



Articulación Lingüística y Cultural Mercosur

2

Gestión institucional del Español Lengua Segunda y
Extranjera en la cooperación con Brasil

Fabio Dandrea

(Coordinador)



Universidad Nacional de Río Cuarto

Río Cuarto - Córdoba - Argentina

Articulación lingüística y cultural Mercosur 2 : gestión institucional
del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con
Brasil / Patricia Supisiche ... [et al.] ; coordinación general de Fabio
Dandrea. - 1a ed. . - Río Cuarto : UniRío Editora, 2015.
v. 2, 250 p. ; 23 x 16 cm. - (Académico Científica)

ISBN 978-987-688-134-0

1. Lingüística. 2. Cooperación Cultural. 3. Lengua. I. Supisiche, Patricia II. Dandrea, Fabio, coord.
CDD 410

Articulación Lingüística y Cultural Mercosur 2

Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil

Fabio Dandrea (*Coordinador*)

2015 © *UniRío editora.* Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309 – Fax.: 54 (358) 468 0280
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Primera edición: *Agosto de 2015*

Tomo II ISBN 978-987-688-134-0
OC ISBN 978-987-688-132-6

Tirada: *300 ejemplares*

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina – Printed in Argentina

Queda prohibida la reproducción total o parcial del texto de la presente obra en cualquiera
de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y escrito de la Editorial.





Uni. Tres primeras letras de “Universidad”. Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín “universitas” (personas dedicadas al ocio del saber), se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un “nosotros”.
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Pablo Dema

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco y Prof. Gisela Barrionuevo

Facultad de Ingeniería
Prof. Jorge Vicario

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski y Prof. Julio Barros

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Bibl. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Equipo Editorial:

Secretaría Académica: *Ana Vogliotti*
Director: *José Di Marco*
Equipo: *José Luis Ammann, Daila Prado, Carolina Sabino
Maximiliano Brito, Daniel Ferniot*

Índice

Presentación	9
Primera Parte: Gestión institucional de ELSE en la cooperación con Brasil	
Internacionalización, lenguas e integración	19
<i>(Marina Larrea – SPU)</i>	
Gestión de ELSE en el marco integral de la internacionalización de la Educación Superior	27
<i>(Fabio Dandrea – UNRC)</i>	
Proyecto Red NEIES: Red de Integración Regional para ELSE en el contexto MERCOSUR	49
<i>(Fabio Dandrea- UNRC)</i>	
Segunda Parte: Experiencias disciplinares	
Reescrituras contemporáneas de la tradición político cultural en torno al eje civilización/barbarie: construcción de corpus para cursos de ELE	77
<i>(Silvina Barroso – UNRC)</i>	
Enseñanza de la Gramática española e integración regional	91
<i>(Patricia Supisiche – UNVM)</i>	
Las TIC y la formación de profesores de ELSE	117
<i>(Fanny Bierbrauer – UNC)</i>	
Estrategias didácticas para una lectura intercultural de textos en español	135
<i>(Fabián Mosello – UNVM)</i>	

Os Marcadores Discursivos: Conectores – Uma Leitura Retórico-Contrastiva (Espanhol y Português) de seu Comportamento Semântico 151

(Massilia Maria LIRA DIAS – UFC, Brasil)

Formación de profesores, perspectivas teóricas y saberes docentes 179

(Livia Márcia Tiba Rádis Baptista – UFC, Brasil)

Iberia-Nordeste: Ecos literários, convergências culturais 187

(Maria Inês PINHEIRO CARDOSO – UFC, Brasil)

Educación Física y Ciencias del Deporte en Brasil: herencias del futuro de la investigación - Pensar Latinoamérica para todos 205

(Marcelo Ducart – UNRC)

Tejiendo redes entre la Educación Física de Argentina y Brasil: alcances de un proyecto de asesoramiento para el crecimiento del posgrado en la UNRC 217

(Ivana Rivero, UNRC – Osvaldo Ron UNLP – Yara Carvalho USP, Brasil)

Tercera Parte: Percepción de los alumnos

De Córdoba a Fortaleza – relato de inte(g)raçãoem Espanhol/ Língua Estrangeira 233

(Bruno Rodríguez Mendonca – UFC, Brasil)

Presentación

*Fabio Daniel Dandrea*¹

Universidad Nacional de Río Cuarto

El presente volumen continúa la serie inaugurada con la obra *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur I*. El primer ejemplar abordó el *Programa Universitario Académico de Grado en Español y Portugués del Mercosur* y examinó, en particular, la significación de los marcos habilitados por el estado en tanto oportunidades para proveer a los procesos de IES (Internacionalización de la Educación Superior).

La presente obra expone parcialmente aspectos de la gestión institucional de ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) que se practica en la Universidad Nacional de Río Cuarto y enfoca, ahora, otro de los programas que se han implementado: una red interinstitucional entre universidades nacionales de la provincia de Córdoba y la Universidade Federal do Ceará (Brasil).

Desde el convencimiento de que ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) se traduce en uno de los aportes más significativos para los macro-procesos de Internacionalización de la Educación Superior (IES), el *planteo de objetivos* y la *planificación y organización de acciones* resultan aspectos insoslayables de una política institucional de carácter estratégico.

Planteo de objetivos, planificación e implementación de acciones que supone elecciones en el complejo entramado que conforma la

¹ Docente e investigador del Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Representante de la UNRC ante el Consorcio Interuniversitario ELSE.

dinámica de IES. García Guadilla (2005, 16-17) lo hace explícito al afirmar:

[...] La última década del siglo XX se caracterizó por la afluencia de dinámicas integradoras de carácter regional y subregional, además de los acuerdos regionales y los realizados entre instituciones. Paralelamente surge con bastante ímpetu una globalización del conocimiento que da un nuevo giro a la internacionalización, haciendo más evidente el aspecto lucrativo. En este sentido, se aprecia en los últimos años una mayor relevancia de la internacionalización, debido a que ésta para a ser un elemento clave con el cual las instituciones académicas deben responder al impacto de la globalización....Por tanto, la internacionalización se está moviendo de la periferia al centro de atención de las instituciones académicas. Y a medida que gana importancia se vuelve empresarial y entremezclada con procesos de comercialización, de competitividad, incluso para el caso de las universidades públicas. Frente a esta tendencia de internacionalización "lucrativa" es preciso favorecer opciones que apunten a una internacionalización cooperativa...²

A la dificultad que entraña su carácter de proceso, Paz López, Oregioni y Taborga (2010: 7) apuntan también el involucramiento y la participación de toda la comunidad universitaria y las características de las actividades planificadas para la IES.

