

MULTICULTURALIDAD Y PLURILINGÜISMO LATINOAMERICANOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL AL PÚBLICO BRASILEÑO

Francisco Vítor Macêdo Pereira
Fábio Marques de Souza

En el año 2005, la ley federal n.º 11.161 hizo reglamentaria la oferta de la lengua española en las grades curriculares de las escuelas secundarias de la red pública y privada de Brasil, estableciendo un plazo de diez años para que, de hecho, se exigiera la obligatoriedad de la oferta de la enseñanza de esta *nueva* lengua. Decimos *nueva*, porque la tradición de enseñanza de lenguas adicionalesⁱ en Brasil se resumía, desde los años setenta - y se resume hasta el entonces - a la lengua inglesa, por determinaciones del ministerio de la educación de los gobiernos militares brasileños en conjunto con la USAID - agencia norteamericana de cooperación internacional.

El año pasado, sin embargo, la reforma de la enseñanza secundaria en Brasil - firmada en septiembre de 2016 por el presidente Temer y validada en el año 2017 - destituyó dicha obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas del paísⁱⁱ, menospreciando inclusive la previsión constitucional brasileña del país volcarse progresivamente hacia la integración con la comunidad latinoamericana de naciones, pueblos y culturasⁱⁱⁱ.

Los PCNs - Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil -, desde el año 1997, valorizan, sin embargo, la enseñanza de más de una lengua adicional en las escuelas, visando una educación más globalizada, inclusiva y productora de una nueva realidad cultural en el país. Dichos documentos discuten, en verdad, los ejes teórico-prácticos para una nueva educación - en la tentativa de concientizar los alumnos, profesores y dirigentes del papel que tienen como agentes multiplicadores de la ciudadanía en la sociedad (Cf. BRASIL, 2002: 20-21).

En lo que atañe específicamente a la enseñanza de lenguas adicionales, dichos parámetros curriculares - aunque sean de fines de la década 1990 - disponen propósitos, enfoques, contenidos y recomendaciones didácticas y lingüísticas - tanto a nivel primario como secundario - los cuales siguen considerados como bastante avanzados hoy día, pues que confieren concepciones didácticas y curriculares con rasgos innegables **de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística** (Cf. BRASIL, 2002: p.27).

De hecho, en lo que se refiere al aprendizaje lingüístico, se puede decir que el propósito de creación y mantenimiento de las asignaturas de lenguas adicionales - especialmente en las escuelas públicas, primarias o secundarias - consiste en concepciones políticas de incorporación didáctica y curricular a espacios y situaciones en los cuales los alumnos puedan mejor estudiar,

analizar, reflexionar y compaginar su propia **diversidad lingüística y cultural con el aprendizaje de una o más lenguas adicionales.**

Eso es lo mismo que valorar y proporcionar **el plurilingüismo** como cultura comunicativa inherente a la inserción de estos jóvenes y adolescentes - de sus consciencias, potencialidades y habilidades - en el mundo plural y dinámico de la vida, de la ciudadanía y del trabajo. Aunque las comunidades donde se enseñan una o más lenguas adicionales no sean bilingües, la posibilidad de tan sólo estudiar otra lengua - que no la nativa - es ya un factor de relieve para el desarrollo de las múltiples capacidades y habilidades **lingüísticas y comunicativas** de dichos jóvenes y adolescentes: en contextos de inclusión y diversidad cultural mucho más anchos que los del monolingüismo.

Además, a partir de la percepción sobre la complejidad de las prácticas y valores sociales y comunicativos - envueltos en la creación de los diversos tipos de lenguaje (orales y escritos) y tornados mucho más evidentes por medio del estudio y aprendizaje de lenguas adicionales -, se asume que habrá, seguramente, también el desarrollo del dominio de estos jóvenes y adolescentes sobre su lengua materna. Así que, de ahí, se favorezca igualmente la adquisición de otras nuevas lenguas adicionales - con aprendizajes generales mucho más efectivos para la vida social y escolar.

