanza es el español que allí se habla. Como diría una cierta dialectología clásica, nada desdeñable por cierto, la “gente culta”, los científicos, los docentes, los profesionales y agentes sociales hablan ese español, no otro. Por lo tanto, ese es el español válido. Es válido no por una razón regionalista o nacionalista, sino por una razón mucho más simple y obvia: nada nos indica que el español se hable mejor en un lugar que en el otro. En Madrid, por ejemplo, no hablan mejor español que nosotros. Hablan mejor español de Madrid, y eso es todo. El hecho de que enseñemos en el español correcto que podemos hablar, como uruguayos, como minuanos, floridenses o riverenses, no implica que no sepamos que en otros lugares, o para otros agentes culturales que hablan diferente, el español sea también otra cosa. Saber y enseñar esto es parte de la enseñanza, pero no es toda la enseñanza del español, ya que nos alienaría (¿nos alienó?) de nuestra propia condición de hablantes.

Lo mismo puede decirse de los uruguayos que hablan portugués, o como solemos decir ahora “portugués del Uruguay”. Hay otras denominaciones, por ejemplo “Dialectos Portugueses en o del Uruguay” (que se ha popularizado como DPU). ¿Por qué llamarlos “dialectos portugueses en el Uruguay”? Los bautizamos con ese nombre Elizaincín y yo en un artículo de 1981. Por lo menos en mi caso, y tal vez como un acto de arrepentimiento, aconsejo tirar ese nombre a la basura. Esa denominación conlleva valores que me parecen cuestionables. Por ejemplo: ¿alguien habla otra cosa que no sea un dialecto? ¿Es posible tener como material de lengua materna otra cosa que aquel “dialecto” o variedad lingüística que se habla coloquialmente en un determinado lugar y grupo social? Sigue que por “dialecto” se suele entender, aun entre lingüistas, una variedad de lengua menor, fruto de algún proceso diferente al de las “lenguas”, supuestamente con un origen más válido, o más prestigioso. Sin embargo, ell habla de mis amigos de Minas de Corrales no es ningún dialecto en ese sentido, es una variedad del portugués que allí

adquirieron cuando eran “infans”, en la que dicen lo mejor que les es dado decir como personas. Es verdad que su habla, en sus rasgos esenciales, puede ser estudiada como el resultado de un alejamiento del proceso general del portugués de Brasil, desde un origen que según su proceso dio por resultado el portugués de las diferentes urbes brasileras, el de los sertones nordestinos, los de las selvas del centro y los de las praderas del sur, y, también, del Uruguay del noreste. Sin lugar a dudas, el Brasil tampoco tiene un portugués homogéneo. Pero podemos afirmar que el portugués, como lengua viva está en toda su magnitud en el portugués del Uruguay, como lo está en el de Fortaleza, en el de Mozambique, en el de Coimbra o en el de la India.

En nuestro caso, el portugués del Uruguay, concebido como un “dialecto bilingüe” o “de contacto”, parece ser un espécimen distinto a los que encontramos en otros lugares del mundo lusoparlante. Tenemos esa impresión sobre todo debido a la errada ponderación de la presencia de incorporaciones provenientes del español, que se le ha ido poniendo al lado desde principios del siglo XX. No es que no las haya, pero no afectan a su base de funcionamiento claramente portuguesa. Esta “presencia” del español se ha magnificado; yo mismo, en textos escritos con Adolfo Elizaincín y Graciela Barrios, incurri en ese error. Ese componente de español es real, sin lugar a dudas en la frontera nadie llama a la “papa” de otra manera (ni “batata”, ni “patata”), se llama “papa”, palabra que ya está incorporada en el portugués del Uruguay, de la misma forma que “chofer” (y no “conductor”, ni “chófer” ni “chaufeur”) lo está en el español de Montevideo.

No hay ninguna razón para que el portugués del Uruguay no haya incorporado palabras del español, pero esto no quiere decir que el origen (o la “causa”) del portugués del Uruguay sea la mezcla libre de hablantes “que no saben ni portugués ni español”, como decía el purista Adolfo Rodríguez Mallarini. Por el contrario, el portugués del Uruguay es una entidad lingüística que tiene su historia, es una variedad histórica. Aun así, no caben dudas de que en Rivera hay gente que habla “portuñol”, que es otra cosa. Al Chuy, por ejemplo, van las señoras de Montevideo a comprar, y allí (con suerte) hablan portuñol con los vendedores, porque ambos buscan la convergencia lingüística para su transacción. Sin embargo, no es esa la situación que encontramos en las poblaciones en las cuales, generación tras generación, la lengua materna que se transmite a los niños es la lengua local en su variedad específica de portugués del Uruguay. Lo van transmitiendo generación tras generación a los niños que van naciendo allí, y estableciéndose como nuevos hablantes del habla de sus padres y abuelos. “Lengua de herencia” lo llama, explícitamente, Ana María Carvalho.

Por otro lado, muy pocos hablantes fronterizos son bilingües en el sentido de funcionar como hablantes en dos lenguas con cierta fluidez. El portugués del Uruguay no podría ser un dialecto bilingüe en parte por este hecho, el bilingüismo no está en su origen. De todos modos ya hay, y progresivamente cada día son más los que se vuelven bilingües. ¿Por qué son bilingües? Porque no se puede vivir en la frontera si no se tiene un cierto grado de bilingüismo social. A partir de 2003, el Consejo de Educación Primaria estableció un programa de educación bilingüe español y portugués. De educación bilingüe, no de enseñanza de lenguas, porque si algo no tiene sentido en la frontera es enseñar español, o enseñar portugués. Se trata de enseñar en español y de enseñar en portugués. Por supuesto que puede haber

instancias curriculares, incluso transversales (que es el enfoque curricular que ha pasado a reputarse como el mejor), en las que se focalice la enseñanza en la lengua, tanto en español como en portugués, en su funcionamiento, en su dimensión metalingüística o en su riqueza. Pero la educación bilingüe no es enseñanza de lenguas, aunque en muchos casos el rótulo “Educación Bilingüe” se usa inadecuadamente para dar cuenta de un cierto enfoque en la enseñanza de lenguas.

En nuestro caso es reconocer que un porcentaje variable de cada grupo escolar tiene el español como lengua materna, y sabe un poco de portugués, mientras que otro porcentaje igualmente variable tiene al portugués como lengua materna, y sabe un poco de español. Ya describía yo mismo las aulas fronterizas en estos exactos términos en 1979. En ese contexto lo más indicado es enseñar en español y en portugués. Habrá instancias seguramente para sentarse a pensar en la lengua, sea el español o sea el portugués, en su gramática, en su fonología, en su léxico, en lo que sea. Pero educación bilingüe es enseñar **en**, que por otro lado es la única forma de enseñar lo que la escuela tiene que enseñar.

La escuela no es, sin dudas, para enseñar a hablar a los niños. Estos “aprenden” a hablar en sus hogares, en sus comunidades, en todos lados. Aun así, los chiquilines tienen que hablar en las escuelas, de lo contrario en ellas no hay enseñanza posible, ni de las matemáticas, ni de la biología, ni de la gramática. Se dice que la escuela enseña lengua porque en ella se introduce a los niños en lo que se denomina “lengua estándar”, o como a mí me gusta más decir “las variedades lingüísticas vinculadas a la lengua escrita”, para obviar las confusiones del rótulo “lengua estándar”, que nadie ha podido definir bien y se confunde con el “habla correcta”, cuando de lo que se trata es de otras dimensiones funcionales y cognitivas del uso de la lengua. Enseñar español o portugués como instrumento meramente comunicativo, partiendo de la base de que es una lengua segunda que no saben en absoluto, está excluido como posibilidad en un contexto de bilingüismo societario como el fronterizo. Se enseña **en** español, y se enseña el español que no se aprende en el hogar, en el campito ni en la calle, el de las ciencias, la literatura, la administración, etc., o sea el que de una u otra manera implica una variedad más “alta”, ligada a la enseñanza, al conocimiento.

Para adquirir estos niveles de uso de la lengua, éstos tienen que hablarse en los ámbitos propios de la enseñanza, y muy fluida e insistente. Todo profesor es profesor de lengua, una vez que acertamos a concebir cuál es ese objeto de enseñanza, el de matemática, el de biología, hasta el de gimnasia. Sin dudas, en las instancias curriculares (y quizás también en las no curriculares) es posible reservar espacios específicos para el español y el portugués, tomados como objetos de análisis. En estos espacios podremos enfrentar a los alumnos al abordaje científico del lenguaje y de las lenguas particulares (el español, el inglés, el portugués, incluido el portugués del Uruguay que hablan, y las otras lenguas presentes en el currículum) con base en la disciplina científica del campo que es esencialmente la lingüística. Esto es un reclamo fundamental para la secundaria, pero no hay razón alguna para que no se introduzca adecuadamente también en la primaria. La gramática, la fonología, la lexicografía son cosas muy importantes, pero tienen que estar en su lugar y no como antídoto o panacea para lograr una supuesta corrección idiomática universal e insustentable.

Una pregunta interesante para la Formación Docente es la siguiente: ¿Será que todos los maestros y todos los profesores egresados de Formación Docente, y los otros que no son egresados pero que trabajan en la enseñanza, tienen un uso productivo y sofisticado de la lengua en el contexto de la enseñanza de su disciplina? Es una pregunta que se han hecho en todos los países de América Latina. Los uruguayos no hemos querido hacer esa pregunta. ¿Por qué? Porque para algunos sería vergonzoso que no fuera así. Pero acá hay que tener en cuenta que nadie está en posesión de la lengua perfecta. Si quieren un torpe acto de humildad, declaro que no me considero en posesión de la lengua perfecta, entre otras cosas porque yo he cambiado el campo de las disciplinas que practicaba, y cada vez que cambio un poquito de una disciplina a la otra tengo que volver a la adquisición de patrones de la lengua en ese contexto. Porque la lengua no es solamente hablar bien con el amigo en el patio.

La lengua en la frontera: ¿inclusión o exclusión?

Karina Nossar

karinanossar@gmail.com

Por razones históricas, el español ha sido la segunda lengua para un gran número de estudiantes de la frontera norte del país, quienes han sido víctimas de un sistema educativo que ha mantenido una visión de un país monolingüe y homogéneo, desconociendo la realidad que se vive en un gran número de aulas fronterizas.

En los últimos años, se ha producido un interesante giro que atiende a la diversidad, al respeto de los derechos lingüísticos y a la implantación de una política educativa lingüística específica y explícita por primera vez en la historia. No obstante, aún quedan algunas cuestiones por resolver: la urgencia de la reinserción de un número importante de adolescentes que no han tenido la oportunidad de beneficiarse con los nuevos programas bilingües y se han desafiliado del sistema educativo formal. Estos jóvenes conforman un grupo de riesgo social que se hace necesario atender de manera prioritaria al tiempo que los docentes requieren una preparación específica para dar respuesta a este desafío.

