

Producción de materiales educativos para la enseñanza del español: algunos criterios.

Gustavo Bombini (UNSAM-UBA-UNLP)

Paola Iturrioz (UNSAM, UNLP)

Sergio Frugoni (UNSAM, UNLP)

Entendiendo al portugués como lengua de vecindad y como lengua del ámbito educativo MERCOSUR y en el marco de la ley brasileña del español como lengua obligatoria en las escuelas medias se presentarán en esta ponencia algunas ideas referidas a la producción de materiales impresos para su enseñanza. Desde el libro de texto, de actividades hasta la antología, incluyendo materiales de otras áreas culturales (cine, historieta, música, artes plásticas, ilustración), se propondrán ciertos principios para la edición de materiales educativos complejos que acompañen una perspectiva de enseñanza sociocultural que integre enseñanza de la lengua y enseñanza de la literatura. En este sentido, se pondrán en juego criterios para la presentación de las variantes del español no peninsular, para la puesta en juego de situaciones comunicativas no estereotipadas o artificiosas y para la presentación de las culturas a partir de elementos diversos. Asimismo se realizarán algunas consideraciones sobre aspectos de diseño y estética global.

Producción de materiales educativos para la enseñanza del español: algunos criterios.

Gustavo Bombini (UNSAM-UBA-UNLP)

Paola Iturrioz (UNSAM, UNLP)

Sergio Frugoni (UNSAM, UNLP)

En el siguiente trabajo presentaremos algunos criterios de índole diversa y relacionados entre sí -decisiones pedagógicas, modalidad y tipo de recurso, aspectos de diseño y estética global, definiciones de corte sociolingüístico- para la elaboración de materiales educativos destinados a la enseñanza del español como lengua obligatoria en las escuelas medias de la República Federativa de Brasil, según dispone la Ley 11.161 elaborada en el año 2005. No nos detendremos en la descripción de la Ley, retomaremos solo aquellos puntos en tanto remitan a cuestiones relacionadas con la producción del material: por ejemplo, cantidad de horas semanales de dictado de la asignatura, años previstos, caracterización de la modalidad de enseñanza, diversidad de estructuras de la escuela media en el país según sean nacionales, estaduais o municipales, entre otros.

Un primer problema que debemos abordar tiene que ver con el posicionamiento acerca de lo que se entiende por enseñanza de una lengua en otro país, en este caso en un país vecino. Y rápidamente podríamos tomar la noción de lengua extranjera, tal como se enuncia en varios documentos anexos que explican la ley. Si bien es cierto que se trata de una categoría útil en tanto es compartida por el campo académico, y también pertinente (se define como la lengua que se aprende escolarmente en un país donde esa lengua no se habla), supone ya desde su enunciación una cadena de significados y asociaciones paradigmáticas: es la lengua del otro, de la ajenidad (Todorov), de otra cultura con la que no hay ninguna relación, cruce ni diálogo posible, es la lengua que se enseña a un turista para comunicarse en su estadía. Retomaremos esto.

Se trata de una cadena que no condice con el espíritu de la legislación que le da marco. Habrá que volver a pensar una y otra vez en la escena de elaboración de los documentos “oficiales” y “legales”, en las instancias de producción y de legitimación de los mismos; instancias todas de corte político que favorecen u obstaculizan las posibilidades de efectivizar sus postulados. Surge, en el caso que nos ocupa, en el marco de los desarrollos del Mercado Común del Sur donde, entre otras cuestiones, se decreta al

español Lengua oficial del MERCOSUR, junto al portugués y el guaraní (artículo 23 del Tratado de Asunción). Y es aquí donde optamos pararnos, en la cadena de significaciones de la regionalización, de la construcción de un ciudadano con preocupaciones que exceden los límites físicos nacionales, con voluntad de avanzar en la integración lingüística de la región y el entendimiento recíproco de los pueblos.

Podríamos, entonces, recuperar otra denominación: lengua de vecindad. No estamos postulando esta noción como categoría teórica, que puede ser discutible, sino como concepción que guíe nuestro trabajo a la hora de pensar en la elaboración de libros para jóvenes alumnos de escuelas concretas. Cabe aclarar que no estamos pensando exclusivamente en contextos interfronterizos, problemas solo de estados o municipios que limitan con provincias argentinas (en los cuales la ley contempla algunas diferenciaciones, por ejemplo la de la enseñanza de español como segunda lengua) sino de todos los países miembros de MERCOSUR. En esta línea, como se verá, se priorizará una variante de lengua “latinoamericana”, no peninsular.