De eso se infiere que la continuación de las inversiones en la enseñanza de lenguas adicionales es algo necesario como política pública educacional: para que los estudiantes comprendan mejor la diversidad de su propia realidad social y comunicativa - la misma en que debe concebirse el estudio y el desarrollo de habilidades y capacidades lingüísticas en su propia lengua materna.

Así que, concebir el plan escolar de estudios de una lengua adicional - tanto a nivel primario como a nivel secundario - volcado a la variedad de sus distintos y posibles usos comunicativos (en consonancia con los diversos ámbitos de la vida social) - haz igualmente con que se cumpla lo que establece la propia Ley de Directrices y Bases nacionales de la educación de Brasil - ley n.º 9394, de diciembre de 1996 -, según la cual **la búsqueda por una educación hacia la adquisición definitiva de la ciudadanía y del respecto a la libertad y a las diferencias es algo esencial, siendo entonces un deber del estado y una responsabilidad de toda la sociedad** (Cf. BRASIL, 1996).

En este sentido, la oferta de E/LA - español como lengua adicional - sigue estableciendo como reto principal la apertura de puertas para los estudiantes a un conocimiento más amplio, diverso y ciudadano del mundo: ya que la enseñanza y el aprendizaje de dicha lengua envuelven contenidos y valores que contemplan rasgos de varias culturas, de muchos pueblos, conectados por elementos políticos, históricos y económicos - a la vez diversos y tan comunes a la historia y a la formación misma de Brasil y de la lengua portuguesa que aquí hablamos.

Se hace, entonces, necesario trabajar - a través de la enseñanza de E/LA en las escuelas de Brasil - los valores, los significados y los conocimientos que el acercamiento al mundo hispano proporciona: conforme está presentado en

las orientaciones curriculares para la enseñanza secundaria de Brasil (2010: 131, traducción nuestra), en que se dice que "las cuatro premisas [...] como ejes estructurales de la educación en la sociedad contemporánea son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser".

El complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, en este caso específico del español, no debe, por ello, priorizar el uso instrumental del idioma, sino la formación de un sentido comunicativo integral en la vida de los aprendientes, que les ponga en contacto con nuevas realidades, experiencias y culturas - las cuales mucho tienen que ver con nosotros y con nuestras maneras de ser y estar en el mundo.

La enseñanza de E/LA - en la ruta de los *errores*, ¿rumbo a la multiculturalidad?

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas adicionales - y a lo que el conocimiento de las mismas puede llevar los estudiantes a hacer y a vivir como nuevas experiencias culturales -, su proceso de adquisición debe proporcionar la concientización de que el aprendizaje depende del conocimiento de varios factores. Así que aprender una lengua adicional es, sin dudas, un camino complejo que - a lo mejor - no envuelve tan sólo a la lengua misma, sino también a las muchas culturas que en dicha lengua se traducen: como agente que suministra el conocimiento y la memoria de las tradiciones y de las gentes que la escriben, la leen y la hablan.

La **no** concientización de estos aspectos culturales puede proporcionar, al revés de lo que se espera, la acentuación de la exclusión de los estudiantes del escenario de uso y flujo comunicativo real de la lengua adicional en cuestión, sin dejarles enterados de los conocimientos constitutivos de la cultura y de la vida misma de las comunidades nativas que la hablan. Así que, para que se añada al repositorio comunicativo del aprendiente los rasgos culturales **de la vida que se produce en la lengua que le interesa**, la enseñanza debe estar basada en exposiciones auténticas y contextualizadas, como fuente que le permita al estudiante formular y comprobar sus hipótesis de uso lingüístico - de manera espontánea y creativa (Cf. MOLINÉ; HILT, 2004: 129).

