

Enseñanza/aprendizaje de lenguas, historia, cultura y traducción: caminos para la descolonización en América Latina*

*Gilmei Francisco Fleck***
UNIOESTE, Cascavel; Brasil

Resumen:

En este trabajo nos ocupamos de América Latina como un territorio geográfico multicultural y multilingüe que, en el pasado, ya fue sometido por las metrópolis colonizadoras. Así pasó por un proceso de imposición de otros idiomas que afectaron a las lenguas madres de sus habitantes y muchas lenguas nativas ya no son habladas hoy en día. Enseñar y aprender lenguas, así como ejercer el proceso de traducción, en ese espacio singular implica, necesariamente, conocer ese pasado de sumisión y todo el proceso que formó esa cultura híbrida y mestiza que nos caracteriza hoy para integrarlos en el proceso crítico de aprendizaje. El ejercicio consciente de tales tareas son posibilidades de seguir el proceso de descolonización que aún no se ha terminado en ese territorio.

Palabras clave:

Lenguas nativas, mestizaje, traducción, descolonización, América Latina.

* Enviado al arbitraje de la revista: 02/Mayo/2013. Aprobado para su publicación por el arbitraje interno y externo: 16/Junio/2013.

** Profesor Adjunto de la UNIOESTE/Cascavel en la Graduación y Post-grado en Letras en las áreas de literatura y cultura hispánicas. Doctor en Letras por la UNESP/Assis. Vice-líder del equipo de investigación "Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura". Coordinador del PELCA: Programa de Enseñanza de Literatura y Cultura. Coordinador del Proyecto de investigación básica y aplicada "Gêneros ficcionais híbridos da modernidade: outros olhares sobre o passado da América", financiado por la Fundación Araucária. Correo electrónico: chicofleck@yahoo.com.br.

Abstract:

In this paper we deal with Latin America as a multicultural and multilingual geographical territory that, in the past, and was submitted by the colonizing metropolis. This happened through a process of imposition of other languages that affected the mother tongues of the people and many native languages are no longer spoken today. Teaching and learning languages and exercise the translation process, in this unique space necessarily imply that past meet submission and the whole process that formed the hybrid and hybrid culture that characterizes us today to integrate the critical learning process. The conscious exercise of such tasks are likely to continue the process of decolonization has not yet been completed in that territory.

Key Words:

Native languages, mestizaje, translation, decolonization,
Latin America.

1. Introducción

América Latina, en primera instancia, se instituye por el hecho de que en este territorio sociocultural y geográfico son habladas hoy las lenguas neolatinas traídas a estas tierras por los conquistadores europeos: español (en larga medida), portugués (en Brasil), francés (en algunos países). Los pueblos que las hablan comparten mucho más que este hecho histórico. Son naciones que cargan un pasado de dominación, explotación, subyugación e imposiciones sin fin que hicieron desaparecer gran parte de su cultura autóctona, juntamente con las tantas otras lenguas que aquí se hablaban. En el proceso de colonización de las tierras de América Latina:

Instituir el nombre de Dios equivale a imponer el código lingüístico en el cual su nombre circula en evidente transparencia [...] de ahora en adelante en la nueva tierra descubierta el código lingüístico y el código religioso se encuentran íntimamente conectados. [...] En el álgebra del conquistador, la unidad es

la única medida que cuenta. Un solo Dios, un solo Rey, una sola Lengua: el verdadero Dios, el verdadero Rey, la verdadera Lengua. (Santiago, 2000:15-16. Traducción nuestra).

En el territorio multilingüe y pluricultural al cual Cristóbal Colón llegó el 12 de octubre de 1492, —y que hoy constituye la América hispánica— una de las más eficaces armas de dominación usadas fue el empleo del lenguaje escrito y la imposición del castellano como única lengua de comunicación válida. La misma situación ocurrió con la flota portuguesa de Pedro Álvares Cabral, al toparse con las costas brasileñas el 21 de abril de 1500; territorio en el cual se impuso, desde ese entonces, la lengua portuguesa como única vía de comunicación reconocida por el poder dominante. Las muchas dificultades en los procesos de comunicación entre dominadores y dominados, así como los innumerables problemas que se dieron entre tales contactos, se resolvieron, en muchos casos, por la traducción/interpretación: especialidad lingüística que requiere gran conocimiento de lenguas y que siempre fue usada a favor del conquistador. Los latinoamericanos necesitamos comprender el hecho de que “un dolor magnífico funda la relación de iberia con el Nuevo Mundo: un parto que ocurre con el conocimiento de todo aquello que hubo de morir para que nosotros naciósemos: el esplendor de las antiguas culturas indígenas” (Fuentes, 1992: 17). Entre lo mucho que se murió en ese proceso están varias lenguas y pueblos que las hablaban.