Son esos rituales de nominalización (Bourdieu) los que permiten, en la discusión, explicitar una concepción de lengua pero, fundamentalmente, los modos de entender la enseñanza, las consideraciones acerca del sujeto alumno, el perfil del docente delineado para llevar a cabo esas prácticas; en fin, conceptualizaciones teóricas que dejan de ser inútiles o meramente academicistas a la hora de reconocer que es en ellas en donde se manifiestan maneras de hacer, de considerar al otro, donde es posible imaginar modos de circulación y de apropiación del conocimiento.

Serán las consignas, los planteos didácticos, los soportes gráficos, el tipo de material, que presentaremos a continuación, los que deberán dar cuenta de estas discusiones, los que explicitarán las categorías. Es decir, que si bien declarativamente nadie aceptaría denominar en términos de lengua extranjera a la enseñanza del español en Brasil, habrá que cuidar que no se interpongan ciertas metodologías propias de ella. De modo tal que necesitamos definiciones de corte sociopolítico y no meramente “lingüístico” en cuestiones de lenguas (Halliday), atendiendo a las relaciones de macropoder que se actualizan en cualquier intercambio comunicativo por pequeño que sea.

En la ecuación entre las políticas lingüísticas y las políticas educativas características de la conformación de los estados nacionales, los materiales educativos acompañaron y actualizaron esas políticas. Y es sabido el papel que históricamente tuvieron los libros impresos, los de texto entre ellos, en esa construcción. Más aún, el papel que tuvo la institución escolar como encargada de imponer usos legítimos de lengua, a través de los libros seleccionados, como legitimadora de ciertas variantes y modos discursivos, otras significaciones acerca de la lengua correcta y, por tanto, de la cultura que vehiculiza esa lengua. Dicho de otro modo, los efectos de las políticas sobre las prácticas en las escuelas, de las actitudes lingüísticas que allí se transmitan, de las representaciones sociales acerca del otro, muchas veces, “leídas” según sea su o sus lenguas.

Un primer punto que nos interesa señalar respecto de la elaboración de materiales para la enseñanza del español es la extrema diversidad y complejidad del sistema educativo del Brasil. Un sistema de dimensiones mayúsculas que cubre un territorio inmenso y diverso y que alcanza unos 60 millones de alumnos. A esto debe sumarse un dato ineludible: existen diferentes atribuciones y competencias según se trate del nivel federal, estadual o municipal, lo que configura un sistema descentralizado y heterogéneo en el que la forma de implementación de transformaciones educativas como la obligatoriedad de la enseñanza del español adoptará necesariamente características diversas.

Esta característica obliga a diseñar un material que pueda ser utilizado y readaptado en función de los diferentes contextos de enseñanza, tanto a nivel de las prácticas concretas como de la organización institucional. Un material que sea lo suficientemente flexible como para que los docentes involucrados tengan autonomía para realizar sus propias secuencias de trabajo dependiendo de las características de sus alumnos y del contexto institucional.

Por otra parte este rasgo se vuelve central cuando consideramos los recorridos por la enseñanza del español previos a la escuela media. En la escuela fundamental el español es optativo y en gran medida es un área de incumbencia municipal, lo que diversifica los trayectos educativos posibles de los alumnos de la escuela media brasileña.

Una mención aparte merecen los Centros de Lengua, un espacio educativo no obligatorio que ha sido fundamental en la expansión de la enseñanza del español en varios estados brasileños.

Desde mediados de los años 80 algunas Secretarías Estadales de Educación decidieron crear los Centros de Lenguas como una forma de impulsar la enseñanza de lenguas extranjeras modernas diferentes al inglés que no tenían lugar en el curriculum formal de la escuela pública.

Estos Centros de Lengua se desarrollaron en distintos estados (Rio Grande do Sul, Pernambuco, entre otros) pero han tenido especial desarrollo en Paraná y en San Pablo. No tienen un modelo único de organización pero funcionan fuera del horario escolar y la participación es voluntaria. Está dirigido a los alumnos de las escuelas públicas de nivel medio y enseñanza fundamental desde el 6to año, y en algunos casos también ofrece espacios de enseñanza de idiomas para adultos.