Los parámetros curriculares de lenguas adicionales - para la enseñanza primaria en Brasil - tratan el aprendizaje lingüístico y comunicativo como práctica que debe contribuir para la inclusión social de los sujetos envueltos, además de subrayar la necesidad del trabajo con actividades significativas para los alumnos en el desarrollo de su vida personal y social. El objetivo es ampliar los vínculos afectivos entre los involucrados, posibilitando aún la realización de las tareas con placer y conciencia - hacia la adquisición de una ciudadanía de más responsabilidad, cooperación y apertura a la diversidad del mundo (Cf. BRASIL, 2002: 42).

En lo que atañe a eso, el objetivo de enseñar y aprender una o más lenguas adicionales - especialmente en la escuela - conlleva al hecho de que los educandos se sientan individuos socialmente incluidos en el conocimiento lingüístico que están buscando/adquiriendo, y que tengan una idea más neta y

libertaria de su situación/ubicación social - al utilizar en situaciones comunicativas reales la lengua que se propusieron a aprender.

El profesor de lenguas **de antaño**, sin embargo, todavía se halla encasillado en la enseñanza como **búsqueda extremada por errores**, sin que le gusten **las aperturas hacia el nuevo** y sin saber que hay - hoy día - que privilegiar la lógica propia del aprendizaje de sus alumnos: justo a través de los errores que los mismos cometen al interaccionar cultural y comunicativamente con lo nuevo (Cf. MOLINÉ; HILT, 2004: 32).

Errores que son, en verdad, instrumentos didácticos de adquisición en ruta a la lengua meta, y cuyos medios de negociación se actualizan precisamente a través de lo que los lingüistas le suelen llamar como **interlengua^{iv}**. Así que los aprendientes deben utilizar necesaria y espontáneamente, como prueba a diario, sus hipótesis lingüísticas y comunicativas: en situaciones reales de uso hacia la efectiva construcción cognitiva de su propio camino de adquisición a la lengua meta - que, en nuestro caso, es el E/LA, o español como lengua adicional (con irreprochable énfasis en su **multiculturalidad**).

De hecho, la observación y la corrección de errores - rumbo a la adquisición de una lengua adicional - hay que pensarlas didácticamente como instrumentos de potenciación de las capacidades comunicativas de los alumnos: "la corrección de errores debe ser entendida como un instrumento para potenciar este proceso, que proporciona *feedback* y permite al alumno confirmar o cuestionar reglas" (MOLINÉ; HILT, 2004: 32, *italico de las autoras*).

En síntesis, el profesor brasileño de E/LA tiene hoy el desafío de presentarles a sus alumnos el español como un importante instrumento de adquisición y comprensión de distintas culturas, de muchos pueblos, de variadas literaturas y maneras de comunicarse; al mismo tiempo en que debe hacer con que sus alumnos sobrelleven las fronteras y las diferencias entre nosotros y nuestros vecinos hispanos - más allá de las similitudes y de los prejuicios existentes entre nuestras lenguas y culturas.

Sin embargo, no puede este mismo profesor olvidarse de decirles que el español es una lengua de relieve y de importancia internacional. Para ello, la metodología de que tiene que servirse el profesor debe llamar la atención de los alumnos a la capacidad que ellos mismos tienen en obtener **las propias claves para su aprendizaje**, así que las reglas de funcionamiento de la lengua meta deben ser presentadas de modo contrastivo al portugués: para que los estudiantes puedan percibir, en situaciones reales de uso, y a través de sus propios errores, la manera propia como funciona y se organizan las estructuras de ambas las lenguas: la materna (L1) y la adicional (LA), que es el reto del alumno de E/LA (Cf. BRASIL, 2002, p. 28; ALVAREZ, 2002).

Ante todo el escenario de discusión sobre la importancia y las dificultades de aprendizaje del E/LA, lo que no podemos dejar de llamar a la atención es el hecho de que la búsqueda por la formación en español - para la carrera de profesor - es algo que todavía no está bien comprendido por el público brasileño. Lo decimos así porque la actual concepción de enseñanza de español en las escuelas brasileñas - primarias y secundarias - impide la ejecución de planes y de acciones que satisfagan la dimensión del plurilingüismo y de la

multiculturalidad - de manera inclusiva y eficiente -, pues, a lo mejor, el español que se enseña no es específicamente el de que necesitan el público y los profesores de Brasil.