Situación de partida

Desde 1959 en adelante se han sucedido las investigaciones que en ese año iniciara José Pedro Rona (UDELAR) sobre el denominado “portuñol”. Ya en aquel entonces, el lingüista identificó cuatro variedades: el yaguaronense, el melense, el artiguense y el tacuaremboense. A partir de allí, sucesivos estudios de reconocidos especialistas como Adolfo Elizaincín, Luis Behares, Graciela Barrios, Beatriz Gabbiani, entre otros, se han sucedido a efectos de caracterizar este fenómeno lingüístico. Diversos han sido los abordajes desde los diferentes niveles de análisis lingüístico, así como profusa la investigación realizada. En 1981, Behares y Elizaincín rebautizaron al portuñol como D.P.U. (Dialectos portugueses del Uruguay) al encontrar que se trataba precisamente de hablas dialectales con particularidades que diferían entre las regiones. El hecho de que se considere que se trata de dialectos y no de una lengua

conlleva una carga negativa y agudiza aún más el estigma sobre sus hablantes. No olvidemos que se trata de hablas combatidas fuertemente desde el centralismo montevideano que siempre ha considerado necesario entablar una defensa de la soberanía nacional ante la amenaza del avance del portugués. Obviamente que esta es una visión errada de lo que la historia nos indica, puesto que es el español el que ha avanzado imponiéndose en un territorio (del Río Negro hacia el norte) cuya lengua era predominantemente lusitana. Desde 1877, con la reforma vareliana, el estado se ha planteado como objetivo este combate y esta defensa a efectos de construir el discurso de la identidad nacional: la escuela pública ha sido el vehículo y los maestros sus ejecutores. El éxito de esta política es indiscutible, se logró la imposición del español y se logró silenciar y relegar a los luso-hablantes. Durante la última dictadura hubo una fuerte campaña de pureza idiomática que hizo aún más hincapié en la “incorección” de estas hablas, todo lo cual ha llevado a que los hablantes de frontera se sientan perseguidos, culpables, en inferioridad de condiciones y con vergüenza. De esta forma, se ha logrado tener una sociedad diglósica, donde coexisten dos variedades, una alta para los fines formales, la lengua de prestigio, la “correcta”, mientras que por otro lado la variedad baja queda reducida al ámbito doméstico, informal, siendo estigmatizada y culpabilizada. Las personas sienten que esa habla los limita, y por esa razón les genera rechazo, al tiempo que se trata de la lengua del hogar, la de los afectos, la que constituye su rasgo identitario más claro.

Recientemente se ha decidido denominar “Portugués del Uruguay” a esta variedad, puesto que efectivamente, su base es portuguesa. Por otra parte, se intenta de esta manera asignarle un estatus que no conlleve la discriminación y el estigma que pesa sobre la misma. Sin embargo, esta nueva denominación aún no ha sido adoptada por los fronterizos, quienes continúan considerando que su habla es el portuñol, una mistura, una verdadera mezcla que no es ni lo uno ni lo otro. En los últimos tiempos se ha observado un discurso reivindicativo a nivel local, que incluye producción literaria, canciones y hasta un glosario de términos en portuñol que aparece publicado en entregas en un diario local.

La situación de lenguas en contacto que se produce en esta frontera ha atraído incluso a investigadores de distintas partes del mundo, puesto que se trata de un verdadero laboratorio lingüístico que continúa dando temas para su estudio.

Del portón para adentro: los docentes

La descripción anterior tiene su correlato con lo que sucede adentro de las aulas, las que por cierto están insertas en la sociedad diglósica, repitiéndose en ese espacio las mismas conductas del exterior. En el año 2008, en el marco de los fondos concursables de investigación en formación docente, realizamos una investigación cuya temática tenía que ver con los derechos lingüísticos de los hablantes de frontera y la forma en que estos eran contemplados en las aulas de educación secundaria. Nuestro universo estuvo constituido por los docentes de Idioma Español del departamento de Rivera, de quienes pretendíamos saber cómo lidiaban con la tensión de imponer una lengua en detrimento de otra, respetando los derechos de sus alumnos. Encontramos a los docentes desamparados en este sentido, sin más herramientas que el sentido común, intentando cumplir con exigencias

programáticas establecidas con un criterio homogéneo montevideano. Tanto las profesoras más experimentadas, algunas de ellas a punto de jubilarse, como aquellas que recién estaban iniciando sus carreras, reconocen unánimemente el desconcierto y la preocupación que les genera la labor que se supone deben desempeñar. Parecería que la inercia indica el camino a seguir, viendo cómo desfilan ante sus ojos generaciones de estudiantes que no logran aprobar el trayecto educativo y van quedando rezagados al principio, excluidos luego.

Las docentes (casualmente fueron todas mujeres) expresan por una lado su resignación, mientras que por el otro solicitan auxilio y orientaciones de las autoridades competentes en la especificidad de su asignatura. Son plenamente conscientes de que algo no está funcionando de manera correcta pero no encuentran la salida a la situación en la que se ven entrampadas.

Un elemento importante a tener en cuenta y que se nos revela como recurrencia en las entrevistas, tiene que ver con la reproducción de prácticas pedagógicas de las que han sido objeto. Estas profesoras relatan experiencias que provienen de sus biografías personales en las que queda en evidencia que o bien han sido objeto de discriminación por su habla, o bien han tenido prohibido, desde su infancia, a veces desde el hogar y a veces desde el sistema educativo, expresarse en “portuñol”.

El tema no está resuelto, ni en el discurso ni en la práctica, los docentes necesitan una preparación acorde, probablemente se pueda pensar en implementar una especialización para enseñar el español como segunda lengua en esta zona, dado que ha quedado demostrado que la metodología utilizada hasta el momento está totalmente fuera de lugar y en consecuencia, fracasa estrepitosamente. Los costos de este fracaso son demasiado altos y se miden en términos de exclusión social.

Del portón para afuera: los alumnos

Continuando en la misma línea de investigación, en el presente año, también en el marco de los fondos concursables de Formación Docente, encaminamos un nuevo trabajo cuyo centro está puesto en el tema de las violencias. Puesto que hay distintos tipos de violencia, las objetivas y las subjetivas, quisimos indagar en la más sutil de ellas, la que se produce desde la palabra, buscando cómo las instituciones educativas asumen este reto. Nos interesa develar cómo se convive a la interna de la institución con la violencia que implica la imposición del español como lengua de instrucción, al tiempo que hurgamos en el círculo diversidad-violencias-desafiliación-exclusión, con la clara intención de visibilizar y desnaturalizar lo que ocurre. Partimos de los datos cuantitativos que nos mostraban altos índices de deserción y rezago, los cuales también preocuparon a las autoridades, quienes luego de realizar un diagnóstico, implementaron el PIU (Proyecto Impulso a la Universalización del Ciclo Básico de Secundaria) como forma de frenar esa desafiliación de estudiantes del sistema educativo. En el diagnóstico que se hizo se detectó que los alumnos no podían lidiar con las exigencias académicas porque no entendían. Si bien esto puede llamar la atención puesto que han logrado sortear los años de escuela primaria, debe tenerse en cuenta que el acompañamiento afectivo y la contención que realizan las maestras retienen al chico de una forma que le resulta ajena a la enseñanza secundaria. Por otra parte, la cantidad de profesores, asignaturas y lecturas que deben afrontar en

esa nueva etapa resulta de una gran dificultad para alumnos provenientes de hogares monolingües en portugués del Uruguay. Esto queda en evidencia a partir de las entrevistas realizadas a los docentes del PIU, quienes afirman que la mayoría de las veces se sientan con sus alumnos a estudiar y “traducirles” lo que aparece en los libros.

La puerta del liceo suele ser escenario de conflictos y de violencia, desde quienes allí se agolpan (muchachos que se desafiliaron), hacia el centro educativo y hacia los jóvenes que están del lado de adentro. Esto amerita una lectura fácil de realizar si es que efectivamente estamos dispuestos a ver las razones por las que decenas de jóvenes por turno pasan horas enteras del lado de afuera del centro educativo. No podemos afirmar rotundamente que el problema lingüístico sea el único factor que los margina, puesto que sería una interpretación simplista, no obstante, sí estamos en condiciones de asegurar que el liceo no logra retenerlos del lado de adentro, por no poder captar su interés. Aquellos estudiantes que se han reinsertado con el PIU (que hasta hace unos pocos meses estaban en la puerta) están obteniendo logros significativos puesto que encuentran un espacio que los acoge de manera personalizada, atendiendo sus dificultades y compensando diferencias de origen mediante apoyos de diversa índole, incluso con alimentación y vestimenta. Pero el hallazgo más importante de esta experiencia radica en que los docentes no siguen un programa preestablecido y les permiten expresarse libremente sin penalizar su habla ni asignar calificaciones. Este es un primer paso, en el que no debemos quedarnos, sin duda, pero que nos permite mirar el portón e intentar abrirlo para brindar un espacio de socialización en el que estos jóvenes se encuentren.

En el umbral: la responsabilidad que nos compete

No es un problema de los docentes de español, es una realidad que la institución educativa en su conjunto debe atender, no como un emergente puntual, sino con la responsabilidad social que amerita incluir en las aulas al diferente. El sistema educativo tiene el deber de velar por que se cumpla efectivamente lo establecido en la Ley 18.437, garantizando la educación como derecho humano fundamental, de todas las personas sin discriminación alguna. El artículo 8º específicamente se refiere a los colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, a quienes deberá brindarse igualdad de oportunidades. Insistimos una vez más en que tratar igual a los desiguales sólo aumenta y reproduce, en términos de Bourdieu y Passeron (1971) la desigualdad social. La responsabilidad técnica y ética de la comunidad educativa en esta temática es inexcusable, pero los docentes deben contar con la formación adecuada, el respaldo de las autoridades y los recursos necesarios, de forma de poder dar respuesta a los desafíos, cada vez más variados y complejos que plantea la tarea de educar en el mundo actual. La zona de frontera requiere una atención diferencial, fundamentalmente para los jóvenes desafiliados del sistema, para quienes las nuevas políticas lingüísticas, la formación bilingüe y los cambios generados en este sentido, han llegado tarde. Urge atender a quienes fueron víctimas de esta violencia institucional, para que no respondan con otras formas de violencias, como una manifestación de la exclusión social a la que los hemos empujado de forma ultraintencional. Aún estamos a tiempo, no se puede esperar que las decisiones las tomen otros, la comunidad local debe empoderarse, tomar la

iniciativa, alzar la voz, hacer uso de la autonomía profesional, sus conocimientos y capacidades a fin de promover e implementar programas que contemplen la problemática y proporcionen soluciones viables en el corto plazo. Es en este terreno donde se demuestra el profesionalismo de un cuerpo docente como aquél del que nos enorgullecemos de tener.

La sociedad fronteriza uruguaya: un aula de la Escuela Nº 120 de contexto socio-cultural-crítico de Rivera

Irupé Buzzetti
irupe@adinet.com.uy

Nuestra participación está relacionada con la realidad de un aula en una escuela perteneciente a la sociedad fronteriza uruguaya. Previo al relato de la experiencia cabe hacer referencia a algunos aspectos de mi narrativa profesional.

Mi participación en la Comisión de elaboración del Programa 2008

Nuestra historia profesional nos llevó en los años 2007 y 2008 a elaborar junto a diferentes subcomisiones el nuevo Programa que rige desde este año en Educación Inicial y Primaria de nuestro país. En dicho texto curricular se abordó el Área de Lenguas, Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, considerando la realidad de nuestro país como bilingüe en zonas fronterizas.

En dicha área trabajaron en forma conjunta maestros, profesores de Idioma español, de portugués, de inglés, lingüistas. Todos trabajaron con una única fundamentación general que parte de la educación en el marco de los Derechos humanos y en la construcción de sujetos participativos de una democracia social. La idea directriz que se tomó en cuenta fue la cultura como hacedora de identidad en la democracia social.

Una de las innovaciones fue considerar el mismo marco teórico referencial sobre la enseñanza de las Lenguas en el cruce de la teoría de la enunciación y de la pragmática. La lingüística, cuyo objeto de estudio es la lengua, ha experimentado cambios en sus modelos de análisis. Los avances recientes muestran un enfoque interdisciplinario para lograr una mayor aproximación a la enorme complejidad inscrita en el fenómeno del lenguaje. Es por eso que los lingüistas actuales piensan en la necesidad de pasar a una unidad de análisis que a través de la interacción de los enunciados, actualice tal complejidad con una mirada hacia el lenguaje en uso, hacia el discurso. Es el discurso, a través de su unidad, el enunciado, el que permite la dinámica simultánea de la diversidad en la unidad, donde se actualizan los diversos sujetos discursivos y sus contextos.