En el Estado de San Pablo, donde realizamos trabajo de campo durante el 2010, los Centros de Lenguas (CEL) fueron creados en el año 1987 con el objetivo específico de garantizar la enseñanza del español en el marco de las políticas de integración de Brasil en la comunidad latinoamericana. Según datos del año 2008 existen en el estado 77 Centros de lenguas a los que concurren 40000 alumnos de español. En este sentido los CEL han sido un espacio de amplio desarrollo del español en Brasil, especialmente en San Pablo y Paraná, y son un dato ineludible a la hora de considerar las trayectorias previas de los alumnos de la escuela pública en la enseñanza del español.

Como señalábamos nos interesa el concepto de lengua de vecindad como una forma de entender la apropiación de la lengua por hablantes concretos en contextos reales de enseñanza. En este caso por jóvenes que concurren a la escuela media del Brasil y que han construido alguna relación con el español (con las variantes del español deberíamos decir) y las culturas de latinoamérica que son determinantes a la hora de pensar estrategias y propuestas de enseñanza. El concepto lenguas de vecindad nos advierte sobre la necesidad de pensar la lengua en las coordenadas socio históricas y culturales y en el marco de políticas concretas de integración que llevan adelante los diferentes gobiernos de la región.

En este sentido consideramos importante discutir algunas tradiciones consolidadas en la enseñanza de lengua extranjera para incluir perspectivas que ponga el foco en la diversidad cultural y lingüística como un elemento central de las propuestas y no como un elemento decorativo, exótico o marginal, una diferencia que se recorta sobre el fondo de la normalidad de la lengua standard.

En el caso de la enseñanza del español, resulta fundamental revisar las concepciones de la lengua que se ubican aparentemente en un polo intercultural y sociolingüístico pero sólo de un modo declarativo y superficial. Un caso testigo de esto que decimos es la forma en que se plantea el trabajo con las variantes del español. En el trabajo de campo que hemos realizado en una escuela de la ciudad de San Pablo, donde hicimos observaciones de clases de español, entrevistamos a docentes y alumnos y revisamos material didáctico para el trabajo en clase, pudimos relevar discursos sobre la enseñanza que dicen ubicarse en una perspectiva intercultural que luego no es sostenida en prácticas concretas coherentes con esa perspectiva. Se afirma que no se enseña una única variante del español pero las propuestas ubican a las variantes latinoamericanas en un lugar de excepción, de “nota al pie” o “capítulo especial”. Por ejemplo, se trabaja la diversidad lingüística únicamente desde el punto de vista léxico, es decir como un glosario de palabras que serían apenas rasgos distintivos del español de distintos lugares de latinoamérica. La diversidad cultural, histórica y política del español queda reducida a una enumeración de palabras o de rasgos fonológicos que refuerzan el exotismo y la ilegitimidad de la variante no “standard”, aún cuando se pretenda lo contrario.

Esta perspectiva se completa en ocasiones con un paradigma de la enseñanza que podríamos llamar “turístico”. Se imagina un aprendiz de la lengua que se relaciona con las diferentes culturas como lo hace un turista con el universo de la sociedad que visita. El perfil del alumno es el de un turista que poco a poco va conociendo la lengua y la cultura a partir de algunos rasgos particulares: comida, artesanías, monumentos, danzas, costumbres estereotipadas, etc.. Una folklorización e incluso esencialización del otro que anula la complejidad de las culturas y las reduce a una serie de características distintivas, de guía turística o de “vocabulario básico” para extranjeros.