2. Enseñanza/aprendizaje de lenguas, historia, cultura y traducción

El enfrentamiento entre la cultura oral —transmitida por un sin número de diferentes pueblos y sus lenguas de generación en generación— instituida en todas las comunidades aquí ya existentes en el final del siglo XV, cuando llegaron los europeos, y la cultura escrita —que solamente circulaba en las lenguas impuestas por los que del otro lado del océano vinieron— dejó marcas profundas en nuestras sociedades. Estas sociedades mestizas que se formaron desde este

enfrentamiento primero aprendieron a valorar sobretudo esa expresión escrita, menospreciando la cultura oral de sus antepasados. El alcance de la disparidad entre estas dos modalidades de lenguaje es visto como uno de los factores, entre otros, que posibilitó el dominio de los europeos sobre las naciones autóctonas. Veamos un poco cómo eso se dio para entender la importancia de comprender, escribir y hablar la lengua del “otro” en nuestras tierras para, entonces, poder hablar de iguales a iguales, al menos en la contemporaneidad. En ese sentido es importante observar que en el contexto de la conquista de América por los europeos:

La ausencia de la escritura determinó la predominancia del ritual sobre la improvisación y del tiempo cíclico sobre el tiempo lineal. [...] Los pueblos iletrados del Nuevo Mundo no consiguieron focalizar a los extraños; la inadecuación conceptual impidió severamente, de hecho, excluyó de forma virtual una percepción precisa del otro. [...] Eso condujo a percepciones desastrosas e inadecuadas y a cálculos equivocados frente a los conquistadores. Aquella cultura que poseía un sistema de escritura pudo, de forma adecuada, representar para sí (y, por tanto, estratégicamente manipular) la cultura que no poseía, pero el proceso inverso no se dio. Al poseer la habilidad de la escritura, los europeos poseían también una inequívoca tecnología representacional superior (Greenblatt, 1991: 11. Traducción nuestra).

En tierras americanas ya hubo, pues, la predominancia de la cultura oral. La preservación de las experiencias pasadas en la cultura autóctona era basada en la oralidad y consecuentemente en la memoria. En ese sistema, “los viejos son los que recuerdan las historias, los que poseen el don de la memoria. Se puede decir que cada vez que se muere un hombre o una mujer viejos en el mundo hispánico, toda una biblioteca muere con ellos” (Fuentes, 1992: 378). Ese es, pues, uno de los aspectos más relevantes que la enseñanza de lenguas debe priorizar en América latina, en el caso de que esta quiera hacerse crítica y descolonizadora: la oralidad como forma primordial de comunicación.

Eso no quiere decir que las otras destrezas (leer, escribir y hablar) no deben ser enfocadas a lo largo del proceso de enseñanza de lenguas; sin embargo, cuando uno piensa en la libertad de su pueblo, en la construcción de un ciudadano crítico por medio del sistema educativo, en América Latina, hay que tener en cuenta un saber que viene desde el único país que consiguió mantenerse bilingüe a lo largo de los siglos: el Paraguay y, más específicamente, en la ficción del novelista Roa Bastos. Él, en una de sus novelas más importante *Vigilia del Almirante* (1992), por la voz enunciativa de uno de sus narradores expresa: “El habla y la escritura son siempre, inevitablemente, tomadas en préstamo de la palabra oral. [...] No nos podemos comunicar sino sobre este suelo arcaico” (Roa Bastos, 1992: 123). Así, la América Latina reivindica, por su arte literario, un tratamiento diferenciado en lo que compete a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Uno sabe que las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras —en su gran mayoría importadas de los países dominantes— ponen de relieve en el proceso de enseñanza, lo que a ellos mejor les conviene. Eso, sin dudas, se vuelve a la manutención y transmisión de las ideologías que apuntan para su cultura, país, sociedad y valores, como modelo más conveniente para todos. Resultado de eso: ciudadanos latinoamericanos que en las escuelas aprenden a valorar mucho más la cultura del otro que a la suya, y estudiantes que hablan muy mal el idioma propio, pero hablan muy bien la lengua extranjera y los países las utilizan como vehículos de comunicación.

El sistema de dominación al que fuimos sometidos también creó en nosotros la falsa idea de que nos basta ser monolingües —valiéndonos de la lengua que nos sometió— pues a lo largo de los cinco siglos que nos separan de aquel histórico 1492, las pocas lenguas europeas de las metrópolis colonizadoras se impusieron mayoritariamente en todas las naciones y la enseñanza de lenguas extranjeras nunca ha sido efectiva en ese territorio. Eso nos tiene hasta hoy, de cierta forma, aislado del resto del mundo, fragilizándonos e impidiendo nuestra integración en la llamada aldea global.

Otra ventaja de los conquistadores —desde el principio del proceso de aculturación al que fuimos sometidos— fue pues, justamente, la presencia de buenos hablantes bilingües a su lado. El papel relevante de los competentes traductores al servicio de los europeos a lo largo de la conquista de América les dio acceso al conocimiento de aquello que pasaba en el “*Novo Mundo*” y, a partir de ahí, les condujo, también, a la elaboración de estrategias de dominación. Greenblatt comenta, por ejemplo, con relación a la conquista de México por la pequeña tropa de Hernán Cortés, que “Moctezuma no tenía a nadie que fuese, aunque remotamente, lo equivalente a los leales informantes e intercesores bilingües de Cortés, Gerónimo Aguilar y la indispensable Doña Marina” (Greenblatt, 1991: 11. Traducción nuestra). Nuestra historia es testigo de lo importante que puede ser conocer y manejar más de un idioma, pero el poder dominante también siempre lo supo y trató de cuidar para que tal conocimiento no se hiciera generalizado; una vez que eso podría representar una amenaza al poder reinante.