Al mismo tiempo, la perspectiva lingüística actual está en la búsqueda de un nuevo paradigma epistemológico, de una nueva teoría mediadora del lenguaje que permita dar respuesta a la manera cómo se construye el sentido del mundo natural, social y cultural y de cómo lo externo se convierte en interno para a su vez observar de nuevo lo externo.

Mi trabajo como Formadora de Lenguaje en Rivera en este año 2009

Nuestro trabajo como Formadora de Lengua en escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico en la ciudad de Rivera hizo que nuevamente estuviéramos en contacto con la realidad bilingüe de esa zona fronteriza. A este Curso concurren docentes de Primaria que enseñan español y portugués en algunas escuelas. En esta situación se encuentran dos maestras que trabajan juntas en un mismo grupo, enseñando español y portugués.

Cabe destacar que de 60 docentes que concurren, solo asiste una docente de portugués, aún siendo un curso de libre opción. El trabajo de esta dupla es de alta significatividad por eso fueron elegidas para analizar el porqué de la enseñanza exitosa que están realizando.

La experiencia de las docentes de 5º año Kalia Borba (español) y Nery Fros (portugués) en la Escuela N° 120

La investigación se realiza en el marco de la presencia del bilingüismo en el Uruguay sociedad donde coexisten dos lenguas como lenguas maternas y una diglosia, uno de los idiomas prima sobre el otro. Estas características hacen que en esas regiones fronterizas existan variedades lingüísticas locales: Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU) o como se los denomina más recientemente “Portugués uruguayo” (Carbalho 2007).

Este tema es muy vasto pero lo que nosotros queremos reseñar es el día a día en un aula donde conviven niños capaces de usar el español y el portugués (principalmente en forma oral), teniendo algunos el español como lengua materna y otros como segunda lengua.

La inclusión en esta escuela de maestra de portugués durante tres horas semanales implica ir dejando la variedad local del portugués y del español e instalar el portugués y el español estándares. Las variedades estandarizadas serán las lenguas de instrucción empleadas en las aulas escolares.

En el Programa 2008 se fundamenta la enseñanza del portugués: “por el hecho de ser lenguas de la misma raíz latina, existe entre la lengua portuguesa y la española una proximidad tipológica. El orden canónico de la oración (sujeto-verbo-objeto), la alta equivalencia entre las estructuras sintácticas, el léxico y la base cultural que sustentan ambas lenguas son sustancialmente semejantes. Las similitudes son aún más evidentes en la lengua escrita. Los aspectos más desfavorables son el sistema fonológico más complejo del portugués, los numerosos vocablos de igual grafía y /o pronunciación, pero de significados diferentes en ambas lenguas y la percepción de que no existen fronteras claras entre portugués y el español, debido al alto grado de inter comprensión” (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008).

Para organizar esta exposición enmarcaremos el relato en tres escenas donde se presentan los aspectos más sobresalientes. Las agentes del acto educativo son: Kalia Borba, maestra de 5º año, que enseña español pero habla y escribe portugués, habiéndolo aprendido como segunda lengua; la profesora de Educación Inicial y Primaria de portugués, Nery Fros, que trabaja tres horas semanales con ese mismo grupo.

ESCENA I. Los problemas que surgen y cómo se resuelven. El trabajo por contenidos y la coordinación entre ambas docentes.

Las maestras optaron por leer juntas el Programa 2008 y comenzaron a pensar estrategias para enseñar en español y en portugués. Tomaron en cuenta la división en textos que narran, que explican y que argumentan. De sus

percepciones concluimos que ambas docentes concurrieron al curso en forma voluntaria, analizaron sus formas de hacer y contrastaron con el marco teórico aportado. Se situaron en un paradigma situacionista, en el entendido que los procesos de conocimiento se dieron **situados**, saberes en acción en la propia aula y con niños concretos (Grize 1996). Reflexionaron sobre sus prácticas en Lengua Oral y Lengua Escrita. Hicieron **ajustes** negociando contenidos, planificando juntas núcleos temáticos donde relacionarlos.

Estas docentes lograron escapar al **síndrome del topo** “donde prima el no me ves y no te veo hacer”. Esta práctica social aislacionista provoca que los discursos sobre la práctica sean teñidos de subjetividad porque son adornados al narrarlos.

Queremos resaltar algunas palabras de las docentes: “*lo más importante fue quedarnos fuera de hora y comenzar a hablar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos y cómo lo podemos mejorar*”. Aparecen los marcos teóricos de lenguaje similares que muestran ambas docentes, la planificación tomando en cuenta los contenidos del Programa en Lenguas y en Conocimiento Social, las reflexiones sobre lo aprendido en el curso acerca de las dimensiones de los textos: el léxico, la morfosintaxis, la puntuación; las contradicciones y la forma que teorizan lo aprendido y lo experimentado. En la entrevista aparece un “*nosotras*” muy significativo, dado que ya ellas piensan en forma conjunta acerca de cómo aprenden sus niños. Otras reflexiones como: “*nunca habíamos reflexionado juntas como ahora*”, nos muestra que la dupla se configura y comienza a producirse la transformación; **la salida del topo, el topo empieza a ver en beneficio de ese grupo que tiene en común**. Salir del aislamiento fortalece la profesión.

ESCENA II. La pedagogía como construcción de la identidad y la cultura.

Presentamos aquí la propuesta de la enseñanza del español y del portugués en la zona fronteriza en relación a los hábitos culturales de ambos países. Se trabajó con el carnaval en el sur de Brasil y en el Uruguay, la Semana de la Prenda en Brasil y Pencas tradicionales en Uruguay. Se cotejaron las realidades temáticas haciendo a los niños partícipes de la memoria de los pueblos. Se trata de no anular sino de trabajar lo intercultural a la vez de los idiomas.

Las sociedades modernas no tienen un núcleo identitario duro, los sujetos tienen una identidad compuesta de varias culturas. La identidad se transforma en forma diacrónica y sincrónica. Nos enfrentamos a una propuesta multicultural en diferentes ámbitos de nuestro país, no solo en la zona fronteriza. Siguiendo a Paulo Freire, alfabetizar es enseñar a usar las palabras y no a repetir palabras.

Se trabajó con el mate – cimarrón (tradición uruguaya y gaúcha), la semana de Farropilha - Galpao Crioulho - Semana de la Patria, festejos de carnaval. Se usaron recursos específicos, tales como información en las XO, diarios uruguayos y brasileros, videos con los trajes usados en cada país. Se estudiaron las evoluciones en el tiempo de ambos carnavales, se leyeron en ambos idiomas textos de época. Se realizaron actividades lúdicas en cada idioma, como por ejemplo, tiro al blanco con preguntas. Se trabajó con códigos imaginativos: ¿Cómo haría para ir al carnaval de Porto Alegre? ¿Cómo haría para ir al Teatro de Verano de Montevideo?, letras de murgas, sambas enredos, vestuarios. Otros temas fueron: una mirada a Blanes, la literatura

gaúcha, leyendas de Río Grande do Sul (lendas do Sul “Boitatá, Negrinho do Pastoreio); la cocina en la zona fronteriza (asado - churrasco, feijao, polenta frita).

ESCENA III. El proyecto de escritura en ambas lenguas: español y portugués

Previo al proyecto de escritura que llevó dos meses de trabajo se abordaron los textos narrativos desde la lengua oral y allí surgieron en el mes de junio palabras que aún no estaban resueltas desde la lengua diaria:

| | | |
|------------|-------------------|----------------|
| “sia” | silla | cadeira |
| “fio” | hijo | filho |
| “se vingó” | venganza | vingança |
| “bonde” | ómnibus | onibus |
| “nu baño” | voy al baño | no banheiro |
| “pizarrao” | pizarrón- pizarra | quadro – louça |

En esta experiencia, tratándose de un 5º año se hizo necesario narrar en la oralidad en ambas clases para ir delimitando el léxico en uno y otro idioma a los efectos de evitar la transcripción de la oralidad en el período escritural – textual (Behares y Erramouspe 1992).

Las escrituras en español mostraron que aún persisten palabras que no responden al idioma que están escribiendo:

“Los **vingadores** de Villa Sonia”

“Los adolescentes **pegaron** en el sereno de las viviendas”

“El más viejo de ellos les **atiró** una piedra”

“y lo llevaron a **sereno** al médico”

A modo de síntesis

La dupla docentes funcionó, lo que les permitió mejorar y transformar sus prácticas. La planificación conjunta hizo que se enseñaran nuevos contenidos de Astronomía, Geología, Historia, Biología. Si bien el programa 2008 está instalándose en el aula, se han enriquecido ambas docentes enseñando contenidos de conocimiento de la Naturaleza y Social. El proyecto de escritura de dos meses de duración permitió a las docentes hacer correcciones en los distintos niveles del texto que favorecieron la adquisición de ambas lenguas en su versión estándar. Las docentes en el curso realizaron un trabajo competente en lengua oral y escrita, lograron que estos niños narren, expliquen y argumenten en español y en portugués. Esto nos hace pensar en la importancia del perfil que construyeron estas docentes y en la repercusión de la actualización en la mejora de la enseñanza en ambas lenguas en oralidad, escritura y lectura.

Para finalizar deseo compartir con ustedes una experiencia: este año, en una casa de Chicago donde se ofrecía una recepción informal a los participantes de un encuentro sobre alfabetización, me encontré con una notable maestra de griego. Todos hablaban inglés, pero en el salón había un agradable clima griego, al que contribuían los libros, los cuadros, la música e incluso las bebidas. El ambiente me llevó a confesar que alguna vez yo había intentado estudiar griego moderno, pero que no había avanzado gran cosa y había abandonado. La maestra de griego me tomó de la mano. Buscó algunos libros que sabía que yo podía entender, relatos simples con ilustraciones

interesantes. Fácilmente nos olvidamos de todas las demás conversaciones de la sala. Recorrimos los libros hasta que encontramos uno con el que yo me sentí cómoda. Entonces me invitó a leer el cuento juntas, en griego. Si yo no entendía, ella, suavemente me sugería un significado, en inglés. Creo que no leí mucho por mis propios medios, pero me hizo sentir que lo había leído entero, sin ninguna tensión, sin ser evaluado, en agradable colaboración. Ella me dedicó veinte minutos, y cuando terminamos yo era miembro del club de la gente que lee griego. Quizá no fuera muy eficiente, pero era un socio firme. Y comencé a buscar otros libros en griego que pudiera leer (con la ayuda de los autores y de las ilustraciones) cuando mi maestra no estuviera cerca. El nombre de mi maestra era Sofía, y su edad, siete años" (Smith 1994).

Instancia de preguntas y respuestas

Pregunta

Yo quería hacer una pregunta en el sentido de lo democrático-liberal, y llevarlo un poco a ámbitos más amplios, en relación a lo que planteaba Karina de los alumnos que están afuera; no solo los que están afuera en la frontera, sino los que están afuera en Montevideo, los que están afuera en todos lados, y quería polemizar con el concepto de lengua estándar, pero me parece que más que nada porque en nuestro manejo como docentes del concepto de lengua estándar estamos implicando el concepto de lengua sub-estándar y estamos mirando al otro que lo habla de una manera que no lo habilitamos como sujeto. Eso tiene mucho que ver con los que están afuera, no solo en las frontera, como que tenemos nuestras propias fronteras y nosotros, como docentes, somos responsables de eso, así como también las autoridades. Quería una reflexión de ustedes al respecto.