En una clase que hemos observado en una escuela de San Pablo los alumnos trabajaban con un material muy interesante que ponía en juego la idea del viaje como estructurante de los aprendizajes. Los alumnos recorrían con un grupo de personajes ficticios distintas localidades de España en el marco de una historia llena de intriga e interés narrativo. El material narrativo, los mapas e imágenes tenían el objetivo de sumergir a los alumnos en la geografía, la historia, la cultura y la lengua de distintas regiones de España. Sin embargo el recorte y la presentación de esos materiales culturales quedaba reducido a una serie de hits turísticos o curiosidades de la lengua. En un momento de la clase los protagonistas de la historia que organiza el materia se encuentran en Sevilla en la zona de La Giralda. En ese momento la profesora muestra una imagen del monumento

sevillano y pregunta “¿conocen esto”? Ante la respuesta afirmativa de la mayoría, repregunta “¿saben lo que es?”. Uno de los chicos responde, orgulloso: “Es un minarete”. En otra de las postales de la historia los personajes visitan una plaza de toros. Ese momento es aprovechado para realizar una enumeración de palabras sumamente específicas de la tauromaquia, que los chicos “traducen” o “definen” en formas conocidas del español. Así se suceden en otros momentos del material verdaderas postales turísticas que son pretexto para que los alumnos conozcan características geográficas, culturales, históricas o lingüísticas aisladas y sumamente estereotipadas que refuerzan una “mirada de turista” y no una comprensión de la relación compleja e interesante entre lengua, cultura, sociedad e historia.

Con algunos de estos presupuestos, desde el punto de vista de las posibilidades que ofrece la producción de materiales en este campo, una posición acorde con lo antedicho invita a una diversificación y complejización del tipo de materiales propuestos. Si la tradición en la enseñanza de lenguas ha puesto en el centro al libro de texto y/o libro de actividades como herramienta organizadora de las tareas en el aula, donde el material determina graduación, progresión, pautas de correlatividad y un orden de secuencias de trabajo fijo y sucesivo, además de cierta homogeneidad en la previsión de su destinatario como perteneciente a un mismo perfil sociolingüístico y de saberes acumulados en la escolarización, se trata en este caso de romper esas homogeneidades y géneros consolidados en busca de recuperar otras tradiciones dentro de la enseñanza de las lenguas que proporcionen nuevas posibilidades de producción.

Por una parte, recurrimos a la idea de recurso para referirnos no a un material único y monolítico sino que con recurso queremos dar cuenta de diversidad de materiales que se integran a una propuesta y que permiten diversas maneras de concebir la producción de materiales, ya sea por los géneros trabajados, por el tipo de actividades sugerida, por la variedad de los destinatarios apuntados. De este modo se propone recuperar la tradición paralela de los llamados materiales complementarios que en nuestro país se reconocen nítidamente en la producción de la colega Maite Alvarado, quien junto a diversos colaboradores, elaboró materiales –inspirados sobre todo en tradiciones francesas- de libros de actividades fuertemente marcados por un componente lúdico y, a la vez, humorístico. De este modo, la serie de los Lecturones (Pequeño, I y II) (Editoriales Libros del Quirquincho, Puerto de Palos y El hacedor) y El nuevo escriturón (Editorial El hacedor), constituyen junto con Trengania, un recurso complejo producido en el

marco del Programa Nacional de Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Nación a principios de los 2000 y reproducido después del 2003 constituyen una fuente didáctica que determina una nítida orientación en los modos en que se produce el abordaje de la didáctica de la lengua y la literatura y la prácticas de lectura y escritura. En este sentido, interesa señalar que estos materiales parten de una lógica de construcción diferente a la del reconocimiento de unos contenidos gradualizados que establecieran cortes etarios y de contenido estrictos. Las prácticas que se han venido llevado a cabo con este tipo de materiales ponen en juego situaciones de máxima autonomía tanto de parte del docente que decide con sus propios criterios qué libros y qué actividades serán propicios para qué grupo de alumnos así como también los propios alumnos reconocen autonomías de recorridos a la hora en que existe cierto margen de decisión por parte de los alumnos a la hora de avanzar en la resolución de actividades más allá de las indicaciones del profesor.

