

Apren­diendo lengua y ciudadanía en la clase de español¹

Hugo Jesús Correa Retamar²
Bruna Dahm dos Santos³

Resumen: Según los documentos oficiales que rigen la educación brasileña, uno de los compromisos de la escuela es contribuir para el desarrollo de la ciudadanía del estudiante. Sin embargo, ¿en qué consiste tal compromiso y qué papel puede tener la clase de lengua extranjera en ese proceso? Partiendo de esas cuestiones, llevamos a cabo un proyecto de enseñanza sobre **inmigración** en un tercer año de la Enseñanza Secundaria de una escuela del sur de Brasil. Ese proyecto fue desarrollado durante dos meses, en las clases de español, en el año de 2015. Durante su desarrollo, los estudiantes, además de tener contacto con textos orales y escritos sobre el tema, también produjeron textos y se expresaron oralmente. En su evaluación, que tuvo distintas etapas, pudimos constatar el progreso de los estudiantes tanto en lo que refiere al desarrollo de sus competencias lingüísticas como interculturales y sociales.

Palabras clave: Ciudadanía; Enseñanza Secundaria; Lengua Española; Proyectos.

Resumo: De acordo com os documentos oficiais que regem a educação brasileira, um dos compromissos da escola é contribuir para o desenvolvimento da cidadania do estudante. Entretanto, em que consiste tal compromisso e que papel pode ter a aula de língua estrangeira nesse processo? Partindo desses questionamentos, levamos a cabo um projeto de ensino sobre **imigração** em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola do sul do país. Tal projeto foi realizado durante dois meses nas aulas de Espanhol no ano de 2015. Durante seu desenvolvimento, os estudantes, além de terem contato com textos orais e escritos que abordavam o tema, também produziram textos e se expressaram oralmente em língua espanhola. Na avaliação do projeto, que teve várias etapas, pudemos constatar os progressos dos estudantes tanto no que se refere ao desenvolvimento de suas competências linguísticas, como interculturais e sociais.

Palavras-chave: Cidadania; Ensino Médio, Língua Espanhola; Projetos.

Introducción

Según los documentos oficiales que rigen la educación brasileña (BRASIL 1996; 1998; 2002; 2006; 2007; 2013), uno de los compromisos de la escuela es contribuir para el desarrollo de la ciudadanía del estudiante. Partiendo de ese supuesto y estando de acuerdo con él, creemos que la clase de lenguas extranjeras, en la escuela regular, debe

¹ Recebido em 23 de novembro de 2017. Aceito em 13 de dezembro de 2017.

² Mestre em Literaturas Estrangeiras Modernas: Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG). huretamar@gmail.com

³ Licenciada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. brunad.santos@gmail.com

también, como todas las demás disciplinas que componen el currículo, asumir ese difícil compromiso.

Así, con el afán de cumplir con esa función **educativa** (BRASIL 2006) de la clase de lengua extranjera, llevamos a cabo, como docentes, un proyecto de enseñanza basado en la pedagogía de proyectos (HERNÁNDEZ; VENTURA 1998), que trató de un tema social candente en las discusiones de la sociedad actual, la inmigración.

La escuela en que lo realizamos es una escuela federal del sur de Brasil y el grupo elegido para implementarlo fue un tercer año de la Enseñanza Secundaria. El grupo, compuesto por 23 alumnos, tenía dos clases de español semanales de 45 minutos cada y tenía clases de español desde el primer año de la Enseñanza Media. El proyecto *¿Qué es inmigración?*, de este modo, se llevó a cabo durante dos meses, en el último trimestre escolar del año de 2015. Durante su desarrollo, los 23 estudiantes, además de tener contacto con distintos géneros de textos orales y escritos (película, noticias de periódico, viñetas, canciones, textos informativos, documentales) sobre el tema inmigración, produjeron textos escritos y se expresaron oralmente en lengua española.

La evaluación del proyecto tuvo distintas etapas, que se narrarán a lo largo de este artículo. Por medio de las actividades que los estudiantes realizaron en cada una de ellas, pudimos percibir su progreso tanto en lo que refiere al desarrollo de competencias lingüísticas como interculturales y sociales. Esa constatación nos hizo comprender que cumplimos con nuestro objetivo, puesto que los estudiantes, encima de que indicaron mejorar su aprendizaje de lengua española, demostraron pasar a entender con más propiedad temas fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía como es el caso de la inmigración.

De este modo, este artículo tiene intención de, al compartir una experiencia que consideramos satisfactoria para la enseñanza de español en las escuelas, difundir un modelo práctico y accesible para que otros profesores, también preocupados con la función educativa de las lenguas en la escuela como nosotros, puedan desarrollar otros proyectos o temas de base social de su interés.

1 Nuestras bases teóricas

De acuerdo con los documentos oficiales que rigen la educación brasileña, entre ellos la *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) (BRASIL 1996), los *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental* (PCNEF) (BRASIL 1998), los *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (PCNEM) (BRASIL 2002), las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (Brasil 2006), los *Parâmetros Curriculares Nacionais +* (BRASIL 2007) y las *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) (BRASIL 2013), uno de los compromisos fundamentales de la escuela es contribuir en el desarrollo y ejercicio de la ciudadanía por parte de los estudiantes. Sin embargo, para poder cumplir con ese difícil compromiso, y con ello entender la función educativa⁴ (BRASIL 2006: 87) de la enseñanza de lengua extranjera en el currículo de la Educación Básica, es necesario que antes nos preguntemos: ¿en qué consiste tal compromiso?; ¿qué dichos documentos entienden por ciudadanía? Y todavía más: ¿Cómo la lengua española puede cumplir con ese compromiso?