Luis Behares

Cuando yo empecé a trabajar en el CELER de Rivera, allá por el año 85, cuando volvió la democracia, se hablaba de lengua estándar. La expresión sub-estándar se usaba para el Portugués del Uruguay, y eso venía de la socio-lingüística. Las maestras de Rivera que participaban en el proyecto, estoy hablando de hace muchos años, usaban la palabra sub-standard para referirse a las personas: "unos niños sub-estándar", "las madres son muy sub-estándar". Lo que pasa es que la lengua está unida al sujeto y está unida a la condición social también. Yo creo que el problema de la exclusión, que la enseñanza primaria por suerte ha logrado controlar gracias a la obligatoriedad y a cierto carácter acogedor que todavía tiene la escuela primaria, está fracasando a nivel de Enseñanza Secundaria, porque Enseñanza Secundaria es excluyente por naturaleza. Yo fui hace poco a un liceo y me quería ir. Hacía muchos años que yo no iba a un liceo. No quería estar. El clima de violencia, la mugre. No era que no se hubiera limpiado, era una actitud de descuido generalizado. Me llamaba la atención que estaba el profesor y los alumnos haciendo cosas "malas" y el profesor ni siquiera los veía. Hay algo que está mal ahí en términos generales, pero en la frontera es particularmente interesante, porque esta población fue la población todavía de la Enseñanza Primaria monolingüe.

Con todos los efectos que eso significó y con una dinámica en Secundaria que ha sido muy lenta, y que todavía no ha pensado siquiera qué hacer con poblaciones bilingües a nivel de Secundaria, o lo ha pensado muy poco. Es decir, ¿qué hago yo si estos alumnos me vienen de una educación bilingüe? ¿Será que tengo que tener educación bilingüe en Secundaria también? O alguna cosa parecida. Porque yo no puedo ahora mostrarles una propuesta pedagógica radicalmente distinta de la anterior, es el problema de los sub-sistemas separados. Pero esto tiene esas dos puntas o tres. El país tiene un problema con los adolescentes y con Enseñanza Secundaria, que éstos vienen de una experiencia lingüística muy dolorosa y muy marginalizante en Enseñanza Primaria que por suerte se acabó. Sin dudas, más allá de todo lo demás, la oferta de Enseñanza Secundaria no es incluyente. No es incluyente para estos y para muchos otros, pero para estos no es incluyente en ningún sentido.

Karina Nossar

Yo quiero agregar que este no es solamente un tema de frontera. En frontera se ve más porque tenemos esta situación que lo hace más patente y más evidente. Pero es lo mismo que pasa en cualquier aula. Hay una distancia enorme entre la lengua de instrucción y la lengua que traen de sus hogares los muchachos, independientemente de que sea el “portuñol”, de que sea el “portugués del Uruguay” o de que sea el español que se habla en cualquiera de los barrios de Montevideo. Es menos notorio, es menos drástico pero no por eso deja de ser una cuestión bastante similar y que provoca exclusión del sistema educativo. Yo coincido con Luis, creo que estamos haciendo las cosas bastante mal en Secundaria, es cierto, dan ganas de huir despavoridos de las aulas en muchos momentos, pero creo también que tenemos un debe muy grande con estos muchachos sobre todo en el tema de la lengua de frontera. Esta gente ha sido objeto de discriminación, es una lengua que carga con un estigma muy fuerte. Y este estigma además se reproduce, porque por más discurso que puedan tener los docentes, que es parte de la investigación que hemos venido realizando, discursos inclusivos, cuando llegan al aula repiten las prácticas de las que fueron objeto. Esto ya lo sabemos. La Formación Docente tiene que recoger este guante y hacer algo al respecto, por supuesto, pero no puede estar sola, porque la Formación Docente es un período de formación inicial que tiene un antes y un después. El antes los ha marcado muchísimo. Ya en el año 75, Lortie hablaba del “aprendizaje de la observación”, o sea, por más innovadora que haya sido la formación, tendemos a repetir aquellas mismas prácticas. Y después tenemos el despegue de la socialización profesional. Los muchachos, por más innovadores que vengan de la institución de formación, llegan a los centros educativos y se adaptan a la gramática de la escuela, hacen lo que hacen los demás, quienes además son los más viejos, los que tienen mayor prestigio, los que tienen cien de informe de dirección, y hacen lo mismo, se adaptan a ello y terminan matando cualquier intento de innovación. Entonces, este es un tema en el que Formación Docente tiene que hacer algo, porque gran parte de los reclamos que recogimos en nuestra investigación tenían que ver con que a los docentes no se les había dado herramientas para trabajar con esto. Y es cierto. No las tienen. No se ha trabajado fuertemente sobre ello. Pero también

es una cuestión que hay que trabajarla desde otros lugares. El cambio solito en un lugar aislado no va a generar lo que nosotros necesitamos. Por otro lado, creo que urge diseñar algún programa, alguna propuesta, algo que nos permita captar a estos muchachos que están afuera para tratar de reinsertarlos, quizás no en la educación formal, quizás la solución esté en la educación no formal, pero que hay que atender a esta población con urgencia, no me cabe la menor duda.

Aportes de la audiencia

Yo quiero hacer un comentario en dos ejes que serían representación y acción. ¿Cuál es nuestro nivel de lectura y de escritura para después ser profesores y pretender que los alumnos también lo hagan y de forma adecuada? Después se presentó una actividad de una experiencia donde la afectividad era un punto muy rescatable para lograr que ciertas prácticas de los alumnos, el contacto con los alumnos, los hablantes. Behares usó la palabra contradicción, o sea que tenemos el discurso, pero no logramos llevarlo a la práctica. Cualquier docente es docente de lengua en cierta forma, no es necesario enseñar gramática para ser profesor de lengua. Lo que está faltando es que cada docente tenga esa convicción. Tenemos cierta información pero después no sabemos cómo traducirla, o sea, no tenemos esa meta cognición y tampoco tenemos una comunidad docente que nos ayude a hacerlo. Lo que está faltando es esa comunidad docente, creo que se abre a partir del plan 2008. Hay una nueva generación con nuevas expectativas, y esto se ve a partir de aspectos lingüísticos. Falta en los docentes espacios de actualización continua, que tienen que ser más concretos, tienen que ser más prácticos, en trabajo de campo.

Es real lo que está ocurriendo en los liceos. Desde mi experiencia personal me tocó trabajar en una UTU en situación de frontera. En este momento estoy trabajando en un liceo departamental y cumplo dos roles, como adscripta y también como docente. Y me he llevado muchos problemas muchas veces porque creo que los docentes también tenemos una gran cuota de responsabilidad de las cosas que están pasando dentro de nuestras aulas, y de las cosas nuevas que nos llevamos cuando venimos a los cursos. Pasan dos cosas: por un lado, vamos llenos de ideas nuevas, queremos transponer cosas y nos damos contra la realidad y contra muchos muros. A veces no podés hacer nada, o lo podés hacer aisladamente en tu aula, pero te miran como a un bicho raro, “¿Qué estará haciendo aquél?”, etc. Y después hay que pedir autorización, y después el otro que no te escucha, no te atiende y dice “siempre lo mismo, para qué voy a perder tiempo”. Pero no es siempre lo mismo, algo siempre se aprende y me parece que hay una gran cuota de responsabilidad de nosotros en no reconocer esa responsabilidad que tenemos. A veces se nos ofrecen las oportunidades y no les damos lugar. Secundaria no ha atendido la inclusión en Ciclo Básico, es decir, el ciclo Básico es obligatorio, y Secundaria está teniendo en este momento niveles altísimos de deserción de segundo y tercer año, porque desde la Adscripción yo lo puedo visualizar más que algunos colegas que van solo al aula. Empezamos con grupos numerosísimos y llegamos a fin de año con grupos pequeñitos; se pierden, por repetición o se van y no vuelven más. Quedan afuera, como dice

Karina. Nosotros vivimos esa realidad también. Están ahí todo el día, pero al liceo no entran.

Se me ocurrieron unas ideas con respecto a lo que decía Karina de esas experiencias que tienen que ver con la atención al excluido, al que está afuera. Podríamos aprender de los márgenes para enriquecer el trabajo de las aulas. O sea, mirar para afuera, ver la cosa que se hace marginalmente, el profesor que trabaja en lo que no es la clase habitual. Podríamos ver cómo allí logran hacer entender. Lo que antes eran los cursos de recuperación. Siempre hubo márgenes para remediar esa especie de déficit que se consideraba que tenían. Uno habla con esas personas que se encargan de ese tipo de tareas y te dicen que logran cosas. Los estudiantes entienden, o sea que tenían la capacidad de entender. ¿Y qué es lo que se hace en esas experiencias? El docente se pone al lado del estudiante, le habla con cariño, se hace cargo de su aprendizaje de alguna manera, trata de conducirlo, de llevarlo. A mí me han dicho por ejemplo: "y bueno, le hago leer, le hago escribir". ¿Y en las clases, qué? ¿Por qué no metemos el margen adentro de la clase? ¿Por qué eso que se hace con el que se sacó para afuera no se hace en la clase? No es un tema de una cantidad de alumnos, es un tema de un tratamiento diferente.

Pregunta

¿Cómo se explica que en Uruguay recién se abriera la carrera de formación de profesores de portugués en 2009?

Luis Behares

Yo no sé responder eso. Se podría decir "tal vez será porque este CODICEN, o el anterior, y la gente de Formación Docente son todos muy "atorrantes" y qué se yo...". Pero me parece que las cosas no suceden porque alguien no quiere. En realidad, llevó mucho convencer a la gente de la necesidad del portugués. Antes del año 92 con los Acuerdos del MERCOSUR, el portugués era una lengua que a nadie le pareciera que valía la pena aprender, ni una lengua de prestigio. Cuando yo era adolescente, el portugués era bueno para reírse de él. Era "habla de macaco", era una lengua que servía como para ir al Carnaval de Río, para divertirse, pero nada más. Nadie pensaría que se pudiera dar una clase de filosofía o de metafísica en portugués. Hoy día me parece que eso ha cambiado porque el Brasil ya no es el mismo que era antes. Ha cambiado, las relaciones regionales no son las mismas, los prestigios de una lengua, siempre están vinculados a cuestiones de macro-políticas, pero también hay cambios culturales muy cercanos. En el Uruguay hay un movimiento dentro de la cultura uruguaya de apreciación y afinidad con Brasil, más que con la Argentina desde hace bastantes años, 20 o 25 años. Eso también va cambiando las cosas. La televisión brasileña, que nos llega ahora pero que antes no nos llegaba. Cuando yo digo que hay un problema con la formación docente, lo que quería mencionar es un problema en la relación de los docentes formados con el pensamiento científico en general y en particular en cada una de las áreas. Me parece que eso está faltando. La lengua escrita no es una finalidad en sí misma, uno aprende a escribir para la química, para la historia, para la filosofía, porque si no, no sirve

para nada la escritura. Y uno aprende a escribir bien física, si uno estudia física, y si estudia física en función de lo que la física es como campo de producción de conocimiento nuevo, no simplemente como un campo donde hay un conocimiento representado estable que se aprende, que es otra cosa. En ese sentido, sería de esperar que todo ese movimiento hacia la Universidad Pedagógica tenga en cuenta este factor, sobre todo para Enseñanza Secundaria. Para una adecuada formación docente se requiere que el docente sea educado, formado en el pensamiento científico, no como reproductor, comentador, o transmisor, sino como productor de conocimiento científico.

Les cuento esta anécdota: Un chico, que es hijo de un vecino mío, me comentó que él era maestro y estuvo ocho años enseñando. Por ahí se casó, tuvieron más ingresos, entonces decidió estudiar. Se fue a estudiar Biología en la Facultad de Ciencias. Dice que después de los tres primeros meses estudiando Biología en la Facultad de Ciencias se dio cuenta de que él estaba teniendo una actitud totalmente diferente respecto a su enseñanza como maestro de cuarto año, no solamente en Biología o en los contenidos de la Biología, sino en todo. Porque la relación con el conocimiento como cosa establecida que uno tiene que adquirir para luego transmitir, no es la misma que la que uno consigue transformándose en investigador en un área cualquiera, no importa cuál. Aunque sea la gastronomía que es maravillosa y muy accesible.