Como hemos señalado en distintas oportunidades, sostenemos que – en la actualidad y en el contexto de las instituciones universitarias de Argentina – la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera conforma uno de los principales dispositivos que proveen

2 Es interesante la distinción que establece García Guadilla (2005: 17) entre internacionalización y globalización: la internacionalización depende del modelo de Estados-nación existentes y, por tanto, tiende a reproducir la jerarquía y hegemonía de los países; en cambio, la globalización no está atada al pasado; es una fuerza que incluso puede ser subversiva y por tanto puede presentar nuevas agendas, si se considera que hay opciones diferentes al escenario estrictamente de mercado. Para nuestro trabajo, la distinción interesa particularmente pues la gestión de políticas lingüísticas bien podrían integrar (de hecho lo hace en algunos casos) la lógica de regulación de mercado. Consignamos, a modo de ejemplo, el propósito que observan las diversas Escuelas de Idiomas de Argentina, interesadas más en un proceso de globalización que de internacionalización.

a una política de IES. Prueba de ello es que no sólo la temática ocupa la agenda de las instituciones de Educación Superior sino que está presente en las políticas estatales destinadas a proyectar una participación internacional de la República Argentina (en particular, la Secretaría de Políticas Universitarias).

El trabajo de la Universidad Nacional de Río Cuarto en relación con el español como lengua segunda y extranjera se origina, paralelamente, al proceso de integración al Consorcio Interuniversitario ELSE (2007). La membresía ha significado un prolífero trabajo de articulación institucional cuyas primeras acciones – en el sentido de la articulación internacional, especialmente con Brasil – han resultado del *Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Español y Portugués del Mercosur*, promovido por el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) - Secretaría de Políticas Universitarias –, examinado en el primer volumen de esta serie y orientado – especialmente – a promover la movilidad docente y estudiantil como primera actividad de vinculación institucional efectiva.

La continuidad para aquel trabajo experimentó en una nueva convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias – Conformación de *Redes NEIES Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur* – la oportunidad para dar forma a la siguiente etapa en la vinculación con instituciones de Brasil: *la formación conjunta y recíproca en relación con temáticas inherentes a ELSE*.

Sobre la base de las acciones concretadas en el marco de un proyecto de *Misiones Universitarias al Extranjero* (otro marco habilitado por la Secretaría de Políticas Universitarias), las tres universidades nacionales de la provincia de Córdoba establecieron un contacto formal con la Universidade Federal do Ceará, con sede en la ciudad de Fortaleza, Brasil. Con esta institución, y respetando el carácter progresivo de las acciones de cooperación internacional, se acordó el proyecto *Red NEIES Red de Integración Regional para la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera en el Mercosur*. Los objetivos oportunamente consignados fueron:

- Contribuir al conocimiento de una lengua española situada en la región MERCOSUR a partir de experiencias de capacitación en Brasil y Argentina.
- Iniciar un ámbito propicio para la investigación en ELE en la región delimitada por la provincia de Córdoba y establecer un análisis contrastivo con Ceará (Brasil).
- Favorecer el desarrollo de contenidos orientados a la adquisición de la lengua española desde una perspectiva sociocultural.
- Promover la reflexión acerca de una identidad regional MERCOSUR.
- Promover el desarrollo de propuestas colaborativas bajo modalidad presencial y bajo modalidad virtual.

Aquel proyecto originó una serie de actividades de significativo impacto en el desarrollo de una política de gestión de ELSE. Cuatro cursos de capacitación fueron dictados en la ciudad de Fortaleza. Los profesionales abocados a esta tarea representaron a las universidades nacionales de Córdoba, Villa María y Río Cuarto y delimitaron un contexto regional y socio-cultural a los efectos del aprendizaje de un español situado. Una sinopsis de los cursos permite advertir el aporte de la tarea:

Prof. Silvina Barroso (Universidad Nacional de Río Cuarto): el curso desarrollado tuvo como eje la categoría o núcleo de interpretación “civilización/barbarie”, construcción conceptual fundamental para pensar la cultura socio-política y cultural latinoamericana y argentina. Se propuso revisar la incidencia de esta fórmula en los procesos de construcción y reflexión de la identidad latinoamericana para luego propiciar en los estudiantes la elaboración de propuestas de lectura crítica que excedieran lo argumental y temático particular de cada texto para leer series literarias y culturales y construir en este proceso corpus de abordaje para el estudio de la literatura de este continente.

Prof. Patricia Supisiche (Universidad Nacional de Villa María): el curso “Enseñar Gramática en discursos: algunas propuestas para el español como lengua extranjera” tuvo como principal propósito revisar las conceptualizaciones de Gramática, abordar enfoques

gramaticales dominantes en la descripción del español y proponer metodologías de trabajo que tuvieran en cuenta la interacción de campos: el gramatical y lo discursivo, interacción que puso en correlación el sistema gramatical con el uso.

Prof. Fanny Bierbrauer (Universidad Nacional de Córdoba): el curso “Potencialidades de las TIC para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en ELSE” constituyó otra de las misiones a Brasil. Dicho curso partió de la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a las prácticas educativas, con una metodología dirigida a propiciar una enseñanza significativa. Vista esta necesidad, el desarrollo de los encuentros estuvo guiado por la idea de repensar la formación de los profesores de lenguas en el escenario de las nuevas prácticas comunicacionales, puesto que, como es sabido, la competencia lingüística se redefine al entrelazarse con nuevas mentalidades.

Prof. Fabián Mosello (Universidad Nacional de Villa María): El curso “Estrategias didácticas para una lectura intercultural de textos en español” constituyó un espacio de reflexión que buscó dar cuenta de la doble articulación que flexiona el campo del español en Latinoamérica y, en particular, sus variantes en Argentina. En particular, el seminario-taller se centró en la lectura comprensiva de textos producidos en su mayoría en distintas regiones culturales de Argentina. Así, se abordaron variantes lingüísticas a través de canciones del folclore argentino, el lunfardo, en tangos y milongas; la poesía y la narrativa de diferentes regiones, estilos y períodos; los refranes y el humor en distintos formatos generales –diarios- y especializados –revistas-, entre otros espacios de los discursos en español.

Entre septiembre y noviembre de dos mil catorce se cumplió el dictado de un Ciclo de Cursos de Postgrado denominado *Articulación Lingüístico Cultural para la Integración Mercosur*. El ciclo contempló tres cursos de postgrado dictados en la Universidad Nacional de Río Cuarto por profesionales de la Universidade Federal do Ceara:

Prof. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (Universidade Federal do Ceara): La propuesta de trabajo “Formación de profesores, perspectivas teóricas y saberes docentes” comenzó por repasar algunas de las

perspectivas teóricas más significativas que han encaminado la formación de profesores y, en concreto, la acción docente y el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Repasados estos abordajes teóricos, se enfatizó en la necesidad de promover una formación crítico-reflexiva tendiente a lograr que los profesores puedan establecer sus propios parámetros de actuación movilizando y adecuando a sus contextos y modalidades de enseñanza los distintos saberes docentes de los que disponen.