De hecho, desde la promulgación de la ley n. 11.161/2005, se han arrastrado discusiones que poco hicieron para que se formaran profesores de español bien preparados y en cantidad suficiente para ofrecer a nuestros estudiantes una enseñanza lingüística de calidad: que verdaderamente les proporcionara la oportunidad de acercarse a distintas culturas y realidades - y que además contribuyera para que dichos estudiantes, como ciudadanos en formación, se concientizaran de lo específico de su propio tiempo y lugar.

Por supuesto, ante la diversidad cultural y lingüística de otros pueblos y/o tradiciones hispánicas (próximas o lejanas a la nuestra), uno sabe que el simple hecho de plantearse la oferta del español - o mismo su garantía legal - no asegura al sistema educacional brasileño la garantía de éxito en una tarea de tan gran complejidad (Cf. GUERREIRO, 2013).

Por otro lado, la realidad de nuestras escuelas tampoco hace posible presentar a nuestros alumnos la diversidad y la profusión lingüística, literaria y cultural que **hoy** se produce y se esparce en español. Es decir, la red de educación oficial no dispone mínimamente de la tecnología, de los libros, de los medios de acercar los alumnos - de los muchos y distintos rincones de Brasil - a la realidad lingüística y comunicativa del español como **lengua viva y de relieve en la historia y en la actualidad mundial**.

Por último, la misma sociedad brasileña aún no reconoce en el español una importante herramienta comunicativa y cultural - no sólo de preparación al mundo del trabajo, sino también de conquista de conciencia histórica y política latinoamericana. Consecuentemente, no creemos que quepa al **profesor de español** - tan sólo - la gran responsabilidad por el cambio de la mentalidad referente a los muchos equívocos que todavía vigoran (y que probablemente van a persistir por muchos años) en la concepción de aprendizaje lingüístico en Brasil. Como evidencia de ello, véase lo que siguen exigiendo, por ejemplo, la mayoría de los exámenes de lenguas adicionales para ingreso en nuestras universidades: meras competencias instrumentales de uso del idioma.

De la enseñanza del español hacia la ciudadanía multicultural latinoamericana

De lo que hasta aquí exponemos, creemos que el desarrollo de la enseñanza del español en las escuelas brasileñas debe, de hecho, tener su puesta en práctica a partir de metodologías que valoricen situaciones reales de comunicación, uso y reflexión - volcadas específicamente al público brasileño: su diversidad, su historia y sus necesidades en el preciso contexto latinoamericano.

Como consecuencia, respecto a sus temáticas, es imprescindible que en dicha enseñanza de E/LA sean abordadas políticas de promoción de la ciudadanía y de la concientización de los brasileños hacia el proyecto comunitario de naciones y pueblos latinoamericanos: en efectivo enfrentamiento a la enajenación de nuestra gente a su vecindad lingüística con

el español - en sus distintas variedades latinoamericanas - y a su proximidad histórico-cultural con las costumbres, valores y culturas de los pueblos de Latinoamérica.

A pesar de que sea la lengua franca de comunicación y producción cultural de casi todos los países y comunidades latinoamericanos, además de idioma oficial de todos los organismos políticos y económicos de América del Sur y Central - **que no nos quepan dudas** -, en Brasil, el conocimiento del español es todavía algo de una muy chica cumbre social, algo que promueve aún más la exclusión de los que no alcanzan la oportunidad de aprender otra lengua - como medio de integración y de inclusión social.

Aunque la enseñanza de E/LA esté cada vez más difundida entre nosotros, incluso en el currículum de las escuelas, la adquisición de esta nueva lengua aún no es vista prioritariamente como política de acción o de inclusión social, en la que se invierta como apuesta al rompimiento de la visión prejuiciosa de que sólo los sujetos de las clases más elevadas pueden y son capaces de aprender una LA.