Esta características de los materiales parecen dar cuenta, entonces, de al menos tres problemas: por un lado, el de las diversificación del sistema educativo brasilero y sus particularidades y diferencias (escuelas nacionales, estatales, municipales, privadas), las distintas y diferenciadas relaciones que los alumnos tienen con el español en tanto lengua de vecindad y por fin, la posibilidad de reconocer que un profesor de lengua no es necesariamente un docente que deba ser concebido como un técnico, ejecutor de las tareas previstas que dan cuenta de determinadas decisiones de política lingüísticas de los estados o las que surgen de la incidencia de organismos y empresas transnacionales, sino que es necesario que sus prácticas recuperen cierta dimensión artesanal por la que se reconoce al docente como parte de una microcomunidad en la que su palabra tiene un significado, supone alguna instancia posible del campo de

Desde el punto de vista de las relaciones entre enfoques de enseñanza y producción de materiales reconocemos la tensión que se suscita entre aquellas perspectivas que podríamos llamar “estructuralistas”, que parecen jerarquizar solo la enseñanza de la gramática y, las más dominantes, mencionadas habitualmente como “comunicativas” que privilegian el trabajo sobre situaciones reales, cotidianas que, en muchos casos, acaban por construir una retórica de la oralidad que da como resultado diálogos artificiosos, o propician la producción de ciertos textos ad hoc, presentados como reales. No solo se plantea aquí una discusión acerca de qué se considera textos auténticos en el

campo de la enseñanza de las lenguas sino que además, la idea de textos reales resulta restrictiva respecto del modo en que podemos entender la inclusión de textos, en el sentido de posibles versiones del mundo en los materiales de enseñanza del español como lengua a ser enseñada. En este sentido, podríamos sostener que “real” no se opone a “ficcional” de modo tal que “Trengania”, una país imaginario cuyo nombre surge del anagrama de la palabra “Argentina” no es menos real en términos de trabajo sobre la lengua que si trabajáramos con el más real tratado de geografía argentina. La apelación a la imaginación que supone introducirse en el universo de “Trengania” supone una puesta en actividad tanto o más compleja que si trabajáramos con información referencial. En verdad, esa distancia con lo real que propone un universo imaginario deliberadamente lúdico y humorístico parece poner en juego un poder de interpelación al sujeto de gran potencia.

La idea de recurso supone entonces materiales que no son necesariamente libros, aunque podría asumir el formato de una antología, con tarjetas, con láminas, con mapas, pero también con cds o dvds, que dialoguen con un texto base e inviten a diversidad de recorridos de acuerdo a las distintas trayectorias escolares de los chicos y sus distintos recorridos sociolingüísticos y culturales.

La idea de recurso permite asimismo una apuesta a la literatura, a la música, a las artes visuales, al cine, es decir, a diversos objetos y propuestas culturales genuinos, que por sí mismas presenten variados marcos ficcionales que podrían potenciarse en el trabajo con la lengua. Cierta lógica de la “inventio” que caracteriza el orden del arte se pondrá en juego en procesos de percepción complejos, de extrañamiento, de desautomatización que propondrán relaciones complejas con la lengua. A modo de ejemplo, la construcción de un país imaginario evitará las identificaciones lineales y permitirá un tratamiento que, por ejemplo, priorice aspectos comunes, mezclas, hibridaciones (ríos que se comparten, proyectos comunes binacionales, rutas que traspasan límites políticos) a la hora de trabajar la cuestión de las fronteras (Brasil-Venezuela, Uruguay, Paraguay, Argentina, Bolivia, etc.).

Del campo de la enseñanza en EIB se podría mencionar los materiales –aunque no son mencionados como “recursos”, en el sentido de conjunto complejo de materiales- cuyos autores son Leonor Acuña y otros investigadores del equipo de especialistas del laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que asistió técnicamente al Programa DIRLI, de Ramón Lista, Formosa. Se trata de Módulos para capacitación docente, que se complementan con una Gramática escolar de la lengua

wichi, el video Palabras cruzadas, el libro Mistolcito, libro del alumno para la enseñanza de español en 1er año de EGB y su correspondiente Guía de trabajo para el docente.

Como se ven, el campo de la producción de materiales para la enseñanza reconoce un amplio espectro de producciones ya transitadas y de otras sobre las que podemos seguir usando nuestra imaginación.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Akal Universitaria, Madrid, 1985.
- Egan, Kieran. (2005)“¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre , pp. 64-69.
- Frugoni, Sergio (2006). “Primera parte. La tradición argentina de los talleres de escritura”. *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 19-48.
- Giroux, Henry (1990). “Los profesores como intelectuales transformativos”. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Halliday, Michel. *El lenguaje como semiótica social*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1994.
- Rockwell, Elsie. “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre del 2005, pp. 14-15.
- Todorov, Tzvetan. *Nosotros y los otros*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2005.