Dicen las DCN respecto al concepto de ciudadanía:

*Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a **cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade**, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de **mantenedores da paz nas relações sociais**, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão **diverso**? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola **emancipadora e libertadora**. (BRASIL 2013: 19) [negrita nuestra]*

Así, de acuerdo con el documento, podemos entender que el concepto de ciudadanía está asociado allí a las ideas de **sociabilidad**, **paz** y **no-exclusión**. Por consiguiente, es posible inferir que, para llevar a cabo ese proyecto para el desarrollo de la **ciudadanía**, una escuela debe ofrecer al estudiante oportunidades de descubrir, de conocer, en el proceso de aprendizaje, no solo los **contenidos** epistemológicos tradicionales asociados a cada disciplina, como también, y principalmente, los **contenidos humanos**, que son fundamentales para la vida en sociedad. Por **contenidos**

⁴ Según las OCEM (BRASIL 2006), la función **educativa** de la enseñanza de lenguas puede ser lograda cuando la enseñanza no está preocupada únicamente con el aprendizaje del código lingüístico, pero también con el desarrollo de la ciudadanía del estudiante.

humanos comprendemos los contenidos necesarios para vivir en sociedad, o sea, lo que PARRA ORTIZ (2003) llama de **educación en valores**, una educación que se preocupa con el aprendizaje de valores morales y éticos, bien como con el desarrollo de la empatía y del respeto hacia los demás. Es decir, la escuela debe posibilitar miradas hacia el prójimo y hacia la propia realidad del alumno, en un diálogo constante entre distintas y similares **culturas** con el afán de conocer el mundo social para, si posible, poder actuar sobre él.

Así, al compartir de la comprensión de ciudadanía propuesta en las DCN (BRASIL 2013), defendemos en este artículo que al descubrir al otro por medio de la clase de lengua extranjera al tener contacto con la diversidad, extendemos los horizontes de percepción de los estudiantes. Al hacerlo, generamos oportunidades, en clase, de que perciban mejor el mundo y de que puedan participar de más contextos con mayor propiedad. Partiendo de esos supuestos, la clase de lengua extranjera puede dejar de ser un lugar donde solo se estudia la gramática y se repiten estructuras lingüísticas (BRASIL 2002) y convertirse en un espacio amplio y riquísimo para el desarrollo de la ciudadanía. Asumimos tal posición por entender, como KRAMSH (1993), que la clase de lenguas tiene la diversidad/la pluralidad/la otredad como una de sus banderas. De mismo entendimiento son los PCNEF (BRASIL 1998) para las lenguas extranjeras, que dicen que:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL 1998: 19)

Así, al entender que ser ciudadano es conocer, es sociabilizar y participar de distintas discusiones que involucran al otro y a uno mismo de forma crítica y consciente, y que la escuela es un espacio para el desarrollo de la ciudadanía, sostenemos que la clase de lenguas en la escuela debe constituirse en un espacio **intercultural**. BYRAM y FLEMING (2001) comprenden la **interculturalidad** como la relación establecida intencionalmente entre culturas y personas que pertenecen a diferentes grupos, buscando el diálogo y el encuentro a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. De esa manera, con base en esos autores,

compartimos de la opinión de BYRAM (1997), que, al hablar de **interculturalidad**, considera que la enseñanza de lenguas tiene el compromiso, más que otras disciplinas como la Historia, la Geografía o la Literatura, de preparar al individuo para ese encuentro con el otro. Tal aserción de BYRAM (1997) se justifica por el simple hecho de que al tener contacto con una segunda o tercera lengua el estudiante incrementa el proceso de ampliar repertorios tanto lingüísticos como históricos, políticos y culturales, calificando significativamente su participación en diferentes ámbitos sociales a partir de las lenguas estudiadas y de las realidades de los países que las usan. Así, entendemos que la interculturalidad es una competencia a ser desarrollada en el proceso de construcción y ejercicio de la ciudadanía en la clase de lengua extranjera, en nuestro caso, de lengua española.

De esa forma, la perspectiva intercultural, adoptada en el proyecto que aquí relatamos, además de estar preocupada con el desarrollo de la competencia lingüística en lengua española, busca alejar el aula de la simple enseñanza de léxico y gramática y propone, partiendo de la idea de cultura local en diálogo con la cultura global, huir de visiones estereotipadas, incentivando prácticas pedagógicas que, como dicen SCHEYREL, BARROS y ESPÍRITO SANTO (2014: 147), “*estreitam a relação entre cidadania, identidade e cultura*”.

Partiendo de los conceptos de **interculturalidad** y **ciudadanía** expuestos anteriormente, llevamos a cabo, durante el año de 2015, un **proyecto pedagógico** sobre inmigración en un tercer año de lengua española de la Enseñanza Secundaria de una escuela pública del sur de Brasil. Optamos por la pedagogía de proyectos por entender, como HERNÁNDEZ y VENTURA (1998: 61), que ellos son un modo más democrático de organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje, puesto que se construyen sobre la marcha y consideran como base los conocimientos de los estudiantes y no solo los del profesor.

Tras exponer nuestras bases teóricas, antes de que hablemos con más detalle del proyecto llevado a cabo en nuestra clase de español, se hace necesario contextualizar nuestra escuela y sus particularidades, o mejor, sus diversidades.