Delante de eso nos quedan algunas preguntas: ¿la oferta reglamentaria de alguna lengua adicional en la red de escuelas públicas y privadas de Brasil va a promocionar dicha inclusión? ¿Nuestros alumnos y profesores de E/LA van a conseguir promover, tan sólo a través de clases de español, el acercamiento de Brasil (del que siempre se ha hablado) con el mundo hispano a nuestro alrededor? ¿El español que se les va a enseñar a los estudiantes (y con que metodologías) va a ser un efectivo instrumento de intercambio cultural y de promoción, al respecto de las distintas expresiones de gentes que lo utilizan como lengua materna?

Para que sea posible la promoción de la inclusión social a partir de la oferta de la enseñanza de E/LA en las escuelas de Brasil habrá de ampliarse por igual las oportunidades de acceso de nuestros jóvenes a la comprensión de la diversidad cultural, política y económica de las Américas. La enseñanza de E/LA como un derecho, y no como más una materia reglamentaria, es lo que les va a conferir más una herramienta - para que se vuelvan ciudadanos más perceptivos de sus realidades históricas, políticas y económicas (comunes a las de los otros pueblos de Latinoamérica) y también con comportamientos más seguros delante de quienes hablen la lengua española.

Así se espera que el intercambio entre jóvenes de los países de las Américas se vuelva, cada vez más, algo asequible a todos y a todas. De modo que con la democratización de la enseñanza de E/LA se salga, de a poco, del monolingüismo del portugués brasileño, permitiéndose perspectivas interculturales que añadan más intercambio de experiencias y de culturas entre los jóvenes más pobres de nuestra sociedad - lo que es de relieve para que se supere toda la situación histórica de exclusión y menoscabo social en Latinoamérica.

Así que la lengua adicional - especialmente el español - no puede ser nunca encarada simplemente como un componente a más en la escuela brasileña, pues que tiene un papel educativo y social de relieve, que debe ser valorizado: el de exponer los alumnos a otras realidades culturales, políticas y sociales distintas a la suya, como oportunidad que les traiga una visión más

crítica y consciente sobre su propia cultura y sobre su propia lengua, según nos dice Fanjul: “[...] un poco menos de acción, más reflexión, y asumir de una vez por todas que ese objeto tan rodeado, la lengua, debe ser aprendido también como resultado del esfuerzo cognitivo en el orden de sus formas políticas específicas” (FANJUL, 2004. In: BRASIL, 2010: 133, traducción nuestra).

Ventura (2005), a su vez, resalta que el contacto que los alumnos de E/LA puedan tener con diversas variedades de la lengua - y no sólo con la que se nombra estándar - no debe establecerse como inconsecuente curiosidad léxica o fonética, sino como reflexión cultural y política sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de estas variedades - en realidades contrastivas a nuestra lengua y cultura. Hay que cultivar la conciencia de que la lengua es algo vivo y que siempre está en transformación cultural, además de que dichas variedades resultan de cambios y de contactos con otras formas lingüísticas al pasar de los tiempos.

Creemos que la promoción del conocimiento de E/LA para los brasileños es, por otro lado, parte fundamental del proceso de autoafirmación del país en el continente latinoamericano - inclusive como incentivo para que los vecinos también se vuelvan al aprendizaje de nuestro portugués. La inclusión definitiva y efectiva de E/LA en las rejas curriculares y en las políticas educacionales brasileñas tiene, por lo tanto, que asumir como gran objetivo la ampliación del acceso de nuestros jóvenes a su ciudadanía - como ya lo decimos - justamente en su contexto latinoamericano: en el cual sentimos dificultades ideológicas en identificarnos.

Así que promover la democratización del acceso en las escuelas a la enseñanza comunicativa y multicultural del español como lengua adicional - notablemente en sus variedades latinoamericanas - se vuelve, cada día más, también un importante ejercicio de concientización histórica y política: tanto en el contexto de las escuelas mismas, como a nivel de la sociedad brasileña en general.