El “descubrimiento” de América fue el hecho detonador de la ruina de los grandes imperios autóctonos, el principio de la dominación e imposición de nuevos códigos de conducta, de valores, de la anulación de la memoria colectiva cultivada por la tradición oral y de la substitución de múltiples lenguas, creencias y manifestaciones religiosas por los dogmas del Catolicismo hispánico o del Puritanismo anglosajón y la soberanía de lenguas neolatinas en ese espacio. Lo más importante es que el último paso en este proceso, el definitivo, ocurre cuando la lengua de un pueblo pasa a ser también terreno ocupado. De ese modo, no es extraño que uno de los últimos refugios de la resistencia de los pueblos conquistados haya sido siempre el espacio de la lengua.

En ese sentido es que abogamos por una enseñanza de lenguas y de la traducción diferenciada en nuestro territorio. Un proceso que considere el hecho de que, para nosotros, aprender lenguas extranjeras puede ser un eficiente camino para la descolonización y no una manera o estrategia más de seguir, lenta y progresivamente, imponiendo otras

formas de dominación a tantos latinoamericanos. Un proceso que no se fije en las estructuras lingüísticas solamente sino que mire a la lengua como una de las tantas manifestaciones culturales de un pueblo. Tal manifestación cultural y su abordaje como materia de enseñanza/ aprendizaje debe tomar en cuenta, especialmente en los países otrora colonizados, la propia cultura de los aprendices ya bien apagada, es verdad, sin embargo aún respirante, latente y sedienta de posibilidades de resurgir para posibilitar a esos pueblos mestizos una mayor y más clara identidad plural y multifacética. Por tanto cabe recordar que:

La mayor contribución de América Latina para la cultura occidental viene de la destrucción sistemática de los conceptos de unidad y pureza: estos dos conceptos pierden el contorno exacto de su significado cultural, a medida que el trabajo de contaminación de los latinoamericanos se afirma, se muestra más y más eficaz. América Latina instituye su lugar en el mapa de la civilización occidental gracias al movimiento del desvío de la norma, activo y destructor, que transfigura los elementos hechos e inmutables que los europeos exportaban para el Nuevo Mundo. (Santiago, 2000: 16).

Ese movimiento de liberación e independencia cultural se hace bastante visible en la producción literaria de muchos países latinoamericanos, pero aún carece de vigor en otras áreas. Entre ellas está la de enseñanza de lenguas, cultura y traducción. La enseñanza de lenguas extranjeras en América Latina, basada en los modelos y prescripciones oriundos de los países dominadores —una realidad innegable presente en las academias de idiomas y desde ahí también en muchas escuelas latinoamericanas—, no se configura como uno de esos “movimiento del desvío de la norma” que pueden llevarnos a los caminos de la descolonización. Al contrario, tales prácticas impensadas y en su gran mayoría comerciales simplemente, contribuyen fuertemente para la expansión del imperialismo cultural y lingüístico buscado por los países dominadores. En este sistema, aprender una lengua extranjera lleva antes que todo a actitudes de menosprecio por parte de la pequeña

elite que logra aprender eficazmente otro idioma con relación a sus semejantes compatriotas, pues ese conocimiento les sirve para ejercer el dominio y para sacar provecho de todo lo que ese conocimiento puede posibilitar en un contexto singular como éste en que vivimos.

En lo que toca a la enseñanza/aprendizaje de traducción, bien como a su práctica, pasa lo mismo. Nuestras teorías y modelos son, en su gran mayoría, aquellos oriundos de los países imperialistas que se valen de la traducción a manera de divulgación de su cultura y producción cultural para difundirla en nuestro medio; mientras el revés es bastante inferior. Aún se prioriza en América Latina el proceso de enseñanza y aprendizaje usando la traducción que parte de la lengua extranjera para la suya. Consecuentemente, la circulación de contenido cultural extranjero es mucho mayor entre nosotros que el nuestro entre otras naciones. Mucho aún se habla de la “invisibilidad” del traductor (Venuti, 2008), aspecto que disminuye la importancia del trabajo del profesional que, bajo tal óptica, se hace simple reproductor de la ideología del otro. El puente que la traducción podría ser, efectivamente, para aproximar las naciones latinoamericanas, para que una conociera mejor y más profundamente la cultura de la otra nación hermana, solo consiguió establecer vínculos bastante débiles a lo largo de los siglos. No hay un interés amplio de los órganos administrativos y educacionales de las naciones latinoamericanas que estimule de diferentes modos y por diferentes medios la traducción y circulación de obras producidas en su contexto, por ejemplo, en formato bilingüe: portugués/español. Acciones de ese tipo podrían auxiliar en mucho tanto el conocimiento de la lengua del otro como de su cultura.

Ahora bien, si abordamos el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, sea para el fin que fuera, desde la competencia comunicativa, es porque queremos que el aprendiz tenga tanto el conocimiento sobre la lengua y la sociedad estudiadas como también, los conocimientos que le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de esta lengua: el contexto significante. Tal proceso de enseñanza/

aprendizaje reivindica una competencia comunicativa en la cual es necesario abordar la competencia cultural como un componente indisoluble de este proceso y no aislarlo. Así, el profesor, al enseñar la lengua como un proceso de comunicación, enseña —muchas veces sin ser consciente del hecho— una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Eso le puede ser útil al estudiante tanto para comunicarse bien en la lengua, como, más adelante, para ejercer la traducción como profesión.