Prof. *Massilia Maria Lira Dias* (Universidade Federal do Ceará): Este curso tuvo como tema central el estudio de los marcadores discursivo en un género en particular: la argumentación. Las teorías de JC Anscombe y O. Ducrot (1994) constituyeron el marco teórico sobre el cual se basó esta propuesta de trabajo. Uno de los propósitos de esta misión fue presentar a los cursantes los aspectos relevantes del razonamiento discursivo en relación al uso de los marcadores del discurso, considerando conectores especiales tanto del idioma español como del portugués.

Por último, el curso de la Prof. *Maria Inês Pinheiro Cardoso* abordó la obra y la trayectoria personal del escritor Ariano Suassuna, quien, a través de su obra literaria y de sus actividades en las políticas culturales del país, señaló, en las manifestaciones del arte popular, la expresión fundadora de un arte clásica auténticamente brasileña.

El dictado del trayecto fue debidamente tratado en el orden institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto y se dictaron las resoluciones de Consejo Directivo pertinentes. En su implementación, el trayecto fue abordado por la prensa interna de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Hoja Aparte), que cubrió las distintas instancias:

- https://www.unrc.edu.ar/unrc/HojaAparte/pdf/HA_XIX_801.pdf (página 14)
- https://www.unrc.edu.ar/unrc/HojaAparte/pdf/HA_XIX_804.pdf (página 12)
- https://www.unrc.edu.ar/unrc/HojaAparte/pdf/HA_XIX_805.pdf (página 12)

Luego del dictado de los cursos – tanto en la ciudad de Fortaleza (Brasil) como en la ciudad de Río Cuarto – se organizó una reunión para evaluar el cumplimiento de la actividad. La actividad dio origen a las *Primeras Jornadas de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración Regional Mercosur*, aprobadas por Resolución 022/2015 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas y desarrolladas durante marzo de dos mil quince.

En la oportunidad, la Universidad Nacional de Río Cuarto recibió la visita de *Anahí Astur* y *Clara Martínez Lucca*, funcionarias del *Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional* de la Secretaría de Políticas Universitarias, quienes dictaron una conferencia sobre los marcos integrales de la SPU para la vinculación con Brasil. Las funcionarias, además, participaron de la reunión de los representantes de las universidades argentinas involucradas en el proyecto Red NEIES.

El presente volumen expone las acciones desarrolladas en este marco. En una primera parte, un artículo de Marina Larrea (PIES-CI, SPU) y dos artículos de Fabio Dandrea (Universidad Nacional de Río Cuarto) abordan la gestión institucional de ELSE en la cooperación con Brasil.

Una segunda parte examina los contenidos de los cursos que se brindaron en la implementación de acciones de la red NEIES Red de Integración Regional para la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera en el Mercosur. Se incluyen, asimismo, dos artículos en relación a la cooperación que la carrera de Educación Física practica con instituciones asociadas del país vecino.

Por último, una tercera parte exhibe *testimonios de alumnos* - actores clave en los procesos institucionales - en relación con la implementación de acciones y las experiencias desarrolladas.

Con el propósito de avanzar en la implementación de un diseño glotopolítico institucional que promueva y consolide las acciones académicas, la Universidad Nacional de Río Cuarto ha presentado nuevos proyectos en recientes convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias:

- Articulación Territorial, Lingüística y Cultural Mercosur: integrar para internacionalizar (en el marco de *Misiones Universitarias al Extranjero VII*)
- Red de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración regional Mercosur: diseño glotopolítico institucional Español Lengua Segunda y Extranjera (en el marco de la *Segunda Convocatoria para la formación de Redes NEIES*)
- Red Universitaria Binacional para la Formación Lingüística y Metodológica de Profesores de Español Lengua Segunda y Extranjera (en el marco de la *Convocatoria para la formación de Redes Interuniversitarias IX*)

Los proyectos no sólo se traducen en la vinculación efectiva con universidades de Brasil (Universidade Federal do Parana, sede central; Universidade Federal do Ceará) sino que también avanzan en el tratamiento académico de aspectos relacionados con ELSE: la investigación formal y la formación de profesores. Al cierre del presente volumen, mediante resolución de la Reunión Multilateral de Selección, el Proyecto Red de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración regional Mercosur: diseño glotopolítico institucional Español Lengua Segunda y Extranjera resultó aprobado, Las otras iniciativas continúan su proceso de evaluación.

Es preciso destacar que todo ello resulta posible merced al trabajo que desarrolla la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. En particular, el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional. Sin la habilitación de marcos para la presentación de propuestas, la gestión institucional de internacionalización de la Educación Superior – y de ELSE, en este caso – resulta inviable. Por ello, nuestro especial agradecimiento a Marina Larrea, Anahí Astur, Clara Martínez Lucca, Mercedes Gandola y todo el equipo que integra PIESCI.

Agosto de 2015

Referencias:

- García Guadilla, C. (2005) *Complejidades de la globalización e internacionalización de la Educación Superior. Interrogantes para América Latina*. En Cuadernos del CENDES, año 22, número 58.
- López, M.P.; Oregioni, S.; Taborga, A.M. (2010) ¿Cooperación Internacional o Internacionalización de la universidad? El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Dandrea, F. (2010) *Proyecto UNRC-UFPR Setor Litoral*. Aprobado en el marco de la convocatoria *Programa de Intercambio Universitario Académico de Grado en Español y Portugués del Mercosur*. Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaría de Políticas Universitarias.
- Dandrea, F. (2011) *Red de Integración Regional para la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera en el Mercosur*, Proyecto aprobado en el marco de la Primera convocatoria para la conformación de Redes NEIES (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur). Secretaría de Políticas Universitarias.

Internacionalización universitaria, idiomas e integración regional en el Mercosur

*Marina Larrea*³

Anahí Astur

Clara Martínez Lucca

PIESCI – Secretaría de Políticas Universitarias

“Si nos ubicamos desde una perspectiva glotopolítica comprometida con el proceso de integración regional del sur, los desafíos son diversos y deben tender al conocimiento del otro (tanto en los aspectos lingüísticos como culturales), que construya un imaginario compartido y haga posible el desarrollo de formas de participación ciudadana en el espacio integrado. Para ello, las lenguas de la región deben gozar de un estatuto diferente y las habladas en los otros países no deben ser consideradas meras lenguas extranjeras.”

Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo

Elvira Narvaja de Arnoux y Susana Nothstein (2013)

El Sector Educativo del MERCOSUR se creó en el año 1991, el mismo año de suscripción del Tratado de Asunción, y con más de 20 años de trayectoria es uno de los sectores más pujantes y con mayores logros del bloque. La motivación detrás de la creación del sector educativo en simultáneo con la creación del espacio de integración regional obedecía a la intención de capitalizar los logros del proceso de integración educativa y cultural como apalancamiento de una unión económico-comercial que siempre se manifestó como un devenir más dificultoso.

³ Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación

La estrategia de integración educativa universitaria en el bloque –el cual en la actualidad ocupa una zona geográfica casi equivalente a toda la América del Sur, si se toma en consideración tanto los Estados partes como los asociados- se apoya sobre tres ejes centrales que se interrelacionan recíprocamente: la acreditación de la calidad, la movilidad regional y el reconocimiento de trayectos formativos y títulos universitarios. Sobre la base de esta interacción se han desarrollado acciones diversas con diferentes objetivos y variados alcances, que desarrollaremos a continuación. Los ejes de la estrategia de integración regional de la educación universitaria se asientan en la asociación institucional interuniversitaria, en particular a través de la conformación de redes académicas y científicas, en cuyo seno se promueve el intercambio recíproco y equilibrado de docentes-investigadores y estudiantes, ya sea a nivel de grado o de posgrado. Las universidades actúan en este marco como socias privilegiadas de los Estados de la región en el proceso de construcción de la identidad y la ciudadanía mercosurianas, configurándose como verdaderos agentes de cooperación internacional e integración regional.

Iniciativas del Sector Educativo del MERCOSUR para la Educación Superior

- Sistema ARCU-SUR de Acreditación Regional de Carreras de Grado Universitarias del MERCOSUR

En el año 2008, y con base en la experiencia del Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR (MEXA), se aprobó la creación del Sistema ARCUSUR, el cual constituye una innovación institucional y procedimental en lo que refiere al aseguramiento de la calidad en ámbitos internacionales. En estos años, el Sistema ha permitido la acreditación regional de la calidad de 248 carreras de grado de Agronomía, Ingeniería, Medicina, Enfermería, Odontología, Veterinaria y Arquitectura de universidades públicas y privadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Asimismo, la implementación del Sistema ha marcado la agenda vinculada a la calidad en países que aún no poseían agencias de acreditación, dotándolos de la experiencia necesaria para avanzar en ese sentido. Próximamente se iniciará un segundo ciclo de

acreditación del Sistema ARCUSUR en el que se incorporarán, por mandato de la Reunión de Ministros del MERCOSUR, las carreras de grado de Economía, Geología y Farmacia/Bioquímica.

- Sistema Integrado de Movilidad del MERCOSUR

El SIMERCOSUR fue creado por el Consejo Mercado Común en diciembre de 2012 con el objeto de articular y ampliar las iniciativas de movilidad académica en el MERCOSUR. En el ámbito universitario incluirá la movilidad de estudiantes y docentes de carreras de grado acreditadas y no acreditadas, así como la movilidad a nivel de los posgrados. Por otra parte, deberá impulsar los mecanismos y programas existentes que contribuyan a estimular el aprendizaje del español y el portugués en la región. Entre los programas de movilidad ya existentes que conformará el SIMERCOSUR podemos incluir los siguientes:

- a. Programa MARCA de Movilidad Académica Regional para Carreras Acreditadas

El Programa MARCA se implementa desde el año 2006, período en el que se han movilizado poco menos de mil estudiantes de grado matriculados en carreras acreditadas por el Sistema ARCUSUR de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay y Venezuela. El Programa ha evolucionado en el último año de un esquema de oferta y demanda de plazas de movilidad a un esquema de conformación de redes académicas temáticas, en el marco de las cuales se intercambian estudiantes de grado, docentes-investigadores y gestores con miras a mejorar la enseñanza, la investigación y la gestión académica en el marco de las carreras acreditadas, así como incrementar su cooperación académica e institucional.

- b. Programa de Movilidad de Docentes de Grado para carreras no acreditadas del MERCOSUR

Este Programa tiene por objetivo fomentar el intercambio de docentes de grado en los países de la región a fin de contribuir al fortalecimiento de la capacidad docente y la cooperación institucional a través de la investigación científica, la innovación tecnológica y el intercambio institucional, promover acciones conjuntas de coopera-

ción interinstitucional, estimular la aproximación de las estructuras curriculares y/o de reconocimiento mutuo de tramos académicos, y propiciar el intercambio de experiencias en metodologías de enseñanza e investigación científica en las universidades. En las sucesivas ediciones se han movilizado docentes de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

c. Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Lengua Española y Portuguesa del MERCOSUR

Haciéndose eco de lo establecido en el Plan 2006-2010 del Sector Educativo del MERCOSUR en 2010 se lanzó la primera convocatoria de este Programa cuyo objetivo es fomentar la asociación institucional universitaria en las especialidades de Letras, Portugués y Español para estimular el intercambio de estudiantes y docentes de grado con miras a la aproximación de las estructuras curriculares, inclusive la equivalencia y el reconocimiento mutuo de créditos. Se implementaron 5 proyectos ejecutados entre instituciones de Argentina y Brasil.

d. Sistema de Fomento al Desarrollo de Posgrados de Calidad en el MERCOSUR

En el marco de este Sistema, se implementan desde el año 2010 los Programas de Proyectos Conjuntos de Investigación y de Fortalecimiento de Posgrados. El primero promueve la asociación de posgrados de excelencia en la región para fomentar el desarrollo conjunto de proyectos científicos. El segundo propone un esquema de asociación flexible entre programas de posgrado de diferente desarrollo relativo tendiente a superar las asimetrías existentes en la región en relación a la formación de posgrado. Se han implementado 54 proyectos en todas las áreas disciplinarias incluyendo programas de maestría y doctorado de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

e. NEIES - Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR

Esta iniciativa del Sector Educativo del MERCOSUR aparece mencionada por primera vez en el Plan Estratégico 2006-2010 del Sector. Entre sus objetivos figuran el impulso a la reflexión y produc-

ción de conocimiento de la educación superior en el bloque regional vinculada a la integración, la promoción de investigaciones sobre las contribuciones de la educación superior a la integración de los países del MERCOSUR y la propuesta de iniciativas y acciones que contribuyan a fortalecer el proceso de formulación de políticas públicas y orientar la toma de decisiones en educación superior del MERCOSUR. Entre las acciones que se llevan a cabo en el marco del Núcleo podemos incluir: la Revista Digital “Integración y Conocimiento”, convocatorias a conformación de redes de investigación, realización de seminarios temáticos, realización de estudios diagnósticos.