Ampliando el universo cultural de nuestros jóvenes, a través de la enseñanza de E/LA, estamos a la vez proporcionando oportunidades efectivas de superación de desigualdades, tanto sociales como de la lengua - hacia una política de relaciones económicas, culturales e internacionales mucho más estratégicas para Brasil, y volcadas a su proyecto de desarrollo en el ámbito de una comunidad latinoamericana de naciones, pueblos y culturas (Cf. POCHMANN, 2004).

Concientizar profesores y dirigentes de que la enseñanza de español es un ejercicio de ciudadanía - que puede además llevar los jóvenes a trasponer barreras del conocimiento en varias situaciones de comunicación y aprendizaje - es igualmente luchar por hacer de dicha enseñanza un derecho de todos. Significa, en síntesis, promover efectivos esfuerzos para la construcción de sociedades más justas y anti-hegemónicas a intereses contrarios al fortalecimiento económico, político y cultural de Brasil y Latinoamérica.

Sin embargo, respecto a la posibilidad de dicha propuesta en Brasil, sólo conseguiremos una efectiva inclusión social de nuestros jóvenes, a través de la enseñanza de E/LA, si - por medio de esta **que es la lengua de tantos otros jóvenes en situación tan prójima de exclusión** - haya la concientización

de que son ellos mismos (los jóvenes) los verdaderos agentes históricos de cualquier transformación efectiva de la realidad en que viven.

Hay que decirse que la realidad de la juventud brasileña y latinoamericana se mantiene por los conocimientos (o por su falta) que los jóvenes mismos tienen sobre sus verdaderas condiciones y orígenes históricos, políticos, lingüísticos y culturales: a la vez específicos y comunes en el mismo escenario de dominación y sujeción de Latinoamérica a proyectos de colonización e imperialismo - los cuales todavía están muy lejos de ser superados.

En búsqueda de la posibilidad histórica de autonomía en sus propias elecciones, no se puede tan sólo pensar en insertar estos jóvenes en un contexto puramente escolar cuanto a la enseñanza de lenguas adicionales, es necesario que estos estudiantes sepan porque deben aprender **esta o aquella lengua** - como una elección política libre y consciente. Así que se nos hace falta incluirles, a estos jóvenes, en el asimiento de su propio medio socio-cultural: cuya expresión se extiende, en el caso brasileño, en una más amplia y efectiva comunidad latinoamericana de pueblos y culturas.

En este deseable horizonte de conciencia, libertad y autodeterminación lingüística y política, el nuevo acercamiento multicultural a la enseñanza de E/LA nos puede mostrar, sí, algunas posibles salidas para romper prejuicios elitistas: que todavía envuelven la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales junto al público brasileño, combatiendo a la vez el sentimiento de exclusión del pueblo de Brasil ante nuestros vecinos suramericanos.

Hay que romperse, por último, la rotulación de la incapacidad de los brasileños en comunicarse eficientemente con sus vecinos, debido al no conocimiento de su lengua. La oferta de E/LA como componente curricular en las escuelas públicas y privadas del país puede, sí, servir como puente de conexión de brasileños con argentinos, paraguayos, uruguayos, colombianos, peruanos, venezolanos y con todos los demás - desde que se vuelva a la comprensión que, de hecho, estamos incluidos social y culturalmente en el espacio más ancho de Latinoamérica. Y de que también somos, nosotros mismos, latinoamericanos.