2 La escuela y su diversidad

La escuela en la que se desarrolló el proyecto **¿Qué es inmigración?** es una escuela pública federal del sur del país, a que llamaremos, para proteger a sus participantes, de **Escuela Experimental**. En ella, una escuela considerada modelo de innovación pedagógica (RETAMAR 2013; BROCH 2014; LOPES 2015), los alumnos ingresan por sorteo universal sin exámenes de admisión, lo que por sí ya demuestra una orientación de la institución para la inclusión social. Además, en dicha escuela, los alumnos tienen la posibilidad de estudiar cuatro lenguas extranjeras a lo largo de la Educación Básica – alemán, español, francés e inglés – eligiendo una de ellas a cada etapa escolar. Es decir, en el sexto y séptimo año de la Enseñanza Fundamental ellos eligen uno de esos idiomas; en el octavo y noveno años, necesariamente, otro; y, finalmente, en los tres años de la Enseñanza Media, también necesariamente, un tercer idioma diferente de los anteriores. Tal organización, pensada y proyectada por los profesores del área de lenguas extranjeras de la institución, está anclada en la noción de **plurilingüismo**:

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme **se expande la experiencia lingüística de un individuo** en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. (CONSEJO DE EUROPA 2001: 4) [negrita nuestra]

Al elegir una lengua a cada etapa escolar, los alumnos que terminan la Enseñanza Secundaria, si cursaron toda la Educación Básica en la misma institución, tienen la oportunidad de tener contacto con por lo menos tres lenguas, de las cuatro ofrecidas. Por ende, además de expandir la experiencia lingüística e intercultural de ese estudiante, la decisión de hacer que ellos elijan una lengua entre cuatro en cada etapa escolar: 1) hace que construyan parte de su propio currículo; 2) hace que tengan que tomar decisiones y medir las consecuencias de ellas; 3) posibilita que la escuela tenga grupos menores de lengua extranjera, con un máximo de 25 alumnos por lengua; 4) promueve con más facilidad trabajos conjuntos entre las distintas lenguas, los cuales

permiten reflexiones más amplias respecto a las culturas que hablan dichas lenguas y sus relaciones con la propia lengua materna del estudiante.

Por lo tanto, el proyecto que relataremos a continuación fue una iniciativa que se insiere en el punto 4 del párrafo anterior. Es decir, nació de una decisión de trabajo integrado/conjunto entre los profesores de español y francés de la Escuela Experimental de la Enseñanza Media. Tal proyecto, así, empezó a desarrollarse gracias a esas posibilidades de la escuela de tener trabajos integrados. Es decir, el proyecto tuvo inicio en una clase en que fueron reunidos los grupos de francés y español para ver una película de interés de los estudiantes. Sin embargo, después de las primeras actividades en conjunto, cada lengua desarrolló su propio proyecto. Aquí relataremos solamente el proyecto que involucró a los estudiantes de lengua española.

Además de la posibilidad de trabajo conjunto o integrado entre las lenguas, esa institución tiene una tradición de promover intercambios estudiantiles con otros países (EE. UU., Argentina y Alemania). El intercambio con EE. UU. consiste en que un alumno brasileño, seleccionado por un equipo de profesores de la Escuela Experimental, estudie 6 meses en una escuela norteamericana, mientras un alumno norteamericano estudia en Brasil por 2 meses. La familia de los estudiantes seleccionados se encarga de los gastos de pasaje, mientras que las familias que reciben a los intercambistas se encargan de sus gastos de comida y hospedaje. Ya con Argentina, el intercambio dura 1 mes para ambos los países con las mismas condiciones financieras, pero de esa vez viene a la escuela un grupo de 10 alumnos argentinos seleccionados por profesores de Argentina, mientras va a Argentina otro grupo de 10 alumnos brasileños seleccionados por los profesores de Brasil. El intercambio con Alemania es el único de vía única, es decir, solo se envía un alumno brasileño a Alemania por el período de 1 mes a estudiar en un centro de idiomas. Ese intercambio, a diferencia de los demás, es totalmente financiado por el Instituto Goethe de Alemania y son los profesores de ese instituto los que seleccionan a los alumnos de intercambio brasileños.

Debido a todas esas experiencias interculturales que se llevan a cabo en la rutina de la Escuela Experimental, pensábamos que los estudiantes estarían sensibles al tema de la **inmigración**. Sin embargo, al empezar con el proyecto, percibimos que nuestras suposiciones no eran del todo correctas. Pero ¿por qué decidimos tratar de tal tema? ¿Cómo nos acercamos a él?

3 Los primeros pasos

El proyecto pedagógico llamado **¿Qué es inmigración?** se desarrolló durante dos meses, en los encuentros semanales regulares de la disciplina Lengua Española. La frecuencia de los encuentros era de dos veces a la semana y cada clase duraba 45 minutos, siendo constituida de 23 alumnos. Los alumnos estaban en su tercer año de estudios de lengua española. Durante su desarrollo, los estudiantes, además de tener contacto con diferentes textos orales y escritos sobre el tema inmigración, participaron de discusiones utilizando los recursos de la lengua española movilizados por el tema. Sin embargo, ¿cómo y a santo de qué empezamos ese proyecto de enseñanza?

Creemos, como ya dicho, que una educación en valores contribuye para inserir los estudiantes en las prácticas sociales, puesto que promueve reflexiones sobre el ser y el estar en el mundo, presupuestos para el desarrollo de la ciudadanía. Por ende, defendemos que trabajar en clase con temas sociales de actualidad es una forma promover educación en valores y de, con ello, incluir nuestros estudiantes en las discusiones más amplias de la sociedad.