Es dable pensar que una estrategia de cooperación e integración regional de esta magnitud es acompañada desde sus orígenes por una política de enseñanza y aplicación de los idiomas oficiales del bloque, en el entendimiento de que dicho uso puede operar como un aspecto político central en la dinamización de la integración social y cultural; en definitiva, en la construcción de ciudadanía. Sin embargo, la incorporación de la problemática de las lenguas a los sucesivos planes estratégicos del Sector Educativo del MERCOSUR ha sido gradual, siempre en el marco del primero de los cinco lineamientos estratégicos que persigue el bloque:

Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.

El Plan 2001-2005 no hace mención explícita a la temática lingüística, no obstante lo cual, en agosto de 2005 el Consejo Mercado Común aprobó a través de la Decisión N° 09/05 el Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el ejercicio de la Docencia en la enseñanza del Español y del Portugués como lenguas extranjeras en los Estados Partes –acuerdo que a la fecha sólo cuenta con ratificación por parte de la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay.

Por su parte, el Plan correspondiente al período 2006-2010 incorpora la temática en el marco de las acciones llevadas a cabo por

la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica, y hace alusión a los siguientes resultados esperados:

- Programa de trabajo para el fomento de la enseñanza del español y del portugués como segundas lenguas, funcionando.
- Programas de enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR, incorporados a las propuestas educativas de los países con vistas a su inclusión en los currículos.
- Planes y programas de formación de profesores de español y portugués como segundas lenguas, funcionando en cada país de los estados miembros.

El bilingüismo y las acciones a ser emprendidas en ese contexto se encontraban consagrados, entonces, en el Plan Estratégico 2006-2010 pero únicamente en el ámbito de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica. Es a partir del Plan 2011-2015, con la mención explícita al quehacer del Comité Asesor de Políticas Lingüísticas, que se institucionaliza la temática, al tiempo que se incorpora a la agenda de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior a través de las siguientes acciones:

- Implementar movibilidades en las áreas de estudio de historia, cultura y lenguas de la región.
- Diseñar e implementar un programa educativo específico para el estudio de la historia, la cultura y las lenguas de la región, en conjunto con las demás instancias del Sector Educativo del MERCOSUR que puedan contribuir de forma puntual con la temática.

El interés por la política lingüística, el español y el portugués como lenguas de integración y su inclusión en la agenda de integración universitaria regional se correlaciona con el grado de maduración alcanzado por las estrategias de internacionalización de la educación universitaria tanto a nivel doméstico como regional y la consecuente necesidad de avanzar en cuestiones que a priori pueden presentarse como tangenciales o periféricas para revelarse con el correr del tiempo como centrales y estratégicas en la construcción política del discurso y en la praxis de la integración regional.

En particular, las políticas relativas a las lenguas del MERCOSUR adquieren relevancia en tanto refuerzan las políticas nacionales y regionales de internacionalización, así como la estrategia de integración asociada a la cooperación interuniversitaria. En suma, el español y el portugués reciben un tratamiento político en el bloque ya no sólo en tanto vehículos de integración cultural y educativa sino, en definitiva, en tanto apoyos fundamentales del proyecto de unidad sudamericana.

Gestión de ELSE en el marco integral de la internacionalización de la Educación Superior

Fabio Daniel Dandrea

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Los procesos de internacionalización de la Educación Superior han cobrado significativa importancia en la agenda de las instituciones educativas de nivel superior. La gestión de una política orientada a la planificación estratégica de esta dirección de trabajo demanda - cada vez de una manera más explícita - un carácter profesional que articule acciones a nivel inter e intrainstitucional.

En el presente artículo focalizamos nuestra concepción de la Internacionalización de la Educación Superior, macro-proceso descrito desde la realidad de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La gestión del Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) se integra en este proceso y, desde nuestra perspectiva, conforma una de las variables con mayor potencial de proyección para su desarrollo.

Palabras-clave

Internacionalización de la Educación Superior – MERCOSUR – Español – Portugués

1- Internacionalización de la Educación Superior: aspectos para su definición

La internacionalización de la Educación Superior constituye un proceso cuyo origen obedece a distintas causas y que asume características propias en el contexto de la realidad propia de cada una de las instituciones de Educación Superior. Aunque no se reduce a un modelo teórico metodológico exclusivo, tampoco es acertado afirmar que toda acción que implique vinculación internacional necesariamente provee al proceso de internacionalización⁴.

Como resulta característico en el terreno de las Ciencias Sociales y Humanas, cabe aquí la posibilidad de afirmar que la perspectiva del investigador moldea un objeto de estudio con características propias. De cara al desafío que implica delimitarlo - y que contemple, esencialmente, el valor institucional por sobre los intereses y contenidos circunstanciales - proponemos el examen de tres aspectos que colaboran con la definición del proceso de *Internacionalización de la Educación Superior*:

- a. Conformación de la internacionalización de la Educación Superior como objeto de estudio
- b. Dimensiones para una política de internacionalización de la Educación Superior
- c. Análisis de una variable: el programa de Español Lengua Segunda y Extranjera en la UNRC

2- Conformación de la internacionalización de la Educación Superior como objeto de estudio

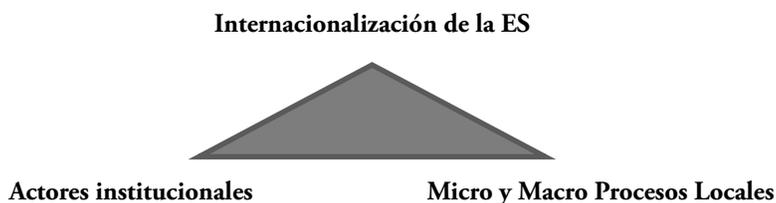
Desde nuestro enfoque, lo primero que hay que advertir es el carácter dinámico en la naturaleza del propio objeto: *tratamos con un*

⁴ Por caso, nótese que una considerable cantidad de profesionales universitarios mantienen vigente una agenda de contactos con colegas de instituciones del exterior y ello no conlleva de por sí una vinculación entre las instituciones.

proceso que debe concebirse como un objeto. Aceptado e internalizado esto, pasamos a la concepción del proceso como objeto de estudio.