Entonces, para que la adquisición de la **nueva lengua** posibilite a los sujetos la expansión de sus horizontes culturales, políticos y lingüísticos - contribuyendo con eliminar el carácter excluyente que la enseñanza de lenguas aún promueve en Brasil -, hace falta, no sólo el plantearse la oferta de E/LA, pero igualmente la concreción de didácticas y metodologías más responsables e inclusivas: **hacia la enseñanza y el aprendizaje de un español vivo, más bien en sus variedades latinoamericanas, y que pueda ponernos en contacto afectivo e histórico con las gentes más prójimas a nosotros.**

Proporcionar que los brasileños estén más incluidos en el escenario internacional, en especial en el suramericano, a través del uso consciente de la lengua española, es afirmar dicha lengua como un potencial eje transformador de las realidades culturales, económicas y políticas de Brasil - promocionando la inclusión de nuestra gente a través de su aprendizaje. A eso equivale hacerles de nuestros jóvenes ciudadanos política y culturalmente más libres, además de despiertos a la vocación histórica de nuestro país.

Conclusión

Es cierto que la enseñanza de E/LA en las escuelas brasileñas es innegablemente ineficiente, y está, en su mayoría, todavía basada en paradigmas completamente ajenos a las reales necesidades de inclusión lingüística y de promoción ciudadana de nuestra juventud. Es una enseñanza que no valoriza ni reconoce la diversidad, tampoco el plurilingüismo o la multiculturalidad de los pueblos y naciones latinoamericanos - en los cuales habríamos de insertarnos nosotros. La verdad es que estudiar y aprender satisfactoriamente español en Brasil, muchas veces, es algo asequible casi solamente a quienes pueden pagar por cursos en buenas escuelas privadas de idiomas.

Desde ya, la lengua española que por doquiera se valoriza - se enseña y se aprende (o no) - no es la de las distintas variedades, tradiciones o manifestaciones comunicativas y culturales latinoamericanas - sino el idioma que los métodos de editoriales ibéricos suelen llamar de **estándar**: cuyas prescripciones y reglas son invariablemente controladas y atosigadas a todos por la Real Academia Española.

A lo mejor, la restricción de los parámetros didácticos y reguladores - para la adquisición de **un supuesto buen español** - sigue cosechando de los aprendientes su detenida capacidad de corrección de los errores: cuanto a la sintaxis, la concordancia, la ortografía, la conjugación verbal españolas... según criterios que desgraciadamente disminuyen la variedad y la diversidad lingüísticas a parangones de un menor rango o aún a meros rasgos de curiosidad lingüística.

Sin duda que los errores y la comprensión de su lógica son fundamentales para la adquisición de una lengua meta - con el español como lengua adicional no es diferente. Pero tienen estos mismos errores que ser trabajados de modo contrastivo, interlingüístico y multicultural - como peldaños de aproximación a la efectuación de la comunicación en contextos de diversidad, jamás como práctica de punición o reprobación por no saberse reproducir los parámetros de una lengua estándar (Cf. KLEIMANN, 1995; MOLINÉ, 2004).

Lo que ocurre es que el profesor de la escuela, **como bien hoy está**, nunca va a tener el tiempo ni las condiciones adecuadas para trabajar el plurilingüismo y la multiculturalidad hispánicos - en contraste al portugués brasileño - con sus alumnos. A uno, porque el contenido curricular exigido es inmenso y ajeno a la realidad comunicativa y cultural de los estudiantes. A dos, porque el alumno no puede fijarse de los errores que al mismo tiempo suele cometer en su propia lengua materna - y que probablemente va a reproducir en la lengua adicional que se pone a aprender de modo inadecuado y no contrastivo. A tres, porque la enseñanza de esta lengua adicional aún no es concebida como instrumento de ciudadanía, sino como materia reglamentaria de la escuela.

Sin embargo, no nos cabe duda sobre la importancia de todos los esfuerzos empleados para la enseñanza y el aprendizaje de al menos una lengua adicional en la escuela - en nuestro caso preferiblemente del español.

No obstante, dicha importancia, por intermedio de una más efectiva educación lingüística - no sólo de nuestros jóvenes en la escuela, pero de la mayor parte del público brasileño -, la enseñanza de E/LA podría cumplir un papel mucho mejor y más importante que el actual: en el proceso brasileño de inclusión y de promoción social **en su espacio propio de concientización política, lingüística y cultural latinoamericana.**

Así que creer que un español estándar, mayormente peninsular, de métodos constreñidos a la gramática y ofrecido como mero contenido obligatorio en la escuela sea suficiente para dicha educación lingüística de nuestra juventud equivale a ensimismar entre nosotros el prejuicio de que los brasileños no lo necesitamos al español como lengua adicional, sino al inglés - como lengua de un prestigio que, sin embargo, no nos va nunca a tocar.

Referencias

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. *Anales del segundo congreso brasileño de hispanistas*. Octubre de 2002. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext. Acceso en Diciembre de 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF: 1988. Disponible en: www.senado.gov.br. Acceso en Diciembre de 2017.

_____. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF: 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acceso en Diciembre de 2017.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SEF, 2002.

CRUZ, M.L.O.B. *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Colección Monografías ASELE, n.º 6. Málaga, 2004.

GUERREIRO, Solano da Silva. As dificuldades enfrentadas por professores no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Anales del simposio nacional de letras y lingüística - SILEL*. Volumen 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

KLEIMANN, Ângela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MOLINÉ, Rosa Ribas. *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Técnicas de corrección práctica para la clase de español como lengua extranjera; libro de referencia para profesores y futuros profesores. Madrid: Didascalía, 2004.

POCHMANN, Marcio (et al.). *Atlas da exclusão social*. São Paulo: Cortez, 2004.

SELINKER, L. Interlanguage In: *IRAL*, Vol. X/3, August, 1972.

Souza, F. M. A sétima arte como artefato semiótico mediador das reflexões a respeito de como se aprende uma língua adicional. *Revista Hispanista* (Edição em Português), 2015. Disponible en: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/507.pdf>
Acceso en Diciembre de 2017.

VENTURA, R. P. Variaciones en algunos usos pronominales. In: Bruno, F. C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ⁱ De acuerdo con Souza (2015), utilizaremos, a lo largo de este texto, el término "adicionales", y no "extranjerías", cuando se hace referencia a lenguas no maternas porque consideramos que el término "extranjero" tiene connotaciones que remiten a lo que es ajeno, diferente, opuesto. Compartiendo la cita de Almeida Filho (1993) cuando dice que aprender una lengua extranjera "es crecer en una matriz de relaciones interactivas en la lengua meta que gradualmente se desextranjeriza para quien la aprende" (p.15) y considerando que la lengua, para ser aprendida/adquirida necesita desextranjerizarse en un complejo continuum, juzgamos más adecuado nombrarla como lengua adicional (LA) y no extranjera.

ⁱⁱ La reforma de la enseñanza secundaria en Brasil, bajada como decreto de la presidencia en septiembre de 2016 - y no aprobada como ley -, significó una regresión en muchos avances anteriores. Además de haber revocado la ley n. 11.161 de 2005, que incluía la lengua española entre los contenidos reglamentarios de la enseñanza secundaria, acabó también con los contenidos de artes y de educación física, priorizando una formación técnica, de baja calificación y que vuelve el ingreso en las universidades públicas menos asequible a la mayoría de los jóvenes brasileños más pobres.

ⁱⁱⁱ La Constitución de la República Federativa de Brasil determina en el párrafo único de su artículo 4.º que el país deberá buscar "la integración económica, política, social y cultural de los pueblos de América Latina, visando a la formación de una comunidad latinoamericana de naciones" (BRASIL, 1988, traducción nuestra).

^{iv} El camino trazado de la lengua materna a la lengua meta fue definido por Selinker (1972) como interlengua, vocablo utilizado para designar el sistema lingüístico no nativo usado por el individuo que aprende otra lengua. Una conceptualización contemporánea sería la propuesta por Cruz (2004: 27): "competencia lingüístico-comunicativa que el aprendiz de LE manifiesta en su producción, marcada por la variabilidad en un trayecto con avances, regresiones, inestabilidad y posibles fosilizaciones hasta su etapa final. Además de las transferencias lingüísticas, se produce la creación de reglas propias de este sistema".