Así, al acompañar las noticias de los periódicos de la época, 2015, que hablaban de la Guerra en Siria y de la situación de los refugiados de dicha guerra, consideramos que el tema **inmigración** debería ser abordado en clase, ya que era una discusión urgente y candente en el mundo. De igual manera, pensábamos, que ese tema solicitaría de los estudiantes un posicionamiento crítico e informado. Por lo tanto, propusimos en clase, inicialmente en charlas informales, un acercamiento a ese tema. No obstante, en nuestras interacciones iniciales con los estudiantes, percibimos, por su poca intimidad con el asunto, que había la necesidad de ampliar y profundizar, en cuanto profesores de lengua, en nuestro caso española, una discusión de la que se veía tan solo, en esas primeras charlas, la punta de un gran iceberg.

Nuestra idea de profundizar el tema tuvo base en nuestra percepción, en esos primeros acercamientos, de que mientras algunos estudiantes estaban mínimamente al tanto de lo que se discutía en los informativos sobre la guerra y sobre inmigración, otros siquiera habían pensado en la complejidad que el entrecruce de puntos de vista puede otorgarle a las discusiones políticas y sociales que esos asuntos traen consigo. Así, ese contexto de poco conocimiento nos abrió innúmeras posibilidades de trabajo, no solamente para ampliar los horizontes de actuación lingüística de nuestros alumnos en

clase, sino también su actuación social y política. Por lo tanto, decidimos construir, por medio de las discusiones sobre inmigración, un ambiente legítimo de participación y construcción conjunta de la otredad en la clase de lengua extranjera que, como vimos anteriormente, creemos fundamental para el desarrollo del ciudadano.

Así, con el intento de profundizar las discusiones y de sensibilizar a nuestros estudiantes sobre el tema, empezamos el trabajo, de manera muy leve, a partir del visionado de la película *L'auberge espagnole/Una Casa de Locos*. En esa película franco-española, un estudiante francés va a España, Cataluña, para un intercambio a través del programa de intercambios **Erasmus**, muy conocido en Europa. Recordamos que a esa primera parte del proyecto asistieron los estudiantes de lengua francesa y española conjuntamente. Durante el visionado, se mantuvieron los audios originales de la película, hablada en francés, inglés, español y catalán, además de la subtitulación en español por entender que ese contacto con distintas lenguas también posibilitaría a los estudiantes una experiencia hacia la diversidad.

Optamos por esa película para dar el arranque al proyecto **¿Qué es inmigración?**, porque trata, de manera sencilla y entretenida, de la experiencia de jóvenes de edades cercanas a las de nuestro alumnado, que tenían entre 16 y 18 años. La película trata, de ese modo, de expectativas de jóvenes que por razones de estudio o trabajo van a vivir a otro país y descubren mucho más que experiencias estudiantiles y laborales, descubren otras maneras de vivir y de entender el mundo al convivir con y a aceptar la diversidad. Tal como esperábamos, los estudiantes demostraron verbalmente su identificación con la historia y con los personajes, lo cual permitió que, a partir de la película, pudiéramos explotar cuestiones que allí aparecían como: prejuicio; tolerancia; variedades lingüísticas; identidad; estereotipos culturales; etcétera. Es decir, tratar de temas centrales al hablar de inmigración.

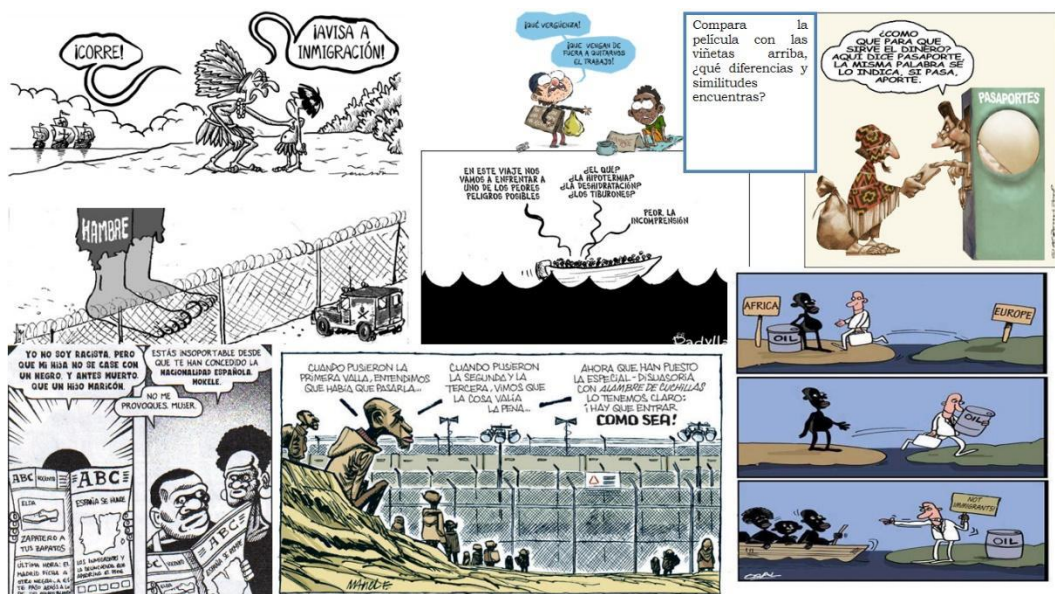
Así que, para promover la conciencia crítica en lo que refiere a tales discusiones, les propusimos, tras el visionado, un trabajo escrito-oral con las preguntas que transcribimos a continuación. Al hacerlo, además de buscar que utilizaran los recursos lingüísticos del español, nuestro afán era el de que vieran con detalle algo que pudiera haber pasado desapercibido en el visionado y en las discusiones sobre la película. Veamos las preguntas que les hicimos en el recuadro abajo:

Recuadro 1: Preguntas tras el visionado de **Una casa de locos**

1. ¿Qué es un estudiante Erasmus? Explica:
2. ¿Por qué Xavier (personaje principal) decide irse a España?
3. ¿Cuáles particularidades muestra la región española a la que va Xavier?
4. ¿Qué problema ocurre en el primer día de clases en la universidad? ¿Qué lenguas utilizaban los estudiantes de distintos países para comunicarse?
5. ¿Cómo Xavier encuentra un piso? ¿Cómo era este piso?
6. ¿De qué estereotipos culturales trata la película? Ejemplifícalos narrando alguna escena:
7. ¿Ya has pensado estar en la situación de Xavier? ¿Qué harías si estuvieras en su lugar?