Así, el profesor, al desarrollar su tarea de enseñar una lengua extranjera, se hace representante de la cultura del “otro” y de sus prácticas sociales y de valores culturales existentes en su contexto. Según Austin Millán (2001), a esto podríamos llamar cultura contextualizada en una sala de clases. Así, no se llega nunca a potencializar en un estudiante extranjero la competencia comunicativa en la lengua estudiada si se suele aislar de la enseñanza la competencia cultural. Y a un estudiante de lengua materna no se le enseña, sin esa visión, la dimensión que su lengua tiene en la sociedad. Para Millán (2000), “la cultura es un entramado de significados que obtienen su connotación del contexto (geografía, clima, historia y procesos productivos), pero que habita en la mente de los individuos dándoles una identidad cultural específica”. Esa identidad cultural específica en los ciudadanos latinoamericanos se enfrenta muy directamente con los preceptos de unidad y pureza que las metrópolis colonizadoras siempre han intentado inculcarlos. Con relación a esto, y para un efectivo aprendizaje de lengua extranjera en las escuelas de los países latinoamericanos, la consciencia del proceso debería ser conducida, por encima de todo, con vistas a hacer que nuestros estudiantes comprendan que:

La gran época creadora del mestizaje en Europa ha terminado desde hace mucho tiempo. Los mitos de su superioridad racial, del pasado histórico, de la pureza de la herencia nacional actuaron como frenos y diques empobrecedores. [...] En cambio,

la América Hispánica es tal vez la única gran zona abierta en el mundo actual al proceso de mestizaje cultural creador (Uslar Pietri, 1990: 346-347).

Valorar esa dimensión en la enseñanza de lengua es contextualizar la expresión oral y escrita de tal forma que ella tenga una dimensión que trascienda sus estructuras formales para que la lengua adquiera significados en su medio de uso real y le sirva a los estudiantes no como medio de alienarlos a la cultura del “otro” para supervalorarla en detrimento de la suya, sino para ofrecerles múltiples posibilidades de, por medio de una nueva lengua, ampliar su visión de mundo y, así, poder buscar salidas para los problemas comunes existentes en los países que ya fueron colonias europeas anteriormente. O sea, que el conocimiento de una lengua extranjera le sirva al estudiante latinoamericano, no para hacerse “igual” al “otro” y, de ese modo “distante” y “superior” a sus compatriotas, pero para entender que “no existe un solo latinoamericano, desde el río Bravo hasta el Cabo de Hornos, que no sea heredero legítimo de todos y cada uno de los aspectos de nuestra tradición cultural” (Fuentes, 1992: 11). Una tradición que se manifiesta híbrida, mestiza y plural. Así, nuestro aprendiz de lengua extranjera aprenderá que:

Es sobre la base de ese mestizaje fecundo y poderoso donde puede afirmarse la personalidad de la América Hispánica, su originalidad y su tarea creadora [...] Su vocación y su oportunidad es la de realizar la nueva etapa de mestizaje cultural que va a ser la de su hora en la historia de la cultura. Todo lo que se aparte de eso será desviar a la América Latina de su vía natural y negarle su destino manifiesto (Uslar Pietri, 1990: 356-357).

Brindarles a nuestros estudiantes este enfrentamiento entre su propia identidad cultural —en todos los sentidos híbrida, mestiza, plural y multifacética— con la cultura predominante en la ideología presente en la lengua extranjera —manifiesta de las más diversas maneras como, por ejemplo, en su propia estructura, en los discursos presentados y, sobre todo, en la forma como esos son introducidos por el profesor—

los llevará a la misma conclusión que llegó el crítico literario, novelista y ensayista peruano Mario Vargas Llosa (2006: 9) al mencionara que “*não é exagero dizer que não há tradição, cultura, língua e raça que não tenha contribuído para esse fosforescente turbilhão de misturas e alianças que acontece em todos os aspectos da vida na América Latina*”. Así ellos también tendrán contribución para reconocer que éste es el mayor bien de los pueblos de nuestro continente. Es ese elemento impar que promueve su creatividad y le garantiza posibilidades de innovación constantes. Comprender eso significa dejar de creer que la América es un continente sin identidad —como siempre han querido hacernos creer— sino que la América deja de “ser un continente que carece de identidad porque têm todas elas” (Vargas Llosa, 2006: 9).

Profesores conscientes de esa realidad en la cual se encuentran inmersos sus estudiantes ya no pueden seguir simplemente reproduciendo la cultura, la ideología y los valores ajenos en sus clases. La lengua, como una de las más ricas expresiones culturales de un pueblo, no puede ser reducida —en su proceso de enseñanza— a un sistema de reglas, perdiendo, así, su referente mayor que es el sistema cultural en el cual está inserta. Las múltiples dimensiones de la lengua deben habitar la sala de clase, la mente y la práctica de los profesores y la experiencia de aprendizaje de los alumnos para que, de este modo, nos expresemos en ella con toda conciencia y toda la riqueza que de ella emana para revelar no los antiguos preceptos de unidad y pureza que las metrópolis intentaron inculcarnos sino toda la riqueza de nuestra propia cultura heterogénea. Tales profesores, conscientes de sus múltiples roles, no van a conformarse con tareas de “traducción” hechas sin la mínima preparación en sala de clases, como “método” de enseñanza de una lengua extranjera aun en los días de hoy. Serán, al contrario, profesionales que conocen el hecho de que:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y

flexible al enfrentarse con acciones, aptitudes y expectativas de personas de otras culturas. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (Meyer, 1991, *apud* Oliveras, 2000: 38).