Su abordaje teórico y metodológico depende, en gran medida, tanto de las dimensiones que asuma el proceso como de la participación de los actores. Según nuestro parecer, lo que cada institución entiende como internacionalización de la Educación Superior resulta de una triangulación entre *el lugar que asigna a la internacionalización de la Educación Superior en la Política Institucional, el grado de involucramiento de los actores institucionales y la conformación de micro y macro procesos articulados y orientados a una política con características propias.*

Gráfico 01: Proceso de Internacionalización de la Educación Superior



Señalamos una triangulación pues, interpretamos, que cada uno de estos vértices no asegura, de manera aislada, el cumplimiento del objetivo. Abordamos cada uno en detalle:

2.1- Lugar que se asigna a la internacionalización de la Educación Superior en la Política Institucional

Este punto hace referencia no sólo a la intención – explícita o implícita – de la institución en relación a un proceso de internacionalización de la Educación Superior sino – sobre todo – al hecho de *plasmear esta política en documentos institucionales.*

Como sabemos, la conformación y el funcionamiento de universidades e instituciones de Educación Superior se regulan por sus propios marcos reglamentarios. El hecho de contemplar procesos de internacionalización de la ES en los documentos es probable para el caso de las universidades e instituciones de creación reciente (de hecho, recordemos que es el proceso de Bolonia, en 1999, el que promueve esta arista en la concepción de educación superior⁵) pero para el caso de instituciones con una determinada trayectoria esto sólo ha resultado posible a partir de documentos orientados, mayoritariamente, a establecer una planificación estratégica de la institución. Para el caso que aquí abordamos como análisis de variable (el de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en general y el de la Facultad de Ciencias Humanas, en particular) existe una consideración de la internacionalización universitaria desde la *perspectiva institucional* y las implicancias que ello supone:

- a. Concepción de la internacionalización de las universidades en términos de proceso continuo y permanente, que excede acontecimientos puntuales y actividades internacionales aisladas de la vida universitaria (Sebastián 2004, Knight 1999)
- b. Creación de políticas y estrategias institucionales específicas de internacionalización de la docencia, investigación y extensión, a partir del apoyo de las autoridades, de las estrechas relaciones

5 Según expresa De Mendonca Silva (2013^a) “Bolonia proporcionó las directrices de los cambios en los sistemas universitarios para facilitar su armonización en la región (europea). Bolonia refuerza la conservación de las políticas educativas nacionales a partir de las necesidades e intereses de cada Estado, pero reivindica sus orientaciones hacia los objetivos europeos en base a la compatibilidad de los estudios. A grandes rasgos propugna la armonización de los sistemas en base a seis objetivos: a) adopción de un sistema de grado comparable e implementación de un diploma suplementario que garantizara la transparencia y legibilidad de los estudios realizados; b) establecimiento de un sistema de créditos más flexible como mecanismo de medida de evaluación de actividades acumulativas de los estudiantes (lecciones magistrales, tiempo de estudios, trabajos prácticos, seminarios, trabajo personal, prácticas, exámenes, etc.) denominado Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS); c) estructura de los estudios en dos niveles (grado y postgrado) y 3 tipos de títulos oficiales (grado, master y doctorado) d) fomento de la movilidad; e) cooperación en los sistemas de calidad (para evaluar programas e instituciones) y f) promoción de la dimensión europea en la enseñanza universitaria, que se traduce en el aprendizaje de idiomas y estudios en países distintos al de origen”

entre los distintos actores de la comunidad universitaria y de un convencimiento general acerca de la importancia de la internacionalización de la institución (Gacel-Ávila 2000).

A su vez, esta perspectiva sigue los lineamientos de un *enfoque endógeno*, que pone en un plano de igualdad los aportes de distintas unidades de la UNRC, la vinculación con otras instituciones nacionales y las acciones que integran a universidades del extranjero. Ello se explicita, particularmente, mediante dos documentos: el *Plan Estratégico Institucional de la UNRC (2009)* y el *Plan Institucional de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas (2013)*. Tales documentos establecen directrices para el desarrollo de la internacionalización de la Educación⁶. Del primero de ellos, destacamos las nociones de *articulación* y *cooperación solidaria* en la concepción de la cooperación internacional. Sobre la noción de articulación, destaca el PEI (2009: 38):

[...] Una pauta clave para la innovación universitaria es la articulación. Articular significa enlazar, vincular partes, tender puentes entre sujetos, instituciones y procesos que tienen sus propias identidades, lógicas o singularidades y que son heterogéneos y diversos. Esa unión de diferentes, esta conjunción desde la diferenciación, permite la complementariedad y cooperación desde la diversidad y especificidad de cada parte, y por lo tanto, el enriquecimiento de cada una de ellas. Siguiendo a Naishtat (1998) respondemos a la fragmentación, que supone feudalización y compartimentalización de la vida académica, con la multiplicidad que incluye, desde la diferenciación, el diálogo y la articulación. Gestionar la universidad y su cambio o mejora, entonces, es gestionar articulaciones múltiples, las que pueden analizarse desde diversas perspectivas o dimensiones: intra e interinstitucionales e internacionales...

En relación a la *cooperación solidaria*, señala el documento (op. cit: 40-41):

[...] Nos referimos a integrar el espacio educativo del MERCOSUR articulado, a su vez, con el espacio educativo latinoamericano y europeo a través de redes cooperativas e interactivas de institu-

⁶ Véase <http://www.unrc.edu.ar/descargar/pei09.pdf>

ciones sustentadas en las nuevas tecnologías multimediales. Las articulaciones internacionales permiten, por ejemplo, compartir bibliotecas virtuales, especialistas (mediante video conferencias, por ejemplo), conocimientos. Esta idea de multiuniversidad y transnacionalización no debería implicar pérdida de autonomía e identidad sino que, desde la diversidad, las universidades se articulan para complementarse y enriquecerse. En este sentido es necesario advertir, para evitarlos, los riesgos de la transnacionalización de la educación superior: peligro de localización de multiuniversidades en lugares de mayores recursos y conocimiento con la consiguiente segmentación de la educación a nivel mundial, comercialización de la educación, deterioro de la calidad por falta de regulaciones y controles. Para distinguir el sentido que se pretende con la articulación internacional se propone: internacionalización entendida como cooperación solidaria, es decir, colaboración entre países para resolver problemas sociales comunes (pobreza, exclusión, falta de innovación tecnológica) a través del intercambio de profesionales, de la cooperación en la formación de grado y postgrado desde las fortalezas de cada uno, de la colaboración mutua para la disponibilidad de recursos que otros no pueden tener. Proponemos dar primacía, en una primera etapa, a la cooperación e intercambio con países del MERCOSUR, como espacio político y educativo, con la definición de una agenda de temas prioritarios y estratégicos...