Luego de esas preguntas de comprensión, que procuraban promover discusiones sobre tolerancia, malentendidos culturales, políticas lingüísticas, contacto entre personas de distintos orígenes, etcétera, les presentamos una tarea que disponía algunas viñetas - seleccionadas y reunidas por nosotros, sacadas todas del **Google imágenes**, que expandían la idea de inmigración asociada a la situación de intercambio estudiantil. Disponemos, a continuación, dicha tarea:

Figura 1: Viñetas – tarea 2



Tras observar las viñetas, los estudiantes deberían compararlas a la película y contestar: ¿qué diferencias y similitudes encuentras?

Todas las cuestiones fueron discutidas oralmente en la clase de español. Al contestarlas, pudimos reflexionar sobre la situación social, histórica y lingüística de Cataluña, lugar donde se pasa la película, en España. Además, discutimos sobre la diferencia entre una inmigración por intercambio estudiantil y las que eran retratadas por las viñetas. Enseguida, les propusimos la pregunta que da título al proyecto, a la que deberían contestar por escrito sin consultar a nada ni a nadie en tan solamente un párrafo. Pensábamos que la respuesta que dieran podría ser revisitada y resignificada al final del proyecto, como autoevaluación, lo que de hecho, hicimos. Es decir, con todos esos procedimientos queríamos que los estudiantes entendieran que nuestro objetivo no era solamente aprender lengua española, sino también aprender **culturas** y **ciudadanía** por medio del uso de esa lengua. En fin, queríamos saber cómo contestarían a la pregunta: **¿Qué es inmigración?** antes de discutir más sobre ella y qué pasarían a contestar después de que todas las actividades se hubieran llevado a cabo.

2 El desarrollo del proyecto

Después de la sensibilización, realizada con base en la película y con las cuestiones propuestas a continuación, los estudiantes contestaron a la pregunta inicial: ¿Qué es inmigración? Las respuestas, sin embargo, fueron muy superficiales. Entonces, decidimos ampliar aún más sus repertorios sobre el tema, y también los nuestros, a partir de distintos tipos de texto que pasamos a examinar en las clases siguientes.

Inicialmente, les trajimos noticias en español, que fueron distribuidas a grupos de hasta cinco estudiantes, sobre tres contextos diferentes de inmigración: en Argentina; en España; en Estados Unidos. El trabajo consistía en la lectura de noticias sobre el asunto en esos países y una puesta en común sobre lo que habían leído y entendido. De ese modo, los estudiantes no solo tuvieron contacto con distintas realidades, sino que también pudieron acercarse al léxico y a los recursos lingüísticos relacionados al tema. Tal actividad sirvió como punto de partida para el siguiente paso del proyecto: una investigación sobre aspectos relacionados a la inmigración en un país de elección de los alumnos. Tal actividad culminaría con una presentación oral.

En un primer momento de esa actividad, les propusimos que investigaran países hispanohablantes. No obstante, los estudiantes reorientaron la propuesta, solicitándonos la posibilidad de incluir otros países que no fueran de habla hispana y sobre los que, por alguna razón, tenían interés. Al percibir que eso enriquecería el trabajo, asentimos inmediatamente, con la condición de que la investigación se hiciera a partir de textos escritos y orales en lengua española, puesto que teníamos también objetivos lingüísticos. Así, los países elegidos fueron por los estudiantes fueron: Argentina, Brasil, Canadá, China, EE. UU., Haití, Holanda y Uruguay.

El trabajo de investigación se llevó a cabo durante tres semanas en el laboratorio de informática de la escuela a partir de un guion elaborado por nosotros. El guion, con el intento de traer visiones auténticas sobre los países estudiados, orientaba que los estudiantes buscaran informaciones sobre la historia, la economía, la geografía y la cultura de esos países, entendiendo que la clase de lenguas solo es intercultural cuando no es unilateral, o sea, cuando dialoga con otras culturas y con otras áreas del conocimiento. El diálogo es el responsable por la diversidad y por la interculturalidad, y, en consecuencia, por la ciudadanía. Disponemos el guion a continuación:

Figura 2: Guion para investigación y presentación oral

Guion para presentación oral

Grupos: Máximo de 3 integrantes.
Formato: PPT o Prezi
Duración: de 10 a 15 minutos
Inicio: seleccionar un país que reciba inmigrantes o que tenga un número expresivo de inmigrados.
Periodo de realización: + o - 2 semanas
Evaluación: adecuación de los datos, organización del trabajo, utilización de conceptos, autonomía, desempeño en la oralidad.
Tema: "Lo bueno y lo malo de la inmigración"

Objetivos:

1. Tener contacto con textos originales en lengua española;
2. Conocer la realidad de países hispánicos;
3. Tratar de temas de actualidad;
4. Trabajar con conocimiento de varias áreas del conocimiento;
5. Usar el apoyo del texto investigado para organizar la presentación;
6. Hablar en lengua española por 5 minutos, a partir de textos investigados previamente;

¿Qué debe constar en cada trabajo?