Bajo tal enfoque intercultural la enseñanza/aprendizaje de lenguas adquiere otras perspectivas, distintas connotaciones de aquellas que subyacen en las metodologías reinantes —que tienden mucho más a la valoración de lo extranjero que todo lo de uno mismo—, nuevas posibilidades de empleo del conocimiento y poder que el aprendizaje efectivo de una lengua trae consigo y, además de todo eso, una mayor concientización del universo socio-histórico y cultural de los propios aprendices. De ese modo el enfrentamiento entre el universo cultural de donde emerge el idioma extranjero y el del propio alumno posibilita el desarrollo de una visión crítica tanto acerca del otro como de sí mismo. La inclusión de Tópicos de Cultura en el programa de enseñanza de lenguas extranjeras debe, necesariamente, servir para ubicar al aprendiz de la lengua en un contexto histórico que exprese la realidad de la relación entre su pueblo y nación con aquella(s) cuya idioma está aprendiendo y de esa cultura con las manifestaciones culturales latinoamericanas suyas, ya que éstas comparten mucho más que un sistema lingüístico de origen común. Desde ese punto, el aprendiz puede comprender que “la historia del Occidente cristiano es del más extraordinario y aluvional experimento del mestizaje cultural. Las lenguas modernas son el archivo viviente y el mejor testimonio de esa caótica mezcla” (Uslar Pietri, 1990: 346-347).

Al comenzar el proceso de enseñanza de una lengua extranjera —como el español o el inglés, en el caso de Brasil, por ejemplo—, primero debemos tener la comprensión de que esas lenguas, como manifestaciones culturales, no son únicas y por lo tanto su cultura —como contexto mayor que las congrega— tampoco lo será. Este hecho es suficiente para que cualquiera que aprenda o enseñe tales idiomas en el contexto delimitado comprenda que la cultura hispánica y la

cultura británica son plurales y por lo tanto políglotas. Si buscamos pues un proceso de enseñanza históricamente contextualizado, para que su aprendizaje sea crítico y constructivo, y no solamente pasivo y reproductor, es necesario que se mire el proceso tomando en cuenta, en el caso del español, por ejemplo que “la identidad de España es múltiple: el rostro de España ha sido esculpido por muchas manos: ibéricos y celtas, griegos y fenicios, cartagineses, romanos y godos, árabes y judíos” (Fuentes, 1992: 19) y que la multiplicidad y variedad lingüística existente hoy en día nos obliga, como docentes, a revelar en aula de clase esa multiplicidad de formas y estructuras posibles en las cuales uno puede, muy bien, comunicarse en tal idioma. La lengua inglesa nada difiere de la española en este aspecto específico, una vez que ella es una lengua hablada en muchos países de culturas diversas, lo que imprime a la lengua misma variantes diferenciadoras por medio de las cuales el aprendiz puede comunicarse.

Al promover tales cambios en el actual proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en América Latina el espacio del aula se puede hacer el lugar privilegiado en el cual los más distintos aspectos culturales pueden y deben ser tratados. Tomemos como ejemplo, los estudiantes brasileños de español, que en el continente americano están lingüísticamente aislados, el estudio de la cultura, especialmente la hispánica, de sus rasgos esencialmente mestizos, así como de la anglosajón, con sus especificidades diversas, vienen a contribuir para aproximar, como ningún otro elemento, la realidad cotidiana del aprendiz con el objetivo del proceso que es, en esos casos, el aprendizaje de la lengua como una forma privilegiada de expresión cultural y posible medio de ganarse la vida, bien sea por la comunicación/interpretación o por el ejercicio de la traducción.

En el caso de Brasil, los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN´s) apuntan y orientan a los profesores sobre cual debe ser el real objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera en las escuelas. En el documento encontramos registrado que tal objetivo es “garantir ao aluno

seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (Parámetros Curriculares Nacionales, 1998: 9). O sea, el estudio de lengua extranjera va a brindar al alumno un desarrollo comunicativo a nivel de discurso que lo ayudará en el convivir social y cultural. Además de esto, para los PCN´s el involucramiento del alumno con una lengua distinta, que tiene una carga cultural, política y social muy fuerte e importante, hace aumentar su percepción crítica como ser humano y ciudadano, ya que eso lo hace conocer más sobre sí mismo y sobre el otro. Por consiguiente, la lengua extranjera, en la Enseñanza Fundamental, hace parte del proceso de construcción de la ciudadanía del alumno.