Irupé Buzzetti

A mí me gustaría plantear algo con respecto a la entrada de los márgenes a las aulas. Yo creo que esto está muy relacionado con una didáctica crítica, que tiene que ver con investigar y tener otras miradas. A mí me gusta mucho todo lo que tiene que ver con la narrativa en la didáctica, me interesa sobre el hecho de que hay que escuchar a los estudiantes y hay que hablar con ellos. Hace poco, estaba entrando a una escuela al lado del cementerio del Cerro en Montevideo, y escuché que la directora le decía algo a un chico de sexto año, y un compañero comentó: “¡Qué se vaya al carajo!”. Cuando yo, que tenía que visitar ese sexto año, entré, escribí esa expresión en el pizarrón. Los estudiantes se quedaron desarmados, impávidos y dije que eso era lo que había escuchado al entrar y quería que me explicaran por qué habían dicho eso. Primero nadie habló, y luego el que lo había dicho (yo había pasado por al lado y además lo había saludado), dijo: “Yo lo dije porque siempre dice lo mismo, porque cuando estamos en el recreo siempre tenemos la culpa los de sexto.” “Bueno, pero, ¿por qué la mandaste al carajo?, ¿qué quiere decir mandar al carajo?” “Irupé, yo quise decir que se vaya.” “Vos quisiste decir que se vaya lejos”. Como estamos trabajando con las XO, les dije que buscaran “carajo”. “Porque estuvo bárbaro lo que dijiste, estuviste genial”. Cada vez más sorprendidos se fueron enganchando los otros, y ahí llegamos a la conclusión de lo qué era el carajo: la parte más alta del barco, y que quienes se iban al carajo eran justamente aquellos marineros que no habían hecho un buen trabajo en el barco y entonces se los mandaba como castigo al carajo. Y que lo que ellos habían querido decir era que la directora no estaba bien, pero que lo que había que ver era si la directora no estaba bien como para mandarla al carajo, o si se podía quedar en tierra, y no tener que ir

al carajo. Esa conversación llevó a que uno negocia, desde la lengua. El problema está en desde dónde uno los puede captar, porque yo ahora con los chiquilines del Cerro tengo una excelente relación. Cuando yo entro a la escuela me dicen, “¿No tenés un rato? Vení a explicar otras palabras.” Porque cuando uno empieza a ser escuchado, uno empieza a negociar. El problema está en que hay que hablar y hay que escuchar y eso es lengua pura, eso son macro-habilidades de la lengua. Por lo tanto, nosotros tenemos que estar abiertos y tenemos que preguntarnos cuán competentes somos. Porque la maestra estaba totalmente descolocada. Me miraba como diciendo “Esta vieja piró”. Después empezó a entender por dónde venía. La desestructura de uno viene desde el conocimiento. Si yo conozco me puedo animar. Y desde allí puedo llegar a otros lugares. Quizá muchos de estos muchachos, como decía Karina, precisan que uno los escuche, precisan que el margen entre a la clase. Y tiene que entrar, pero desde el conocimiento.

Karina Nossar

Voy a hacer una reflexión vinculada con los tiempos. Toda innovación, que no es lo mismo que cambio y que no es lo mismo que transformación, requiere de un tiempo. Preguntaban por qué empezó la carrera de portugués recién ahora. Eso tiene que ver con los tiempos de maduración, tiempos políticos, circunstancias que trascienden nuestras fronteras que indican que éste es el momento. No quiere decir que recién nos avivamos o que fuéramos tan “atorrantes”. De hecho hubo pedidos de abrir el profesorado de portugués, yo lo hice hace muchos años, para el CERP de Rivera, en otra administración y por supuesto el expediente durmió en un cajón durante mucho tiempo. Pero es que el sistema no estaba todavía pronto, no había una madurez necesaria como para que esto se pudiera dar. Felizmente esto está, ya hay una política lingüística, ya no la de Varela, otra, explícita, con otras aperturas con respecto a la diversidad, con un cuidado con estas discriminaciones, tenemos que trabajar sobre eso. Pero lo fundamental es que estas transformaciones no vienen por varita mágica, no es cuestión de un decreto, no es cuestión de cambiar un programa, de hacer una reforma y poner otro diseño curricular. Esto no genera la transformación que necesitamos, porque la transformación está en nuestras cabezas. Y ahí es donde están los conocimientos resistentes. Esto ya fue estudiado por la psicología cognitiva, lo que cuesta generar un cambio conceptual. Es el cambio en la cabeza lo que importa porque después va a generar un cambio en las prácticas. Es una cuestión de largo aliento. Es una cuestión sobre la cual tenemos que trabajar. Pero no podemos esperar soluciones mágicas. No podemos pensar que el plan 2008 o que la transformación de cambiarle el cartelito a la puerta y decir a partir de ahora dejamos de ser IPA y somos IUDA o somos CERP va a transformar las cosas. Eso no nos va a cambiar si no cambiamos la cabeza primero.

Pregunta

Me gustaría saber cuál es la solución cuando la discriminación viene por parte de los profesores. Y también en algunos casos por los propios compañeros de clase. Y también sobre el trabajo de las maestras bilingües de frontera, si se pueden apreciar puntos positivos y negativos de los chiquilines.

Y cuál es la diferencia entre portuñol y Portugués del Uruguay que yo no sabía que había una diferencia.

Karina Nossar

En relación a la primera pregunta, sobre qué pasa cuando el estigma viene de los propios docentes, se vincula a lo que dije recién, el cambio tiene que procesarse dentro de la propia cabeza, hay cosas que no se dan por decreto. Yo no puedo decretar que estos profesores no te discriminen, hay cosas que yo no puedo hacer, no me corresponde. Esos son cambios y procesos sobre los que hay que trabajar bastante. Pero hay algo importante sobre ello: tú estás aprendiendo lo que no se debe hacer. Ya con eso tenés bastante. En cuanto a la diferencia entre portuñol y Portugués del Uruguay y DPU, todo eso te lo va a explicar mejor Luis Behares. La comunidad, cuando tú empezás a hacer entrevistas, a conversar y a investigar, la propia comunidad docente, los alumnos o la gente en general le llaman “portuñol” al habla de la frontera. No manejan los términos técnicos, no saben hasta dónde, si es o no es, cuáles son las marcas en los distintos niveles de análisis del lenguaje, o que esto sea un dialecto o si tiene gramática o no, si tiene diccionario, etc., la gente no maneja eso. La gente lo llama “portuñol”, y el portuñol tiene una doble condición. Genera en la gente tanto el rechazo, porque es un estigma, es la lengua con una marca inocultable del origen. Pero por otro lado, es el rasgo identitario de la frontera. Tú habrás observado porque estás allá, que hay hasta canciones en portuñol y una reivindicación muy fuerte del portuñol desde esas canciones y desde muchos discursos a nivel local. Entonces tiene eso, de amor y odio. Por un lado sí, me complica la vida, me cierra determinadas puertas, pero por otro lado es lo de acá, es lo local, es lo que nos identifica y es lo nuestro. Tú viste que la frontera no es ni Brasil, ni Uruguay. Es un tercer espacio con características propias; no es ni lo uno, ni lo otro, aunque tenga elementos de ambos lados, pero tiene rasgos identitarios diferentes. Pero Luis Behares te lo puede explicar mejor.

Luis Behares

Yo no voy a explicar nada. Voy a dar un dato nomás. Como tú eres de Rivera, en el Centro Universitario de Rivera, allá en la calle Ituzaingó, debe haber toda una estantería sobre el Portugués del Uruguay, sobre Dialectos Portugueses del Uruguay. En el CERP también hay copias de todo eso. Entonces andá a leer allá, porque no te puedo contestar en un rato lo que llevó tantos años de investigación. Se ha generado una confusión terminológica con respecto a la palabra portuñol en un sentido muy general pero que es muy característico de la ciudad de Rivera. En Rivera hay portuñol, sobre todo para la gente que no viene del Portugués del Uruguay como lengua materna. Es difícil darse cuenta de cuáles son las diferencias entre un portugués hablado en el Uruguay por generaciones y que alguien lo tiene como lengua materna, de esa mezcla más o menos infame entre el español y el portugués. En realidad las marcas del portugués aparecen en el español mucho más que las marcas del español en el portugués. Esto desde el punto de vista de teoría socio-histórico-lingüística, vendría a decir lo siguiente: la lengua primera fue el portugués. Por eso sobrevive y aparece en la segunda lengua, porque el español en Rivera, en

Artigas, en una pequeña parte de Cerro Largo, es históricamente segunda lengua, la gente la aprendió. Por eso es que el Portugués del Uruguay sigue siendo más portugués que otra cosa. Porque el español no lo puede afectar mucho, solo lo afecta superficialmente.

Con respecto a la discriminación de los docentes a los estudiantes, la penaría, la castigaría disciplinariamente, por ley o por reglamentación, con suspensión o con expulsión, porque es lo mismo que una maestra que le pega a los niños. La echamos, o le ponemos sanción o le bajamos la nota. La discriminación lingüística sería lo mismo. Ahora, entre los adolescentes, yo no me preocuparía demasiado y no me metería. Es el mundo de ellos, hay que dejárselo, pero hay que dar el ejemplo desde los docentes. Porque si el tipo tiene tendencia a reírse de los que hablan un poco distinto o caminan un poco distinto, o tienen un tamaño un poco distinto, lo peor que puede pasar es que el profesor lo ayude dándole un modelo de discriminación. Pero la discriminación entre los adolescentes es proverbial en el sentido de que no hay cómo impedirla. Los adolescentes necesariamente se discriminan entre ellos, porque son muy agresivos, no se olviden de que tienen toda una cosa en la sangre que los pone mal. Me parece que una cosa importante es el buen modelo y que el docente discriminador sea puesto en evidencia como tal. Porque no debe haber un docente discriminador en ningún sentido. Y también quizás, cuando venga la oportunidad sacar el tema para una discusión, una conversación. No decir: "Hoy vamos a hablar de la discriminación". Pero buscar la vuelta para que ese tema aparezca. Creo que son sensibles porque en realidad todos los adolescentes padecen discriminación en este momento. Hasta los que parecen los normo-adolescentes. En todos lados. Y creo que si uno hace un poco de memoria, la adolescencia no fue un momento agradable en ese sentido. Para ninguno de los que estamos acá. O porque éramos muy idiotas, o muy flacos. O porque no sabíamos jugar al fútbol o porque las mujeres tenían algunas partes de atrás más grandes, o la parte de adelante un poco más chica. Yo en la frontera no he visto tanta discriminación. No sé en Rivera, la ciudad. Yo no he visto mucho porque en realidad eso es un poco lo que los une. Pero en fin, de repente en algún lugar sí.

Referencias bibliográficas

- ANEP-CODICEN (2008) Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo
- ANEP-CODICEN (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria Año.
- ANEP-CODICEN (2009) Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP. Montevideo.
- Barrios, G. et. al. (1993) Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. México: Iztapalapa.
- Barrios, G. (1996) Planificación lingüística e Integración Regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: Trindade y Behares: página 88.
- Behares, L. E. (1985) Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguaya con Brasil. Montevideo: IIN/OEA.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1998) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.