1. Mapa de los países elegidos (del que emigra y para el que inmigra);
2. Realidad sociocultural de los países involucrados (datos económicos, sociales, intereses y situación económica - sugerencia: http://www.ibge.gov.br/paisesat/main_frameset.php)
3. Documentos necesarios para inmigrar;
4. Lo bueno de la inmigración a aquel país (caso de inmigrados)
5. Lo malo de la inmigración a aquel país (caso de inmigrados)
6. Problemas y soluciones de la inmigración;
7. Medidas gubernamentales de los países que reciben al inmigrante;
8. Noticias de periódicos del país que recibe sobre la situación de los inmigrantes.



Durante el período de las investigaciones y presentaciones, que se intercalaron, les aportábamos materiales orales y escritos de distintos géneros para que las reflexiones sobre el tema fueran cada vez más amplias. Uno de los materiales audiovisuales dispuestos fue el documental *La inmigración silenciosa* (BELLIS 2007), que narra la experiencia de tres inmigrantes en España. Además del documental, que generó una discusión en clase, les aportamos más viñetas sobre el asunto. Asimismo, en las clases que conformaron el proyecto, constantemente les traíamos materiales que considerábamos enriquecedores y los relacionábamos a las noticias sobre el tema que surgían en el momento en la televisión, en los periódicos y en las redes sociales.

Al final de las presentaciones pudimos ver grandes avances en el conocimiento de los alumnos, tanto lingüísticos como sociales y culturales. Nos llamó la atención principalmente la presentación sobre los inmigrantes haitianos en Brasil. Muchos de los estudiantes, acostumbrados a ver a esos inmigrantes en los ómnibus de la ciudad de Porto Alegre, en las calles de la ciudad, no conocían nada sobre ellos, ni tampoco sobre la realidad de su país. De esa forma, las presentaciones generaron reflexiones legítimas por parte de los estudiantes y crearon espacios de discusión auténtica en lengua española. Pudimos percibir, por ende, un movimiento de una **participación** periférica inicial a una participación más céntrica a medida que se apropiaban de la discusión, es decir, pudimos entender a lo largo de las actividades que los alumnos, al hacerlas, estaban aprendiendo. Pero, ¿por qué?

Para entender la idea de aprendizaje con la que nos manejamos en este artículo retomemos a SFARD (1998), una educadora matemática que estipula dos metáforas para explicar concepciones teóricas del aprendizaje vistas como conflictivas: la metáfora de la **adquisición** y la metáfora de la **participación**. En su artículo, la autora defiende a ambas como importantes para el desarrollo del conocimiento, puesto que una sola de ellas no alcanzaría para explicar la complejidad del aprendizaje. Para ella, la metáfora de la adquisición entiende el aprendizaje como acúmulo de informaciones guardadas en el cerebro del aprendiente que se relacionan entre sí, de manera gradual, para formar estructuras cognitivas más complejas. En las teorías con base en esa metáfora, el aprendiente pasa a ser el dueño de esas informaciones, a poseerlas. Ya la segunda, la metáfora de la participación, inspirada en LAVE y WENGER (1991), se caracteriza por entender que el individuo aprende a medida que se vuelve miembro de

una **comunidad de práctica**, entendida como grupos de personas que tienen actividades e intereses comunes.

LAVE e WENGER (1991), por lo tanto, entienden el aprendizaje como el aumento de la participación de un individuo en una comunidad de práctica. Para los autores, el aprendizaje se da de manera situada, como un proceso que crece gradualmente en comprometimiento y complejidad, al paso que los individuos aprenden. Según esa perspectiva, de la que compartimos, el aprendizaje implica en la construcción/transformación de identidades que altera el lugar del individuo en comunidades de práctica. A partir de LAVE e WENGER (1991) es posible entender que se aprende en conjunto y que, al aprender, se transforman las relaciones sociales y las identidades de los sujetos, ya que asumen nuevas funciones al evidenciar mayor compromiso en las interacciones sociales de las que forman parte.