En tal perspectiva directiva y organizacional del proceso de enseñanza de lenguas en este país latinoamericano está contemplada, pues esa visión intercultural de la cual venimos hablando. Lastimosamente, cuando uno se acerca al espacio escolar —local en donde el proceso sale del papel y se hace práctica— lo que se puede constatar, en muchos casos, es que las indicaciones no son tomadas en cuenta y la enseñanza sigue tan tradicional —aun basadas en el esquema “gramática/traducción”— que la dimensión comunicativa a nivel discursivo es todavía una utopía. Otro punto abordado en los PCN´s de Brasil es el abordaje socio interaccionista, que tiene como principal estudioso Lev Semiovitch Vygotsky (1896-1934). Según este abordaje, profesor y alumnos son ciudadanos activos, cooperativos y responsables que interaccionan en el proceso de enseñanza, pues ahí se defiende que “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (Parámetros Curriculares Nacionales, 1998: 57). Con esto, se puede decir que es interaccionando con la sociedad, colegas y profesor, siempre con la mediación del lenguaje, que el alumno se humaniza y se torna más consciente de su propia experiencia social e histórica. Así él puede desarrollar su pensamiento y percepción del mundo de una forma amplia y a la vez crítica.

Un abordaje intercultural en las clases de español para estudiantes brasileños tiene, además de otras ventajas, la de posibilitar a los que

buscan comunicarse en la lengua hablada por todos los pueblos vecinos la idea de colectividad, de una historia común, de pertenecer a un conjunto mayor, que trasciende a los aspectos formales del idioma y los límites geográficos, que abarca la historia individual de cada uno y la historia de la América Latina como un todo. Basado en la idea que cultura y lengua son indisolubles y que el estudio de la cultura promueve la solidaridad entre la diversidad humana y el desarrollo de una “conciencia humanizadora”, busco enfatizar una dimensión de enseñanza que trascienda la estructura de una lengua y encuentre en ella un universo amplio de sentidos y posibilidades de expresarse lo que uno mismo es.

En ese sentido la importancia del abordaje a la cultura en las clases de lengua extranjera se revela a la medida en que uno se da cuenta que el estudio de la cultura —como espacio en el cual reside la propia lengua— crea el discernimiento y la conciencia crítica. Eso ubica a la lengua misma en su sistema de significación. Palabras sólo “dicen” algo en un contexto. Ése, a su vez, viene determinado por la cultura que lo abarca y confiere a los signos sus múltiples y posibles significaciones. Mientras los aspectos más estructurales de la lengua: sus características morfológicas, sintácticas y fonéticas, amplían la capacidad intelectual, desarrollan el raciocinio lógico del alumno. La cultura, por su parte, toca la subjetividad, contribuyendo con la ampliación de los aspectos emocionales envueltos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los cuales tienen importancia capital en el intento de alcanzar los objetivos propuestos. Una lengua se aprende mejor cuando se junta razón y emoción.

Además de esto, conforme ya apuntó Monserrat Spinet (1999), el abordaje de la cultura es uno de los aspectos más útiles en la motivación de los estudiantes de lengua extranjera ya que este promueve el desarrollo integral, la concienciación de la existencia de una identidad cultural propia, al mismo tiempo que amplía la visión del “otro”: la alteridad. El estudio de la cultura estimula la efectuada de un verdadero enfoque

multidisciplinar y posibilita comprender aspectos relevantes de los “grandes choques culturales” ocurridos a lo largo de la historia de las civilizaciones. Sobre motivación, Montserrat Dejuán Espinet (1999) explicita el papel del profesor en la enseñanza de elementos culturales en las clases de lengua extranjera. La autora expone que el profesor:

Ha de ser consciente que para sus alumnos es el representante de la cultura extranjera. Su manera de enseñar y sobre todo su relación con los alumnos van a ser los elementos claves que pueden desarrollar la motivación. [...] El uso de la lengua extranjera como vehículo conductor en la clase, la presentación de suficientes muestras auténticas de ella, la organización de actividades variadas que impliquen directamente al alumno y le hagan usar la lengua objeto de estudio, y la muestra de confianza y respeto al potencial de cada uno de los alumnos son elementos esenciales para que los alumnos se tomen en serio el estudio y obtengan buenos resultados. (Montserrat Espinet, 1999: 8).

Esta visión del papel del profesional de enseñanza de lenguas nos muestra lo cuanto es importante un buen conocimiento de los elementos culturales de la lengua meta, pues si el profesor sabe cautivar, estimular y despertar el interés del alumno al estudio de la lengua y su cultura, va a obtener mejores resultados en lo que dice respeto también a la adquisición de las diferentes competencias por parte de los alumnos, entre las cuales se puede hacer referencia a las cuatro macro destrezas: oír, hablar, escribir y leer en la lengua meta. El desarrollo simultáneo e integrado de esas dos dimensiones —la racional y la emocional— que configuran un proceso de enseñanza de lenguas intercultural es lo que permitirá al estudiante utilizar el nuevo idioma de forma adecuada. Uno puede, entonces, decir que esta enseñanza consiste en prestar una atención sistemática tanto a los elementos estructurales, como funcionales de la lengua, combinando ambos en un proceso comunicativo y completo, integrado al universo cultural. La competencia comunicativa que de ahí resulta se manifiesta por medio de la comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y

expresión escrita, las cuatro habilidades básicas que norlean todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera aliados a la competencia intercultural que abarca las dimensiones socio históricas de las dos culturas que se interpelan a lo largo del proceso. Con eso se logra entender que “lo importante es saber como se hacen las cosas en cada cultura, sólo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes” (Gargallo, 1999: 30).