- Camps, A. (2006) Diálogo e investigación en las aulas. *Investigaciones en didáctica de la lengua*. Ed. Graô. Barcelona 2006
- Elizaincín, A. et al. (1987) *Nos falemo brasilero. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Ferguson, C. E. (1959) Diglossia. En: *World* 15(2): pp. 325-340.
- Fishman, J. (1979) *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (2007) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Gabbiani, B. (2000) *Escuela, lenguaje y poder*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Galtung, J. (1990) Cultural violence. *Journal of Peace Research*, volumen 27.
- Garay, L. y S. Gezmet (2000) *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- López Morales, H. (1993) *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Ministerio de Educación y Cultura. 2009. *Ley General de Educación 18437*. Montevideo: Impo.
- Moreno, F. (1998) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística
- Rona, J.P. (1959) *El dialecto “fronterizo” del Norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- Smith, F. (1994) *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Ed. AIQUE Buenos aires.
- Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Trindade, A. et al. (1995) *Os problemas pedagógicos das áreas fronteiriças. Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguai*. Santa Maria: Pallotti.
- Trindade, A.M., y L. Behares (1996) *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti

**El rol profesional del docente de lenguas extranjeras.
Nuevos desafíos.
Mesa redonda**

Gabriela Casal, Anamaría Morino y Gabriel Díaz

En esta mesa redonda, cada uno de los disertantes, desde la perspectiva de su posicionamiento institucional, tratará de abordar el papel del docente de lenguas extranjeras, explicando potenciales desafíos. Para organizar esta mesa redonda, se partió de las preguntas que los asisten al foro le hicieron llegar a la mesa de antemano

El rol del docente de lenguas en Educación Primaria

Gabriela Casal

gabrielaclaracasal@gmail.com

Desde el rol que ocupó como Directora del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de Educación Primaria, he trabajado desde el año pasado con los compañeros en la Comisión de Políticas Lingüísticas en torno a lo que es la enseñanza de lenguas en nuestro país. En el momento que se nos planteó esta temática de cuál debe ser el rol del docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, surge una primera consideración de que evidentemente hay particularidades que identifican a cada uno de los desconcentrados. La primera premisa que debemos tener en cuenta es que el docente de lenguas, como cualquier docente, debe ser conocedor de su rol o sea debe saber qué implica ser docente de inglés o de portugués a nivel de una escuela pública hoy en Uruguay.

Lo primero que ese docente tiene que conocer es qué se espera de él en ese rol de enseñante. Debe tener en cuenta el encuadre de esa enseñanza y evidentemente que todo ese conocimiento que él tenga en relación a su rol es lo que definitivamente lo va a posicionar dentro de la tarea de enseñante.

A su vez, el poder conocer profundamente el rol que desempeña, le va a permitir así determinar las posibilidades en los aprendizajes de sus alumnos de acuerdo al posicionamiento que ese docente tenga. En una postura, en una práctica centrada totalmente en sí mismo, las posibilidades de sus alumnos van a estar restringidas. Si él se posiciona en un rol de enseñante, porque eso creo que es definitivo, más allá de que uno pueda tener una faceta de facilitador, de acompañante de los aprendizajes, uno es el que enseña y ese es un principio que en la órbita de la enseñanza primaria, sobre todo en el área de español, se había devaluado un poco y creo que es hora de reivindicar que el docente, más allá de que facilita, que acompaña, que media en los aprendizajes, enseña y eso forma parte de su rol.

Si ese docente se posiciona en un paradigma en el cual debe dar amplia participación a sus alumnos, las posibilidades de construcción de aprendizajes de sus alumnos se van a ampliar. Esto implica conocer primero cuál es el rol para luego analizar qué aspectos comprende. Un docente de lenguas debe ser una persona que conozca ampliamente los procesos de enseñanza - aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera y las diferencias individuales que estos procesos implican sobre todo dentro del aprendizaje.

Tener una amplia conciencia, un conocimiento de lo que implican esos procesos de enseñanza - aprendizaje es medular, está encuadrado dentro de

lo que es el marco teórico de la acción de un docente. El docente durante su formación debe conocer qué cuestiones son trascendentales en el momento de pensar la enseñanza. Ya desde la planificación debe conocer las características de los procesos, y en cuanto a los aprendizajes debe conocer todos los aspectos importantes en relación a los alumnos: su contexto, cuánto saben, los procesos, y ese conocimiento tiene que ser mucho más fuerte o ir más allá de los supuestos. Eso es una cuestión que a veces nosotros trabajamos bastante durante las instancias de formación con los docentes, en las actividades de capacitación, dada la diversidad de formación que presentan los docentes de lenguas en la Educación Primaria. A nivel de Educación Primaria, los docentes que llevan a cabo la enseñanza del inglés, por ejemplo, son docentes que pueden ser maestros de Educación Primaria, profesores de inglés con título habilitante, o personas que tienen una formación en la lengua, y alguna experiencia de enseñanza. Creemos que la necesidad de conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje es algo prescriptivo a la hora de pensar en la conformación de un rol docente. En el caso del portugués, la condición de los docentes es diferente. Como este programa de enseñanza de portugués se inició en la zona fronteriza por una característica coyuntural, las decisiones tomadas al inicio determinan que el perfil de estos docentes es que todos tienen título de maestro de Educación Primaria pero que a su vez tienen una formación en la lengua portuguesa. Ahí marcamos una diferencia.

En cuanto a los procesos de enseñanza –aprendizaje, también le debe agregar este docente el conocimiento de la lengua y de la didáctica porque allí también tenemos otra dificultad. El maestro de Educación Primaria tiene la formación de carrera, de magisterio, pero a veces no tiene la formación necesaria de la lengua y de la didáctica de la lengua. Pasa lo mismo a veces también en portugués: el docente intenta hacer una transferencia de su enseñanza en español a la de la segunda lengua o lengua extranjera sin tener en cuenta la especificidad de la didáctica, es una didáctica especial. Esto es un aspecto no menor que consideramos que incluye el rol docente.

Cuando el docente conoce su rol, también eso le hace definir las oportunidades que les da a sus alumnos para los aprendizajes, genera oportunidades significativas y variadas en el uso de la lengua. O sea, nos manejamos con el concepto de lengua en uso, en el enfoque comunicativo de la lengua, y de acuerdo al posicionamiento tendremos la clase centrada en el profesor, en el maestro o la clase en la cual el alumno es el que construye sus aprendizajes junto con el acompañamiento y la enseñanza del docente. Con ese concepto de lengua en uso, que evidentemente debe generar muchas oportunidades de interacción con la lengua y de participación y también lograr que ese aprendizaje sea significativo, tiene que ver con la posibilidad de relacionar la enseñanza que el alumno está recibiendo con cuestiones que ya tiene logradas para poder hacer ese link y hacer significativo realmente lo que está aprendiendo. Por supuesto que tiene que partir de lo que el niño ya sabe, también tiene presentes las variables que están dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo cuando uno piensa en la enseñanza tiene que tener en cuenta el contexto, las características del niño, el aula, la planificación, los materiales, todo lo social que también está permeando las posibilidades de aprendizaje de los niños y que en definitiva están todas juntas en el momento de pensar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesario aceptar lo que el niño trae y no empezar como de cero,

desestimando todas esas fortalezas que tiene. También tiene que ver con la diversidad que presenta ese alumnado: el respeto de tiempos, de ritmos de aprendizaje y demás.

El docente de lengua promueve y facilita la interacción del lenguaje a través de la construcción social teniendo un rol activo. En este aspecto estamos todos de acuerdo. El docente facilita las situaciones de interacción y de clases más participativas, con un rol de docente activo, pero el niño tiene que ser el que hace. La determinación que tiene a partir de su rol se manifiesta en el modo en que planifica.

El docente debe facilitar y promover las mayores oportunidades para esa construcción, y por último hacer comprensible el contenido, ya que enseña lengua y contenido. Los programas de enseñanza de lenguas que lleva adelante Educación Primaria, tanto de portugués como de inglés, encaran una enseñanza de esas lenguas a través de contenidos curriculares. Entonces, el docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria tiene un doble compromiso: la enseñanza de la lengua como objeto de conocimiento, pero a su vez, la enseñanza de los contenidos que son el vehículo. Es bien importante que hoy, los docentes de Primaria utilicen el nuevo programa escolar. Tenemos por primera vez un currículo, un programa oficial que tiene un capítulo de lenguas, en el que aparecen contenidos de lenguas y funciones comunicativas de la lengua, así que esa es otra de las tareas que forman parte del rol.

La construcción del rol del docente de lenguas extranjeras

Anamaría Moreno

anammoreno@adinet.com.uy

Para tratar de realizar un análisis de los desafíos que supone hoy la construcción del rol de docente de lenguas extranjeras en los diferentes ámbitos en los que se desempeña, nos posicionaremos desde el marco conceptual de las Teorías Críticas que se desarrollaron a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Una Ciencia Educativa Crítica se plantea el objetivo de cambiar la educación para tratar de acercar, cada vez más, las formas de escolarización a los valores educativos. Y ese cambio, no solo requiere interpretar la educación y definir caminos de acción, sino también organizar los procesos mediante los cuales ese análisis puede ser compartido en sociedad. Desde esta visión, son los sujetos involucrados en la práctica educativa los que actuarán como agentes de cambio.

Stenhouse propone la figura del profesor como investigador, como “profesional ampliado”, en un intento de unir el desarrollo del currículo en el aula y en los Centros, al de la profesionalidad de los docentes.

Este modelo sugiere abordar el desarrollo del currículo como una investigación en la acción. Es decir que el profesor, a medida que va detectando problemas derivados de la ejecución del currículo, va estableciendo hipótesis de acción en base a sus conocimientos, luego las contrasta con la práctica y les hace un seguimiento para, a partir de los resultados, abrir nuevos planteamientos o problemas.

Este enfoque propone, entonces, un puente entre la teoría y la práctica, entre la investigación y lo que sucede en el aula. Esto supone un cambio en el rol profesional del docente ya que se lo considera un actor reflexivo sobre los problemas y perspectivas de mejoras que la práctica educativa reclama.

Desde esta perspectiva y tal como lo señalan Carr y Kemmis se reconoce la necesidad de considerar a los enseñantes como las figuras centrales de la actividad curricular en tanto que son los que la ejecutan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas.

El docente ya no interviene como mero ejecutor de las técnicas curriculares ideadas por expertos planificadores, como sucedía con las teorías técnicas del currículo, sino que los profesores realizan un proceso de toma de decisiones que los implica y afecta y de cuyos resultados, van a ser, en última instancia, los responsables.

Olson dice que “el cambio ocurrirá cuando los profesores lleguen a ser más conscientes de cómo resuelven los problemas y a qué costo, conforme empiecen a someter su práctica a escrutinio crítico.”

Así como se propone que el *docente* sea un *investigador de su propia práctica*, es decir, un agente activo y reflexivo, debemos pensar en un trabajo, en el aula, que involucre y escuche al *estudiante* para que éste se convierta en un *participante activo de su proceso de aprendizaje*.

Desde esta visión, el docente *prepara para futuros aprendizajes*. Debe ser capaz de movilizar los recursos cognitivos de los estudiantes de tal manera que puedan enfrentarse a situaciones nuevas creando sus propias respuestas. Para ello el docente debe propiciar las actitudes reflexivas, a partir de propuestas que apunten a acercarse a los textos de la lengua extranjera, ya sean escritos u orales, a las estructuras lingüísticas, en forma de desafíos cognitivos, para cuya resolución tengan que elaborar hipótesis, contrastarlas con sus conocimientos previos y con el contexto en el que se realizan, tomarlas como válidas o rechazarlas para, a partir de allí continuar avanzando en la comprensión de los elementos de la lengua.

Para lograr aprendizajes significativos es necesario desarrollar la metacognición, es decir que el profesor debe propiciar la toma de conciencia por parte de los estudiantes, sobre los procesos cognitivos que han realizado: cómo han pensado, qué cosas han relacionado, si han producido síntesis o procesos de generalización adecuados. Orientados por las preguntas, los estudiantes podrán visualizar la forma en que ellos aprenden. El objetivo del desarrollo metacognitivo es ayudar al estudiante a autorregular y autodirigir su proceso. Esta es la base para un proceso gradual de autonomía que permite acceder a conocimientos nuevos en el futuro. Son los docentes, que reconocen sus propios procesos cognitivos, quienes pueden ayudar a sus estudiantes a cultivar una disposición favorable para la reflexión en la que se incluye la metacognición.