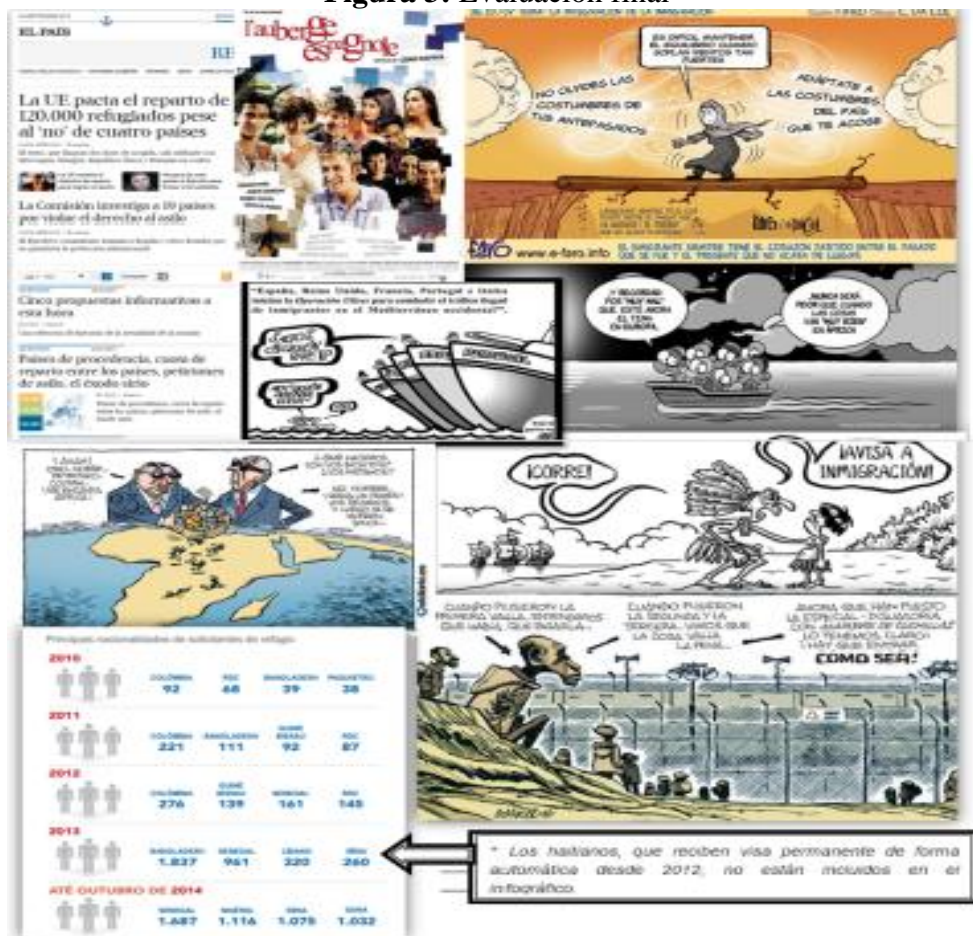
De igual manera, SCHULZ (2007), también adepta de la metáfora de la participación, en estudio microetnográfico realizado en un grupo de Enseñanza Fundamental de una escuela municipal de Porto Alegre, afirma, a partir de sus datos, que construir conocimiento depende de construir participación. Para ella, la participación en clase no es algo dado de antemano, siendo negociada por los participantes de una interacción social. La investigadora, por lo tanto, llega a la conclusión de que participar y aprender son, por lo tanto, nociones inseparables. Así, si entendemos como SCHULZ (2007: 41) que participar es aprender y que hay que aprender a participar en clase, podemos decir que los alumnos de nuestro grupo **aprendieron** mucho en ese proyecto, ya que su **participación** con propiedad y criticidad aumentó gradualmente a lo largo de las actividades.

Al final de las presentaciones, todavía con la intención de ampliar sus repertorios para participaciones aún más cualificadas, les llevamos dos canciones con distintas visiones sobre el tema: la canción **Papeles mojados**, del grupo español Chambao, que trata de las dificultades que encuentran los inmigrantes de origen africano en Europa; y la canción **Contamíname**, de Pedro Guerra, que muestra una visión positiva del intercambio de culturas y que trata del enriquecimiento cultural que la inmigración posibilita. Las dos canciones fueron trabajadas con base en sus contenidos sociales, culturales, históricos y lingüísticos. Las dos generaron también más participaciones voluntarias de los estudiantes en clase, ya que tuvieron que interpretar las letras y contraponer las dos visiones de inmigración que traían.

3 ¿Y cuanto a la evaluación final?

Aunque la evaluación fue procesual, o sea durante todo el proyecto, pensamos que era necesaria una evaluación final que evidenciara de manera más clara lo que cada estudiante y, a la vez, el grupo habían construido respecto a los contenidos sociales relativos al tema inmigración. De igual manera, queríamos saber si habían ampliado su competencia lingüística en lengua española. Para ello, además de todas las actividades ya relatadas, les propusimos que hicieran una redacción, en lengua española, que sintetizara, individualmente, el recorrido que habían hecho. El texto que deberían escribir tenía como recurso de apoyo viñetas, titulares de distintos periódicos y gráficos estadísticos. Tales procedimientos tenían el objetivo de que revisitaran la pregunta inicial del proyecto: ¿Qué es inmigración? Disponemos la propuesta de redacción a continuación en una figura y un recuadro:

Figura 3: Evaluación final



Recuadro 2: Propuesta de redacción

Con base en la lectura de los materiales motivadores de la página anterior y teniendo en cuenta todo lo que hemos discutido referente a la inmigración (película, artículos, materias, viñetas, canciones, trabajos, etcétera), redacta un texto argumentativo en español sobre el tema **LOS IMPACTOS DE LA INMIGRACIÓN EN EL MUNDO**.

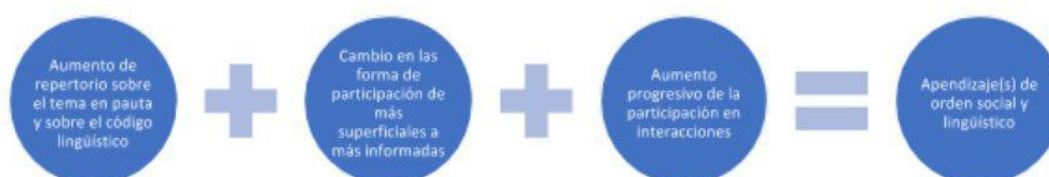
En el texto, debes:

1. presentar lo que sabes sobre el tema;
2. dialogar con los materiales dispuestos en la página 1;
3. dialogar con alguno(s) de los trabajos presentados;
4. evidenciar las problemáticas referentes a la inmigración;
5. demostrar tu posición respecto al tema.