Para hablar bien una lengua extranjera y tener seguridad en el uso del idioma extranjero es necesario conocer los diversos aspectos de la cultura y de la sociedad de la lengua meta, como por ejemplo, la forma de vivir, hábitos y el comportamiento de la sociedad en diversas situaciones, o sea, como realmente viven los hablantes de la lengua meta. En un proceso de enseñanza de lengua extranjera intercultural se hace necesario mostrar a los alumnos que, además de los estereotipos que rigen la tradicional enseñanza de elementos culturales —como las corridas de toros y el flamenco en el caso de la cultura hispánica o el *Halloween* y el *Thanks Giving Day* en el caso de la cultura anglosajona— hay mucho que estudiar sobre las costumbres y los modos de vivir de una sociedad, especialmente, como éstos se han construido a lo largo del tiempo.

Cabe mencionar que en nuestro espacio híbrido y mestizo la enseñanza de cultura en las clases de lengua extranjera debe estar siempre acompañada por una reflexión crítica en busca de la alteridad para que, de ese modo, podamos realizar en el espacio de la sala de clase un encuentro simbólico entre nosotros mismos y el “otro” en su esencia más compleja. Al actuar de esa manera no estaremos repitiendo el mismo gesto de Colón que, al pisar por primera vez las tierras del Nuevo mundo, según defiende Todorov (1983: 47-48), en el 12 de octubre de 1492, “descubrió la América, pero no a los americanos”. Este es pues, un proceso crítico que, al tiempo que busca revelar la influencia de las metrópolis en las colonias —con sus buenas y no tan buenas contribuciones al mundo americano, debe también llevarnos

a establecer los puntos que hacen de los pueblos latinoamericanos, pueblos mestizos, valorando este rasgo de nuestra cultura como elemento crucial en nuestra manera de ser.

Un profesional necesita sentirse bien en su universo de actuación. Eso es posible siempre que él tenga el dominio necesario para el ejercicio de las múltiples funciones que los campos labores requieren hoy día. Un profesor de lengua extranjera que no tiene conocimiento de la estructura lingüística, de la historia de la lengua que enseña y de las principales manifestaciones culturales que envuelven las sociedades que emplean esa lengua como natural medio de comunicación y no logrará sentirse bien al desarrollar su intento de enseñanza. Él no se sentirá seguro delante de sus alumnos y, mucho menos aún, frente a otros buenos hablantes de la lengua que busca enseñar. El conocimiento cultural es el aspecto fundamental para el profesor de lenguas extranjeras. Entre la vasta gama de manifestaciones culturales de un pueblo se destaca como forma privilegiada, y material esencial para las clases de lengua extranjera, la producción literaria. La literatura es herramienta básica del profesor de lengua que busca una enseñanza intercultural, pues lo ubica en su propio universo de actuación.

En el territorio latinoamericano en el cuál se dio un enfrentamiento del lenguaje oral y el lenguaje escrito, la literatura es uno de los medios más ricos y extraordinarios para, en las clases de lengua extranjeras, presentar a los alumnos los resultados de ese choque cultural y sus consecuencias en la cultural contemporánea. La literatura latinoamericana es un universo amplio en el cual eso se puede verificar. En ella, así como un gran parte de la literatura brasileña, en particular, también, el lenguaje escrito será la imagen del lenguaje oral, recuperada de las raíces ancestrales de los autóctonos. En el universo literario —que puede hacer parte del espacio de las aulas de clase de lengua extranjera— trabajar la palabra oral se constituye en la ambivalencia de unas memorias que son diálogos de formas significantes, textos que son a la vez rememoración y confrontación de voces lejanas y presentes.

Si la palabra escrita conlleva al aferramiento a la norma, la palabra oral no se sujetó a esta norma. En el arte literario donde la combinación de las dos ha producido obras de alta calidad como la de Rulfo, Asturias, Roa Bastos, Guimarães Rosa y de Teresa de la Parra —sólo a título de ejemplo— el profesor de lenguas puede encontrar medios y formas de exponer a sus estudiantes a variados y significativos modelos de “movimiento del desvío de la norma, activo y destructor” al que hace referencias Silviano Santiago (2000), ya mencionado anteriormente.

La Literatura —como el arte que se vale del poder representativo de los signos lingüísticos— explorando al máximo el poder evocativo de las palabras, es siempre discurso y todo discurso trae consigo una ideología. Así, el estudiante/lector, en el contexto latinoamericano, al confrontarse con esa manifestación cultural tiene que enfrentarse con la opción de seguir los caminos de la sumisión a la cual fuimos obligados en el pasado o entonces ponerse al servicio de la descolonización que aún tanto nos cuesta en el área de las artes. Además de conocer esas formas híbridas, peculiares de la cultura latinoamericana en su literatura, el estudiante va a involucrarse en la problemática de una de las áreas más dominadas por los patrones de unidad y pureza celosamente impuestos por los europeos para valorar/acreditar nuestras expresiones culturales: el arte literario. Un espacio en que el mestizaje y la hibridación (esencias de las culturas latinoamericanas) siempre fueron vistos como rasgos de inferioridad y las manifestaciones literarias, en especial, al reivindicar el valor de la oralidad para los pueblos latinoamericanos, fueron objeto de menosprecio por mucho tiempo.

3. Conclusiones

En América Latina somos frutos de una historia en la cual se confrontaron diferentes culturas, distintas formas de lenguaje y representaciones que —en los pueblos autóctonos— pasaban por los rituales sagrados de la transmisión oral de generación en generación.