El otro documento por considerar es el *Plan Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas (2013)*⁷ que contempla – entre las orientaciones estratégicas que guían la reorganización institucional – un eje específico para la cooperación internacional. Entre los apartados más significativos, el Plan *destaca la función de la Cooperación Internacional como mecanismo para promover el encuentro y la interacción entre diferentes tradiciones culturales y científicas*. Asimismo, se manifiesta la intención de establecer una cooperación internacional solidaria, para que las partes que interactúan logren beneficios mutuos, evitando articulaciones subordinadas, con criterios mercantiles o de corporaciones disciplinares. En esta lógica, la *flexibilidad curricular* asume un rol preponderante que también ha sido oportunamente destacado por la política curricular consignada en el Progra-

⁷ Véase <http://www.hum.unrc.edu.ar/descargas/plan%20institucional2a.pdf>

ma Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas y que supone *una apertura institucional del currículum*: hacia otras unidades académicas, hacia otras universidades y hacia instituciones no educativas vinculadas con profesiones.

De igual manera, y tal lo establecido por la política curricular integrada en el Plan, otro de los principios constitutivos está dado por la incorporación de *la formación socio-crítica*, que apunta a la dimensión ética y crítico-social de la formación, a la creación de conciencia social y ciudadana y a la participación en prácticas sociocomunitarias (PSC). Tal como lo señala el Plan: se trata de “una formación que permita el desarrollo de sujetos sociales capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico social en la que viven y se desarrollan, capaces de comprender la complejidad de la propia cultura en la interrelación con las demás culturas en el mundo moderno” (A. de Alba, 1995: 111)

Estos macro documentos orientan la organización de las actividades referidas a Internacionalización de la Educación Superior y, desde tales concepciones, se orientan *acciones de articulación de carácter intra e interinstitucional*.

2.2- Grado de involucramiento de los actores institucionales

Integrada la internacionalización de la Educación Superior en la política institucional, es sabido que los procesos de gestión no devienen naturalmente de su formulación como objetivos por cumplir, *es necesario que a tales objetivos se los desarrolle*.

Aquí es donde, a nuestro juicio, se plantea el principal desafío para los procesos de internacionalización de la Educación Superior: *el grado de involucramiento que alcanzan los actores institucionales en esta dinámica*. A priori, reconocemos *tres categorías que describimos de menor a mayor importancia*:

I- Actores de grado terciario:

Agentes cuya actividad profesional implica una vinculación con el escenario internacional y que se limitan, cuanto mucho, a pro-

mover la firma de convenios de cooperación internacional entre las instituciones representadas. Su conocimiento de los documentos institucionales es escaso y la vinculación internacional pretendida tiene por objeto, las más de las veces, la habilitación de marcos y posibilidades para permitir el financiamiento de proyectos particulares⁸

II- Actores de grado secundario:

Agentes cuya actividad profesional implica una vinculación con el escenario internacional y que promueven el desarrollo de actividades ligadas fundamentalmente al postgrado y a la investigación. Su intervención es clave en la formación de recursos y en la consolidación de una movilidad docente y estudiantil. Aunque favorecen un desarrollo institucional, su propósito se orienta exclusivamente por la disciplina enfocada y limitan la participación a este horizonte. No garantizan una contemplación de la política institucional referida a internacionalización de la Educación Superior.

III- Actores de grado primario:

Agentes que mantienen una vinculación con el exterior por alguna temática en particular pero que *han integrado esta temática como parte de la política de internacionalización de la Educación Superior de la institución*. Es decir, no sólo se vinculan con el exterior por un contenido sino que *transforman este contenido en un marco capaz de integrar la actividad de distintos países*. A nuestro juicio, son capaces de dar un paso fundamental: no se limitan a contactarse con el exterior para estudiar más acabadamente un objeto sino que *posicionan al objeto como elemento de integración internacional*. Para dar este paso, es imprescindible que conozcan en detalle los documentos institucionales que avalan los procesos de internacionalización y que manejen los procesos administrativos demandados para la articulación de micro y macro proyectos institucionales. En la mayor parte

⁸ Actividad que es valorable y que ha significado el punto de partida para muchas actividades de internacionalización de la Educación Superior. Por caso, pueden consultarse las becas ofrecidas por el Programa AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, www.auiip.org), que permite el desplazamiento y la estadía en el extranjero de profesionales y estudiantes. Se trata, desde nuestra perspectiva, de *un primer nivel que debe proyectarse hacia la institución y más allá del profesional involucrado*.

de los casos, se ocupan de integrar las actividades que desarrollan en los lineamientos de política institucional sobre internacionalización de la ES expresados en los documentos vigentes.

Gráfico 02: Involucramiento de actores institucionales

Actores	Vinculación exterior	Desarrollo institucional (disciplinar)	Desarrollo de la política institucional
Primarios	Cumplida	Cumplido	Cumplido
Secundarios	Cumplida	Cumplido	Inexistente
Terciarios	Cumplida	Inexistente	Inexistente

Vale una aclaración: el esquema simplemente describe de manera generalizada y taxativa una realidad cuya conformación resulta mucho más compleja: los actores no se dejan clasificar tan fácilmente en las categorías propuestas. Por ejemplo, entendemos que los actores primarios se limitan al desarrollo de actividades que proyectan sus estudios particulares pero no articulan iniciativas *intra* o *inter* institucionales, cuando encuadran sus actividades en un proyecto de investigación y/o de extensión ¿pasarían a operar como actores secundarios? El límite entre una categoría y otra es difuso.

También, es imprescindible señalar que aquí no han sido considerados aquellos actores que guardan una estrecha relación con el exterior pero que no habilitan canales de vinculación de tipo institucional. La articulación de proyectos, la gestión administrativa de las actividades y el cumplimiento de lo estipulado por la institución no siempre es una tarea que el actor institucional esté dispuesto a cumplir.

Por último, hacemos referencia también al rol que cada actor ocupa dentro de la institución. Tradicionalmente, por referirnos a la institución universitaria desde la concepción clásica argentina, son cuatro las posibilidades de contribuir como actor institucional: *docente*, *no-docente*, *graduado* y *alumno*. Se trata de los denominados *claustrós* que integran la universidad pública nacional. A su vez, cabe advertir que, mayoritariamente, el *claustró docente* integra la gestión de la institución universitaria.

Nuestra propuesta de categorías no reconoce diferencias por el rol que ocupa el actor dentro de la institución: las oportunidades de *articular* – concepto clave para nuestra concepción de actor primario – pueden resultar advertidas tanto por un docente como por un administrativo, un alumno y/o un graduado. El punto es que esta oportunidad sólo se concretará si los que asumen responsabilidades en la gestión de la institución resultan capaces de advertir el potencial de la articulación y su impacto en los procesos de internacionalización de la Educación Superior.