(mínimo 25 renglones)

Según CLARK (2000), el uso del lenguaje presupone una acción conjunta, es decir, al usar el lenguaje queremos hacer cosas y esas cosas requieren, además del código lingüístico adecuado, una serie de otras habilidades y conocimientos necesarios que propicien la interacción social en la situación específica en la que se busca la participación. Luego, basándonos en los supuestos de la investigadora y también en LAVE y WENGER (1991) y SCHULZ (2007), pudimos constatar tras el final del proyecto, que los estudiantes pudieron expresarse en lengua española tanto oralmente (presentaciones de las investigaciones), como por escrito (redacción) en diferentes grados, además de hablar con más propiedad de un tema social tan importante y complejo como es la inmigración. Así, en materia de síntesis, disponemos abajo nuestra comprensión sobre los beneficios de ese proyecto en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, en forma de una figura del tipo línea de tiempo.

Figura 5: Esquema de aprendizaje



El esquema arriba explica lo que observamos tanto a lo largo de las clases como en las actividades específicas de evaluación: las presentaciones orales y los textos escritos.

En lo que refiere a los textos, todos tuvieron más de 25 renglones y las ideas ya no eran superficiales y genéricas, sino que demostraban la inserción de los estudiantes en el tema discutido en los dos meses de proyecto. En sus escritos, temas como el prejuicio, los problemas al no tener papeles, las condiciones que pueden ser motivadoras de la inmigración (económicas, sociales, culturales, históricas, tragedias naturales, políticas) fueron recurrentes. De igual manera, en lo que refiere a estructuras del español, los estudiantes utilizaron el léxico del idioma vehiculado por los textos orales y escritos trabajados, además de que utilizaron estructuras más complejas como marcadores discursivos, conjunciones y el modo subjuntivo, ya que deberían expresar opiniones.

Tales hechos nos hicieron percibir que la diversidad de textos trabajados produjo que los estudiantes pasaran a entender mejor el español, además de entender al otro y a situaciones que parecen estar distantes de sus vidas, pero que en realidad están a su lado. Así, en todas las actividades, los estudiantes tuvieron que construir opiniones informadas, ya que se les exigió, en cada una de ellas, que se posicionaran frente al tema de orden social y político de manera crítica. Sus posicionamientos evidenciaron que habían profundizado su comprensión sobre el tema inmigración y que percibieron su complejidad. Es decir, los estudiantes demostraron, por medio de sus diferentes participaciones, comprender que inmigrar no solo es una cuestión de voluntad, sino muchas veces de necesidad. A veces una elección entre vivir y morir, como en el caso de los sirios.

4. Últimas consideraciones

Entendiendo el aprendizaje desde el punto vista de la interacción social, es decir, el aprendizaje asociado a la participación, podemos decir que los estudiantes demostraron, sobre todo en las presentaciones y en la redacción, que aprendieron. Llegamos a esa conclusión en función de que sus participaciones se cualificaron a lo largo del proyecto, convirtiéndose de muy periféricas y superficiales a más centrales y

profundizadas. Al aumentar su conocimiento con las lecturas y discusiones y demostrarlo a partir de la participación en clase sobre ese tema cargado de interculturalidad que es la inmigración, los estudiantes evidenciaron mayor compromiso con la realidad de la que forman parte. Con ello, igualmente evidenciaron, en sus posicionamientos, mayor tolerancia y conciencia sobre el otro, en fin, mayor conciencia respecto a la tan hablada **otredad**, tan necesaria para el desarrollo de la ciudadanía.

De ese modo, sostuvimos a lo largo de este artículo que, al discutir temas de base social como el tema inmigración, la clase de español se convirtió en un espacio no solo para construir, sino también para ejercer la ciudadanía. Llegamos a ello por entender que, durante la realización del proyecto, la clase de español evidenció su compromiso educativo (OCEM 2006) y tuvo un papel fundamental en el amplio proceso de construcción de la ciudadanía que, al fin y al cabo, debe ser el objetivo máximo de la Educación Básica (BRASIL 1996). Por consiguiente, entendemos que proyectos como ese pueden venir a auxiliar al profesor de lengua española que actúe en la Educación Básica, puesto que, por lo ya dicho, lo comprendemos como un modelo de buenas prácticas.

Referencias bibliográficas

BELLIS, Mirko. La inmigración silenciosa. [corto-documental]. España: New Millenium Pro, 2007. 7 min. <https://www.youtube.com/watch?v=l838pnhNcJc>. (05/09/2015).

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. (12/05/2013).

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: LE. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

_____. PCN + Ensino Médio: orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2007.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BYRAM, Michael. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael; FLEMING, Mike. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: CUP, 2001.

CLARK, Herbert. O uso da linguagem. In: Cadernos de Tradução 9, 2000, 49-71.

CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2001.

GUERRA, Pedro. Contamíname. [canção]. In: GUERRA, Pedro. Álbum Golosinas. España: BMG Ariola, 1995. 1 CD, 4 min.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KLAPISCH, Cédric. L'auberge espagnole (Una casa de locos). [largo-metraje]. Francia-España: Mars Distribution, 2002. 1 DVD, 122 min, color. son.

KRAMSCH, Claire. Context and culture in language learning. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LOPES, Marcela Freitas de Ribeiro. A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PARRA ORTIZ, José María. La Educación en valores y su práctica en el aula. In: Tendencias Pedagógicas 8, 2003, 69-88.

SCHEYREL, Denise; BARROS, Kelly; ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira. Perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. In: Estudos linguísticos e literários 50, 2014, 145-174.

SCHULZ, Lia. A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SFARD, Anna. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: *Educational Researcher* 27 (2), 1998, 4-13.

RETAMAR, Hugo Jesús Correa. Língua(s), espaço(s) na escola e plurilinguismo: um desafio para este milênio. In: VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 189-194.

RODRÍGUEZ, María del Mar. Papeles mojados. [canción]. In: CHAMBAO. Álbum *Con Otro Aire*, España: Sony BMG, 2007. 1CD, 3 min 46 s.