La predominancia o casi exclusividad del lenguaje oral en América fue, entre otros, uno de los hechos que les permitió a representantes de otras culturas elaborar estrategias de dominación fuertemente eficaces al punto de borrar muchísimo de nuestra memoria colectiva. Es en este espacio singular que, como muy bien lo indica Ángel Rama (1976: 57-75), al defender que mientras la literatura se apropia de la escritura y su signo lingüístico, la literatura popular oral se asiste al manejo de una lengua comunitaria con amplias posibilidades expresivas, es que el hiperculturalismo dejó en libertad a la lengua popular y permitió que su poderosa creatividad se tradujera en las literaturas orales. Brindar a nuestros estudiantes de lenguas extranjeras el contacto con este universo cultural híbrido, heterogéneo, múltiple y plurisignificativo es darle condiciones de desarrollarse integralmente como ciudadano consciente de su papel histórico y de su poder como hablante poliglota o de traductor eficiente.

Del “descubrimiento” de América hasta nuestros días, los latinoamericanos aprendieron la angustiante lección de la escritura, expresada por Harold Bloom en su obra *La angustia de la influencia*, en la cual menciona: “el desvirtuamiento del pasado es el más valioso instrumento de supervivencia poética, ya la carga de anterioridad, en cuanto amenaza de mera repetición, es el mayor impedimento a la formación del poeta” (Bloom, 1991: 17). A medida que el artista latinoamericano: “imponga el orden de su espíritu a la materia informe de las repeticiones, imparta a la voz extraña su propia entonación y la impregne con la sustancia de su sangre, rescatando lo propio en lo ajeno” (Roa Bastos, 1992: 123), él estará contribuyendo en hacer de las expresiones híbridas de nuestra cultura la auténtica expresividad de pueblos que se formaron a partir de un intenso, vigoroso y extraordinario proceso de convivencias y, de esta manera, demuestra también que la “angustia de la influencia” ya está superada.

Y en la misma medida, el profesor de lenguas extranjeras que posibilitar que su sala de clase se haga espacio para repensar,

entender y celebrar ese proceso de hibridación que caracteriza el ser latinoamericano para, por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje de otro idioma, confrontar esa realidad nuestra con las manifestaciones culturales de la lengua meta, estará contribuyendo para la formación crítica de sus estudiantes y para la constitución de una nueva realidad educativa en América Latina.

Bibliohemerografía

- AUSTIN MILLÁN, T. R. "Para comprender el concepto de cultura". *Revista Unap Educación y desarrollo*. Chile. Año 1, 1, marzo de 2000. Disponible en: <http://www.members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm>.
- BARGALO, M. (1999). *La Adquisición del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BLOOM. H. (1991). *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. Trad. Artur Nestrovski. Rio de Janeiro: Imago.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- FUENTES, C. (1992). *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARGALLO, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- GREENBLATT, S. (1991). *Marvelous possessions: the wonder of the New World*. Chicago: Oxford University Press.
- MONTSERRAT ESPINET, D. (1999). *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera: orientaciones didácticas y actividades*. Madrid: La Factoría de Ediciones.
- OLIVERAS, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Edinumen.
- RAMA, A. (1976). *Literatura y clase social*. Caracas: Escritura.
- ROA BASTOS, A. (1992). *Vigilia del Almirante*. Asunción: RP Ediciones.
- SANTIAGO, S. (2000). *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- TODOROV, T. (1983). *A conquista da América: a questão do outro*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes.
- USLAR PIETRI, A. (1990). *Cuarenta ensayos*. Caracas: Monte Ávila.
- VARGAS LLOSA, M. (2006). *Dicionário Amoroso da América Latina*. Trad. Wladir Dupont e Hortencia Lencastre. Rio de Janeiro: Ediouro.

VENUTI, L. (2008). *The translator's invisibility: a history of translation*. London/ NewYork: Routledge.

Imagen N° 1.

En el marco del Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos.

Se convoca al Simposio:

Lenguas Amerindias y Experiencias en la Educación Indígena

Líneas de trabajo:

- 1) Experiencias de integración de lenguas amerindias en la enseñanza
- 2) Proyectos escolares y/o comunitarios vinculados a la revitalización de lenguas amerindias
- 3) Inclusión de saberes locales en la enseñanza

Para inscribirse al simposio presentar su propuesta con los siguientes datos y enviar al correo electrónico del coordinador del simposio.

Título de la ponencia
Nombre completo
Correo electrónico
Afiliación académica o laboral
Grado académico
Archivo adjunto en .doc del resumen de la ponencia en no más de 1 cuartilla (500 palabras) letra Arial, número 12, interlineado 1.5 cm.

30 de junio
Fecha límite para envío de ponencias individuales

Coordinador:
Pedro Cardona
Instituto de Estudios Amerindios y Educación Bilingüe
Facultad de Filosofía
Universidad Autónoma de Querétaro
yoskeditorial@gmail.com

CIPIAL
www.congresopueblosindigenas.org

Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos.
28-31 Octubre, Oaxaca, México

Afiche del Simposio: Lenguas Amerindias y Experiencias en la Educación Indígena, el cual se realizó en el marco del Congreso Internacional de Pueblos Indígenas de América Latina. 28-31 de Octubre 2013, Oaxaca, México. Fue facilitado por el Dr. Jorge Magaña Ochoa, Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas.