

LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN MISIONERA ¿DESDE DÓNDE SE CONCIBEN LOS MARCOS TEÓRICOS?

NICOLÁS OMAR BORGMANN

• Profesor de Portugués por la Universidad Nacional de Misiones y Magíster en Docencia y Gestión Universitaria por la Universidad Autónoma de Encarnación. Profesor Asociado de las cátedras Portugués I y II de las carreras Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Psicopedagogía, ambas de la Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas. Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ingeniería y Tecnologías. Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de Sede Posadas.

• *E-mail:* borgmannnicolas_pos@ucp.edu.ar

Resumen

El presente artículo intenta discutir las líneas teóricas sobre las que se conciben los modelos de enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera en las escuelas Misioneras, lineamientos que atraviesan a los docentes y estudiantes en la praxis cotidiana del aula.

Muchos se ha escrito sobre pedagogía y didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre semiótica y discursos en el mismo ámbito, pero poco se ha contextualizado para una Provincia que comparte más de la mitad de su frontera con el vecino país del Brasil, característica que le otorga a la supuesta lengua extranjera

matices y variantes recontextualizantes de la teoría.

Matices que deben ser tomados en cuenta a la hora de planificar un curso de LE y sobretodo de aplicarlo, ya que la heterogeneidad de conocimientos que se tendrá en el espacio áulico hará que no hablemos de lengua extranjera.

Palabras Claves

- Portugués Lengua Extranjera
- Misiones
- Enseñanza
- Didáctica

Mucho se ha escrito sobre la importancia de la Provincia de Misiones en el marco del Mercado Común del Sur – MERCOSUR, sobre su posicionamiento estratégico comercial y culturalmente entendido, pero debemos continuar con el perfeccionamiento del discurso en cuanto a dispositivo pedagógico que actúa en las escuelas locales.

Estudios como los de Camblong (2012) sobre la temática de Alfabetización Semiótica en las Fronteras puestas en juego desde lo teórico y lo metodológico nos invitan a *“socializar herramientas teóricas y metodológicas que relocalizan la propuesta pedagógica como un espacio discursivo: «experiencias significativas de lugares, tiempos, acciones, percepciones, objetos, ropas, gestos, cuerpos, distancias, es decir, una memoria de hábitos que conforman semiosferas integrales»”*.

Alfabetizamos desde posturas y teorías diferentes, pero siempre teniendo en cuenta esta conformación de la memoria de hábitos, sin la cual no es posible pensar las configuraciones culturales que se movilizan en el espacio áulico.

Integrar una propuesta pedagógica que articule las posturas de alfabetización, interculturalidad, memorias discursivas, contextualizaciones y recontextualizaciones sociales es el desafío de todo



profesor de portugués como lengua extranjera en las escuelas de Misiones, pero esta integración no puede ser arbitraria y personal, sino que tiene que ser fruto del consenso y posturas teóricas, metodológicas y políticas bien definidas.

Para esta obra, encararemos al concepto de extranjería como una representación y según Klett (2009:118) estas últimas son "... conocimientos construidos por los sujetos en un determinado entorno y grupo social en relación con un objeto, sea este un acontecimiento, persona, tarea, tiempo o lugar y exteriorizados como informaciones, imágenes, opiniones o juicios". Esta misma autora expresa que son construcciones imaginarias y dinámicas que tienen no solo a las lenguas sino a sus hablantes en el intercambio diario.

Ahora bien, el concepto de *extranjería*, sin duda plurivalente, refiere de manera subyacente a las representaciones presentes en el imaginario social, y se concibe como un sentimiento de extrañamiento ante el desconocimiento de otra lengua diferente a la materna y el esfuerzo que significa su internalización. En este sentido, se presuponen todos aquellos aspectos afectivos, emocionales y cognitivos que se movilizan a partir del contacto con otro idioma con otra cultura que han de ser aprehendidos. Las múltiples imágenes que circulan socialmente determinan actitudes y operan como condicionantes indiscutibles de las expectativas y comportamientos tanto de docentes como de estudiantes. En parte, esa sensación de incompreensión y aislamiento aflora, asimismo, producto de las condiciones sociales institucionales y académicas que regulan el trabajo docente.

Encarar la enseñanza de una lengua, cuya condición de *extranjería* en algunos casos solo se mide por la imposición de la frontera política entre dos países tiñe a todo dispositivo de particularidades propias y únicas.

En este sentido, la Resolución 181/12 del Consejo Federal de Educación, que aprueba los NAPs de Lengua Extranjera para la Educación Primaria y Secundaria en el Sistema Educativo Argentino ya se ha expedido al respecto, sosteniendo "*debido al proceso de revisión que actualmente se lleva a cabo en el campo de las lenguas respecto*

de la categorización de estas en extranjeras, segundas, maternas, primeras, regionales, de vecindad, originarias, de herencia o de origen, entre otras, se considera relevante aclarar que en el contexto de estos NAP, el uso del adjetivo "extranjeras" retoma denominaciones utilizadas en la normativa vigente".

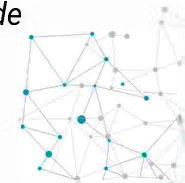
Retomando las características, podemos exponer que *propias* en el sentido de que cada docente deberá evaluar que tan extranjera es la lengua en la escuela en la que enseña, que tan distante está la posibilidad de intercambio lingüístico, deberá mediar las representaciones presentes en el imaginario social en el cual la institución donde trabaja está presente y el *extrañamiento lingüístico* propio de esta ilusión de extranjería.

Única en función de la concreción curricular que cada docente encarará a la hora de planificar, abriendo un abanico casi infinito de posibilidades de proyección del trabajo áulico entrelazado con la selección de estrategias y métodos que se reconfiguran en cada aula misionera de manera diferente y que terminan por enriquecer la praxis educativa y revalorizando el contexto particular de estudiantes y profesores.

No podemos dejar de referirnos a los conceptos de concreción curricular en este apartado, ya que en definitiva esta obra es producto de este entendimiento de la planificación docente como un continuum donde se entrelazan normativas, prescripciones, prácticas, contexto, realidades.

Este conglomerado de variables que intervienen a la hora de planificar son mejor estudiadas en las Obras de Didáctica, y la presente no visa convertirse en ello, por lo que su análisis se basará en exponer y conjugar las variables intervinientes en el proceso de planificación áulica.

Hasta aquí hemos reconfigurado lo que entenderemos por representación y por extranjería hablando del portugués en la Provincia de Misiones y siendo enseñado en las escuelas. Ahora bien, adhiriendo a la postura de Lopez (2012) podemos decir que *las lenguas extranjeras constituyen naturalmente un espacio curricular de confrontación y de*



diversidad y es el docente quien debe favorecer un desarrollo comprensivo e integrador a fin de interpretar y aceptar la relatividad. A su vez, debe contribuir a demostrar y hacer efectiva la (inter-) comprensión entre lenguas y su correlación desde los diferentes niveles; lingüístico, pragmático, discursivo, socio-cultural y disciplinar.



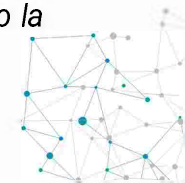
La sensación de extrañamiento que puede movilizar el aprendizaje e internalización de otro idioma emerge, entonces, producto de muchos factores contextuales, como los antes referidos, y de diversas variables subjetivas que regulan las prácticas y condicionan todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con todo esto y en el contexto misionero, ubicar la enseñanza de una lengua en el Diseño Curricular, debió significar una serie de posturas políticas y conceptuales sumamente discutidas.

Ya que dependiendo de la ubicación geográfica en la que estamos posicionados en Misiones, el Portugués variaría su condición de “extranjera” a “segunda lengua”, adhiriendo a los conceptos de “Segunda lengua” es aquella que se adquiere cuando el sujeto de que se trata vive en una comunidad donde se habla esa lengua. En tal caso, el lenguaje juega un papel institucional y social en la comunidad, es decir, funciona como un medio de comunicación reconocido entre los miembros de un grupo que tienen otro idioma como lengua materna. Sería el típico caso de los inmigrantes, que deben utilizar la lengua del lugar que adoptaron como nueva residencia para poder comunicarse con los demás miembros de esa comunidad en que les toca vivir. “Lengua extranjera”, en cambio, es aquella que se adquiere en espacios donde esta lengua no se habla en la comunidad y se adquiere, principalmente, en el aula. Esta distinción entre los lugares en donde se adquiere la “lengua extranjera” o la “segunda lengua” puede ser significativa en cuanto a las diferencias que existen entre lo que se aprende y la forma en que esto se aprende.

Bibliografía

- CAMBLONG, A., ALARCÓN, R., & DI MÓDICA, R. (2012). *Alfabetización Semiótica en las Fronteras, Volumen II: Estrategias, juego y vida cotidiana*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- KLETT, E. (2009). El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En *Construyendo la*





didáctica de lenguas extranjeras: 117 - 128. Buenos Aires: Arauca Editoras.

- KRASHEN, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second language Learning*. Exeter: Prentice Hall International.

- LÓPEZ, M., & TELLO, A. (2012). Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares. *Argonautas*(2), 80 - 93. Obtenido de <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/08%20LOEZ%20TELLO.pdf>

- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- WAJNRYB, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.