Conocer no es almacenar datos o conceptos, sino comprenderlos, entenderlos en su contexto, saber transferirlos, es decir, integrarlos con lo que ya se sabe de modo que el conocimiento sea más complejo y relativo. Para adquirirlo es necesario que los contenidos sean significativos y relevantes. En el caso de las lenguas extranjeras será necesario presentar en el aula propuestas que estén lo más próximo posible de la realidad de esa lengua. Y esto, tanto en los aspectos lingüísticos como en los culturales, es decir que

estén inmersos en su ámbito natural de realización. Es aquí donde cobra real importancia el dominio de la lengua extranjera por parte del docente, así como el uso de las nuevas tecnologías, ya que todo ello posibilitará traer al aula la realidad de la lengua meta.

En cuanto a las tecnologías, el docente debe saber valorar su apoyo y poder articular su uso con los propósitos en los que la acción se inscribe y la concepción del sujeto de aprendizaje. Es decir que no basta con que el profesor domine la tecnología sino que la misma debe articularse con la modalidad de enseñanza en la que se inserte.

El tipo de investigación que el docente realiza a partir de su práctica en el aula, requiere dos componentes: la *colaboración* y la *participación*.

La *colaboración* supone que el docente no trabaja en solitario. Es necesario promover espacios de reflexión sistemáticos que posibiliten aventurar hipótesis, prestar atención a las interpretaciones diferentes, cuestionar las acciones compartidas desde la perspectiva del conocer. Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros favorece el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar.

La *participación* supone el compromiso del docente con la Institución en la que se desempeña y debería, entonces, ser la institución educativa el ámbito natural de desarrollo profesional de los mismos. El trabajo conjunto derriba las paredes de las aulas y transforma a la escuela en un centro de perfeccionamiento permanente de la tarea. Un trabajo profesional docente en el que la investigación sea nutriente poderoso, será un trabajo comprometido con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y con las instituciones en las que ellas se llevan a cabo.

Aunque es difícil, dada la realidad de los Centros educativos, favorecer la concepción del profesor como investigador y como conceptor del currículum, se desarrollan en diferentes ámbitos, generalmente donde se producen innovaciones, experiencias que tienden a desarrollar esta visión del profesional docente.

En la experiencia de los Centros de Lenguas Extranjeras, creemos que hay un acercamiento a la figura del docente como investigador de sus propias prácticas y de generador de conocimiento, lo que redunda en la construcción de una comunidad que aprende.

El aprendizaje organizativo no es la suma de los aprendizajes individuales, sino el resultado del aprendizaje conjunto. Para ello, la institución debe ser concebida como una comunidad de aprendizaje, con formas de deliberación práctica, intercambio y colaboración.

En los Centros de Lenguas Extranjeras son los docentes quienes, a partir de su práctica de aula, reflexionan y proponen modificaciones en el currículum. No solo en los programas que se desarrollan en cada una de las lenguas, sino en los materiales a utilizar (que ellos mismos elaboran), en las formas de evaluación y en el régimen de acreditación. Para ello, se ha recurrido, en varias oportunidades, a la consulta con expertos en las distintas lenguas.

¿Cuáles son los espacios de socialización de los problemas y de reflexión conjunta? Por un lado las *Salas por lengua* que se reúnen semanalmente, integradas por 5 ó 6 docentes cada una. Periódicamente se realizan salas generales por lengua. Estas Salas están en comunicación y

coordinadas por un profesor Referente quien a su vez se reúne semanalmente con la Dirección del Programa. Por otro lado, las *Salas de Centro*, que se reúnen según las necesidades del Centro (4 ó 5 veces al año), con el Coordinador del Centro quien a su vez establece los nexos con la Dirección del Programa.

Las propuestas son analizadas y discutidas en los diferentes ámbitos y muchas veces derivan en cambios que una vez implementados se evalúan para decidir su pertinencia.

Durante los años de existencia de los CLE la propuesta se ha ido enriqueciendo con el aporte de todos sus actores que han actuado como críticos y constructores del currículum en un trabajo colaborativo, entre pares y con un alto nivel de compromiso con la Institución.

Somos conscientes de que este tipo de experiencias no se pueden generalizar fácilmente, ni de un día para otro. No se puede sustituir una práctica institucional por otra, sino que hay que dar lugar a procesos autorreflexivos de los profesores y a la conciencia de las condiciones escolares en las que se produce la enseñanza. Las innovaciones deberían concebirse como estrategias para facilitar la toma de conciencia de los problemas educativos.

Concluimos entonces, que un docente de lengua extranjera no solo tiene que conocer la lengua y la metodología a desarrollar en el aula, sino que hoy debe enfrentar muchos desafíos para lo cual es imprescindible que reciba una formación sistemática que le permita reflexionar sobre sus prácticas y contrastarlas con la teoría. Debe comprometerse con las instituciones en las que se desempeña ya que las mismas se constituyen en el lugar natural de desarrollo profesional.

Como profesionales docentes, siempre debemos tener en cuenta que para que no pierdan su justificación, nuestras investigaciones tienen que tener como objetivo central el de mejorar la educación de nuestros estudiantes a través del perfeccionamiento de nuestras propias prácticas.

El rol del docente de docentes de lenguas extranjeras y segundas

Gabriel Díaz Maggioli
lenguasextranjeras08@gmail.com

Menuda tarea nos toca a los educadores que nos desempeñamos como docentes de docentes cuando la sociedad nos da como mandato, en el lapso de tan solo cuatro años, ayudar a conformar una identidad particular, que no tiene que ver con ejercer el rol de aprendiz sino también el de enseñante.

A modo de anécdota, siempre digo que la Formación Docente es uno de los sistemas educativos “de punta,” no necesariamente porque estemos a la vanguardia, sino porque estamos, literalmente, en la punta (al igual que el sistema de Educación Inicial). Siempre que se busca el producto final, o el producto del comienzo se nos identifica como los responsables de las, por lo general (vamos a ser sinceros), “maldades” de los resultados y no tanto de las virtudes.

En ese sentido, ¿Cuál sería la tarea del docente de docentes? Para dar respuesta a esta pregunta, permítanme citar a la filósofa argentina Josefina

Semillán de Dartiguelongue. Ella define nuestra tarea diciendo que “enseñar es hacer viable la vida de otro y la enseñanza llena dos vacíos ontológicos, aquel que deja el que ya no está, y aquel que no ha ocupado el que aún no ha llegado.” (Dartiguelongue, 2008).

Como docentes de docentes dentro de un sistema único de formación docente, en el cual nos encontramos insertos ahora, me pregunto cómo podemos alcanzar el objetivo de colmar las expectativas de los diferentes subsistemas presentados por mis dos colegas, Anamaría Moreno y Gabriela Casal. Se espera, por parte de la sociedad toda, que la formación docente crezca y cambie y una de las preguntas realizadas hacía referencia precisamente a esto.

Podríamos intentar una respuesta tentativa al posicionarnos dentro de una perspectiva social con respecto al aprendizaje, reconociendo que en formación docente, hasta el momento, no hemos podido desarrollar una pedagogía del enseñar a enseñar, sino que tendemos a replicar las prácticas pedagógicas del enseñar primario y secundario, extendiendo por medio de nuestras prácticas, las tradiciones de comunidades que son ajenas, aunque complementarias, a la comunidad encargada de educar a los educadores. El enseñar a enseñar conlleva una especificidad única por lo que se hace necesario desarrollar esa pedagogía específica.

Como enseñantes nos posicionamos en viabilizar la vida de otras personas. Esta tarea da una razón axiológica, ética y profundamente comprometida con el colectivo al cual pertenecemos y conlleva el imperativo de asegurar que, desde nuestro rol de enseñante de futuros docentes, esa persona que pasó cuatro años dentro de un aula, pueda ser un miembro legítimo de una comunidad educativa.

Para explicar un poco más este argumento voy a referirme a lo que se ha dado en denominar ‘comunidades de práctica’ (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998), que no tienen que ver con la práctica docente, se trata de comunidades de prácticas educativas, siguiendo las teorías de aprendizaje situado de estos autores. Me baso más que nada en la segunda obra, escrita por Etienne Wenger en 1998, titulada *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad* para también tratar de dar respuesta a otra de las preguntas que se nos hicieron sobre qué es lo que tendríamos que cambiar y qué rol juega la identidad en el fracaso o el éxito escolar.

Primeramente, debo realizar una aclaración respecto a la perspectiva utilizada. Al enmarcar nuestra reflexión sobre cualquier tema, tomamos, necesariamente una posición. Siempre lo hacemos desde una perspectiva particular, la cual deviene de nuestro proceso experiencial único y altamente situado el cual nos lleva a adherir a una visión determinada que da cuenta de nuestro accionar y nuestra praxis. Si bien esto no implica negar otras perspectivas, sí recorta el campo paradigmático al aportarnos un marco que, para nosotros, y en este momento histórico particular, puede dar cuenta de nuestro lugar en el mundo. Se trata de una elección inherentemente subjetiva e historizada. La negociación del significado es un proceso fundamentalmente temporal, lo que implica lograr interpretar las prácticas dentro de una dimensión histórica particular.

En nuestro caso, estamos teorizando sobre la docencia de docentes en el año 2009, al final de un período de fructíferos cambios, conquistas y logros altamente esperados. Por lo tanto, es en este momento histórico al que

tenemos que hacer referencia y posicionarnos en tanto equipo profesional, aunque también institucional, como comunidad de práctica situada en lo que hoy construimos en pos de una visión específica que hace referencia, increíblemente, a una realidad que parece lejana: el año 2030. La visión de un “Uruguay plurilingüe 2030” implica también hacer comunidad para viabilizar alcanzar esa meta en cada acción que desarrollamos hoy. Esto implica no sentarnos a teorizar sobre cómo llegaremos a él y esperar la llegada de ese futuro idealizado, sino reflexionar conjuntamente sobre cómo lo que estamos haciendo hoy hará viable la realidad de ese año.

A todos nosotros nos convocan las lenguas extranjeras, un corpus de saberes socio-culturales que conlleva no sólo el dominio de la sintaxis, la pragmática, la semántica, la fonología o la cultura, sino de una visión particular del mundo, *desde y para* la diversidad. Así fue reconocido en el nuevo Sistema Único de Formación Docente que nuclea a todas las *lingue straniere*, *langues étrangères*, *foreign languages*, *línguas estrangeiras* en un solo Departamento.

Nos convocan las lenguas extranjeras, decía, como nodo de interés común. Poner en acción esa convocatoria genera determinadas prácticas, implica reconocer que somos actores que hemos compartido historias de aprendizaje conjunto, cada uno por medio de un sistema simbólico diferente, pero ontológicamente similar. De este modo, si consideramos las comunidades de práctica que conformamos como ‘historias de aprendizaje conjunto’, nos apartamos de una conceptualización de la creación exclusivamente individual o colectiva y nos posicionamos en cómo ejercemos nuestra agencia a partir de la interacción con pares que comparten nuestra visión de la realidad y que crecen en forma orquestada con nuestro propio crecimiento. En ese sencillo acto, dejamos de ser “yo”, para ser uno más en el literal sentido de la palabra, no ya un *extra* sino uno que *agrega*. En otras palabras, a través de nuestra participación “reificamos,” es decir, como miembros legítimos de una comunidad de práctica discursiva reclamamos como *nuestras y compartidas* ciertas historias y las situamos, para desarrollarlas y construirlas, al considerarlas como principales. Y esto es posible solo en el ahora, en el hoy. Es algo que tal vez no lo hacíamos en el pasado ya que no formábamos parte de esa comunidad ni interactuábamos con los pares con quienes lo hacemos hoy. Así nuestras prácticas, nuestras comunidades, nuestros roles en ellas y los significados que devienen de nuestra participación son únicos e irrepetibles en el tiempo y en el espacio.

A modo de ejemplo, podemos tomar la dificultad que se plantea al momento de intentar definir algo tan inherente a nuestra práctica como lo es el concepto de “lengua” al que adherimos cada uno de los miembros de este panel. No resulta una pregunta fácil de responder. Primeramente porque provenimos de tres comunidades de práctica diferentes que solo en forma reciente (en el corto lapso de un año) han tratando de conformarse en una comunidad de práctica más “glocalizadora,” y, aunque hemos avanzado bastante, no hemos llegado, paradójicamente, a tal definición sencillamente porque esa conceptualización se encuentra aún en proceso de construcción a partir de cómo cada uno significa el término. También porque no partimos desde la misma génesis ontológica debido a nuestras historias de aprendizaje previo. Esto constituye una paradoja importante porque si el subsistema en el que yo trabajo tiene como cometido preparar a los docente para los subsistemas que representan mis colegas, y los subsistemas de ellas son los

que proveen a mi subsistema de los alumnos que tenemos que educar, entonces estamos comenzando a caminar un nuevo rumbo al imbricar prácticas diversas, y disímiles en algunos casos, en los significados que serán el resultado de nuestro involucramiento en esta nueva comunidad de práctica orientada, no ya a enseñar lenguas sino a construir políticas que viabilicen la equidad. Lo bueno es que estamos al tanto de que quienes trabajamos con lenguas, hemos desentrañado la necesidad de construir un vocabulario y una definición propios de lo que la lengua significa, sin desconocer ninguna de las perspectivas pasadas ni actuales en el convencimiento de que cada nueva práctica surge del “residuo” de prácticas anteriores.

Esto resulta del imperativo de reconocer en forma consciente que, para construir la práctica de las comunidades en las que participamos es necesario contar con tres elementos fundamentales:

- 1) un emprendimiento conjunto,
- 2) un involucramiento mutuo,
- 3) y un repertorio compartido.

En nuestro caso particular, el *emprendimiento convocante* lo constituye el trabajo conjunto en pos del plurilingüismo, lo que implica eliminar barreras que evitan alcanzar un propósito de equidad para nuestros ciudadanos, un propósito esencialmente relacionado con el concepto de justicia social en lo que hace al acceso al conocimiento. El *repertorio compartido* tiene que ver con las historias, y los artefactos, las producciones intelectuales, herramientas, acciones, discursos, conceptos que traemos cada uno de nosotros a la convocatoria. Finalmente, el *involucramiento mutuo* emana, en el caso particular de nuestra comunidad, de un compromiso fehaciente de cada uno de los miembros de la Comisión de Políticas Lingüísticas con la visión de Uruguay plurilingüe.

La teoría social del aprendizaje pone al aprendizaje como centro construido en el núcleo de una comunidad de práctica y en la conjunción de dos ejes. Cada uno de estos ejes va a posibilitar la concientización de los miembros de la comunidad sobre diferentes tensiones. En teoría social este eje vertical al que hacemos referencia, da cuenta de la tensión existente entre las teorías que dan preeminencia a las estructuras sociales y aquellas que hacen referencia a la experiencia situada.

En lo que respecta a las teorías sobre la estructura social, podemos encontrar aquellas que ven a la sociedad como un conjunto de estructuras subyacentes, que sumadas dan lugar al constructo social. Otras, sin embargo, ven a la acción individual como la constructora de la cohesión social. En oposición a estas teorías que son más que nada atomísticas, vemos teorías de la experiencia situada, las cuales dan primacía a las dinámicas de la vida diaria en una coreografía interaccional que enfatiza la agencia, el brindarse y comprometerse a partir de intenciones.

También existe un eje horizontal que se polariza entre las teorías de la práctica y las teorías sobre la identidad como si estas pudiesen ser mutualmente excluyentes. Las teorías de la práctica tratan de explicar cómo nos involucramos en la práctica de construcción conjunta de significados orientados a la acción, así como dan cuenta de por qué nos involucramos en esa tarea. Las teorías de la identidad, por otro lado, dan cuenta de una formación social del yo que pasa por la conceptualización no solo de mi rol

docente sino también de mí mismo como ser individual inmerso en un accionar colectivo.

Si se quisiera complementar un poco más esto se podría también hacer referencia a las teorías de la colectividad en oposición a las teorías de la subjetividad y teorías del significado en oposición a teorías del poder.

La relevancia de esta visión social sobre cómo construimos aprendizaje para la concreción de una política lingüística radica en las posibilidades que la misma nos ofrece al actuar como heurístico que aporta a la comprensión de la compleja trama de significados que se generan a partir de las acciones que los docentes de lengua han desarrollado, desarrollan y desarrollarán. Sin embargo, y en lo que tiene que ver con la educación de educadores, resulta necesario concretizar una propuesta que viabilice la teoría en la práctica.

Como forma de aproximarnos a este tema, querría hacer referencia al trabajo que viene desarrollando John Loughran (1997, 2002) educador de docentes norteamericano que reside en Australia. Loughran en uno de los teóricos junto a Russell y Korthagen que, en tiempos recientes ha comenzado a abogar por una reconceptualización situada de la educación de docentes.

Este autor, citando el trabajo de diversos teóricos, conforma un listado de nueve premisas que podrían conformar una plataforma para el desarrollo de programas de educación de educadores y que, en su conjunto, conformarían el eje de una pedagogía específica de la educación de docentes.

- 1) El reconocimiento de la identidad docente es fundamental y la docencia de docentes debe comenzar por explorar lo que Loughran llama el 'yo docente'. ¿Quién soy yo como profesor? No sólo de los alumnos, sino también del docente de docentes.
- 2) La exploración de la identidad docente necesita de la comprensión de las comunidades de práctica en las que los docentes se desempeñan. En este sentido, los docentes de docentes no deberíamos educar para un docente ideal, sino a un docente que se va a desempeñar en escuelas, liceos, centros de lenguas o institutos de educación técnico-profesional específicos.
- 3) Es necesario comprender la filosofía social y los propósitos de la educación en democracia, así como también el papel fundacional del docente como agente de justicia social. En su conferencia, Natalie Kuhlman hablaba de una característica docente única que denomina "*teachership*", (que podríamos mal traducir como *docenciabilidad*) y que hace referencia al fuego y la pasión por la enseñanza, más allá de preceptos, conocimientos y destrezas. Esto es lo que hace a un docente único. Cuando yo, docente, me posiciono frente a una injusticia social, tengo una obligación ética de denunciarla, de solucionarla o mediar una solución y al intentar hacerlo debo construir justicia a partir de mi accionar.
- 4) Pero el fuego y la pasión no son suficientes. Es necesario ser un docente sólido también en lo que respecta al conocimiento del campo disciplinar. Es común escuchar en nuestra comunidad la caracterización de nosotros mismos como '*meros docentes de lenguas extranjeras*', o '*humildes docentes de lenguas extranjeras*'. Sin embargo, estamos abriendo el mundo a nuestros alumnos, y tenemos que hacerlo con la sobriedad y la precisión que ellos se merecen. Debemos conocer en profundidad la disciplina que enseñamos, así como su didáctica específica, pero también ser conocedores profundos del contexto de todos los miembros de nuestra

comunidad de práctica para poder ser hábiles viabilizadores de esos conceptos para esos estudiantes en el aquí y el ahora.

- 5) Al interactuar con nuestros alumnos surge necesariamente la trama identitaria personal que se constituye, entre otras cosas, a partir de las creencias individuales. La docencia de docentes debe desafiar creencias, pero sin dejar de respetar las identidades. Nuestra práctica docente, al estar cruzada por teorías, tiende a polarizarse. Se tiende a considerar una perspectiva teórica como mejor que otra, hasta que, dentro de dos años esa perspectiva deje de ser la moda y pasemos a reíficar otra visión. Por ello, los docentes de docentes debemos desarrollar una honestidad intelectual que nos permita ser objetivos presentadores de esas teorías, respetando en todo momento la identidad de nuestros alumnos. El ejemplo más fuerte que he tenido de esto en mi vida profesional fue presenciar el desarrollo de la relación entre un alumno profundamente religioso y su profesora de Filosofía abordando la obra de Nietzsche. Por supuesto, este alumno odiaba a Nietzsche, en forma principista. Pero su profesora logró respetar su identidad y ayudarlo a desafiar sus creencias no para cambiarlas, sino para comprenderlas mejor. Este alumno llegó a tener las mejores calificaciones y representó a su generación dando el discurso de egreso. En él contó su relacionamiento con la honestidad intelectual de la docente y le agradeció públicamente con las siguientes palabras: "gracias por ayudarme a permitirme que conociera a Nietzsche". Eso es a lo que todos aspiramos.
- 6) El respeto, la honestidad y la concientización ayudan a articular internamente a las comunidades. Y esa articulación interna de la comunidad de docencia es fundamental para construir confianza. No podemos trabajar en solitario, tenemos que trabajar juntos: Primaria, Secundaria, Formación Docente, UTU, Perfeccionamiento y Posgrados. Todos somos parte de la misma comunidad. Es de la articulación de todas estas historias de aprendizaje que podremos tejer una historia conjunta sobre la educación de docentes.
- 7) Debemos promover la responsabilidad. En cuanto a los alumnos son ellos quienes deben decidir tomar responsabilidad por su aprendizaje, nosotros podemos apoyarlos, pero la responsabilidad tiene que ser tomada por ellos. El responsabilizarse por el desarrollo propio implica ser más autónomo y, por ende, más reflexivo e intimamente más libre.
- 8) Los docentes de docentes deberían ser frescos cuestionadores de sus prácticas, escépticos practicantes de la docencia. Ello implica reconocer que no existe un método superior o mejor de enseñanza, pero debe buscarse la calidad de los programas mediante el involucramiento constante en ellos. Involucrarnos implica cuestionar cada una de nuestras presunciones, acciones y decisiones. Implica también abrir al escrutinio público nuestras acciones y dar cuenta de lo que hemos hecho. Cada individuo derivará su propio significado sobre la docencia para lo que no existen recetas, ni teorías que la puedan explicar en forma cabal. Cada uno de nosotros será docente único e irrepetible.
- 9) Por último, desarrollar una lengua compartida que nos permita reflexionar sobre el aprendizaje y su aplicación en el seno de la comunidad. El hablar la misma lengua forma parte de la pertenencia. Nos convertimos en comunidad discursiva, que se cohesiona a partir de significados. Los futuros docentes deben poder desarrollar esa capacidad, hablar, pensar, discutir

juntos y es obligación de los docentes de docentes hacer eso posible tanto en el aula como fuera de ella.

En conclusión, una aproximación al aprendizaje desde una perspectiva social y crítica que nos vincule y nos cohesione conjuntamente con una pedagogía de la educación de docentes que viabilice la concreción de comunidades de práctica profesionales pueden constituir una potencial respuesta a los desafíos de los docentes de docentes hoy. Hay pocas certezas y varias incertidumbres. En lo personal, una certidumbre que poseo es que la docencia implica explorar, permanentemente, opciones de crecimiento tanto personal como comunitario. En este tiempo y en esta hora parece evidente que no podemos crecer en solitario. Si no crecemos en colectivo, no podemos ser.

Referencias bibliográficas

- Korthagen, F.A., Kessels, J., Koster, B., Langerward, B.m and Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Loughran, J. & Russell, T. (1997). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagog in Teacher Education.* London: Falmer Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching.* London: Routledge.
- Semillán de Dartiguelongue, J. (2008) Comunicación personal.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.