Con todo, la propuesta de categorías en el reconocimiento de los actores institucionales resulta viable para una primera consideración: no todos proveen al proceso de la misma forma. La internacionalización de la Educación Superior – en lo que se refiere a sus actores - *implica un desafío por el delicado equilibrio que demanda entre el desarrollo de una actividad limitada a la esfera personal y la integración de esta actividad en una política de desarrollo institucional.*

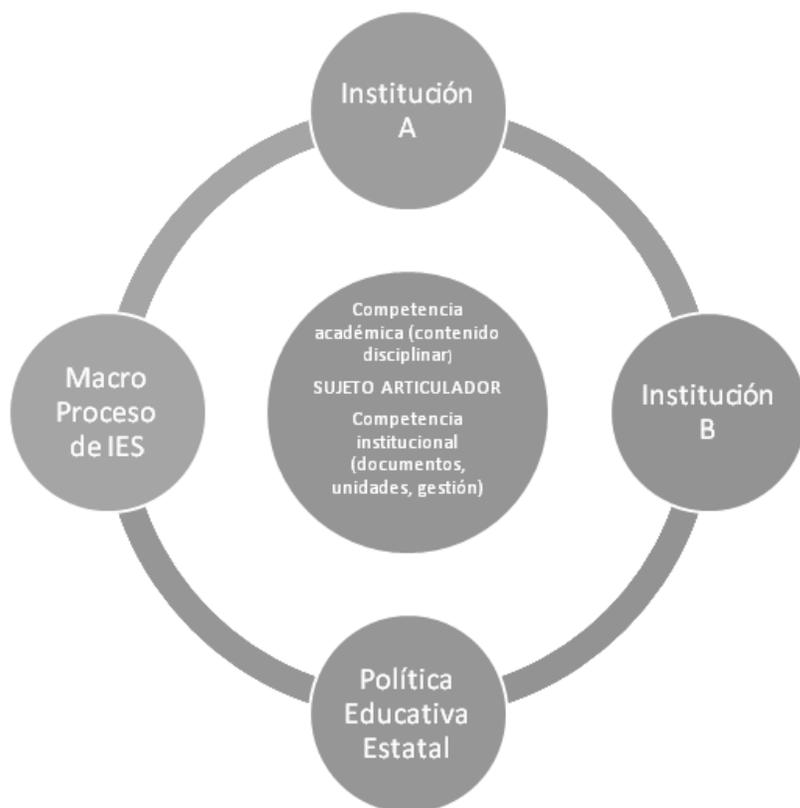
2.3- Conformación de micro y macro procesos articulados y orientados a una política con características propias.

Con una política institucional que contemple la internacionalización de la Educación Superior, con la integración de actores primarios en el desarrollo del proceso; el paso que sigue es el de la conformación de micro y macro procesos articulados y orientados a una política con características propias. Aquí es donde se pone de manifiesto la principal atribución y competencia que caracteriza al actor primario: *la capacidad de articular.*

Esta capacidad depende, en gran medida, de la pertenencia institucional que el actor en cuestión reconozca como propia al momento de desarrollar las actividades. El mayor o menor grado de impulso que infunda a sus emprendimientos estará directamente relacionado al acondicionamiento de estas acciones en la estructura institucional. Por ello, y desde nuestra perspectiva, la actuación de este sujeto en los procesos de IES resulta imprescindible.

El siguiente gráfico ilustra la posición del sujeto articulador en la dinámica que suponen los procesos de IES:

Gráfico 3: El sujeto articulador



Así como la *Sociedad de la Información* ha sido la protagonista de los últimos tiempos en relación con la producción y la difusión de un conocimiento cada vez más apoyado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tic's)⁹, aquí afirmamos que – en el universo más restringido de las instituciones de Educación Superior – será la *Sociedad de la Articulación* la que caracterice la actuación de las instituciones y su mayor o menor proyección en el escenario internacional. Desde nuestra óptica, la *Sociedad de la Articulación* se integra por la comunidad de actores institucionales caracterizados por un alto grado de conocimiento de los documentos referidos a planificación estratégica de la institución, de las unidades y núcleos

⁹ Véase la actividad del Observatorio para la Cibersociedad, www.ocs.org

de producción de conocimiento académico y de los marcos e iniciativas estatales destinadas a la promoción de diversas direcciones de trabajo. Esta competencia, favorece la gestación de proyectos destinados tanto al desarrollo de un conocimiento específico como a la proyección de la institución en el escenario internacional.

Enfocamos, de esta manera, la importancia que asume en el proceso de internacionalización de la Educación Superior aquel sujeto capaz de visualizar oportunidades y de transformarlas en marcos de participación concreta: mientras mayor resulte la participación de estos sujetos en la gestión de la institución universitaria, mayor resultará el grado de participación de la institución en los procesos de Internacionalización de la ES. La clásica *comunidad epistemológica*, de esta manera, requiere una *comunidad de articulación*, que no sólo comparte el interés por un determinado contenido disciplinar sino que lo transforma en un elemento de proyección institucional en el plano internacional.

La capacidad de articular depende, en gran medida, de un conocimiento integral tanto de la realidad institucional como de los marcos estatales referidos a la promoción de la institución educativa de nivel superior. En tal sentido, interpretamos micro y macro procesos que orientan una política con características propias. Estos *micro y macro procesos* se integran en las dimensiones que desarrollamos a continuación.

3- Dimensiones para una política de internacionalización de la Educación Superior

Una política de internacionalización de la Educación Superior, con características propias, reconoce dos planos de actuación en relación de interdependencia: el *plano intrainstitucional* y el *plano interinstitucional*. El primero de ellos se define, en primer lugar, por la explicitación de una política de internacionalización plasmada en los documentos oficiales de la institución. También, por la promoción de actividades destinadas al desarrollo de actividades propias de la internacionalización. Sobre estas acciones, el actor institucional –

fundamentalmente el que se ocupa de la gestión – experimenta un *alto grado de autonomía*. Es decir, los movimientos institucionales se trazarán en función de las orientaciones que el sujeto estime convenientes para proveer al proceso de internacionalización.

Distinto es el caso del plano interinstitucional. Allí, cuando se trata de actividades que involucran a dos o más instituciones educativas de nivel superior, la política estratégica está en *estricta relación de dependencia* en relación con las políticas y orientaciones trazadas tanto por el estado como por las instituciones asociadas.

Podemos extrapolar aquí dos categorías acuñadas por Bravo (2002), lingüista dedicada a la Pragmática Sociocultural. Esta autora adopta las denominaciones *autonomía* y *afiliación* para establecer que las relaciones entre el ego y el alter, constituyentes de la imagen social, se pueden explicitar mediante esas categorías. En la autonomía, el individuo se percibe a sí mismo y es percibido por los demás individuos como diferente del grupo. En la afiliación, el individuo se percibe y es percibido como parte del grupo.

Siguiendo a Bravo, explica Kaul de Marlangeon (2005: 302):

[...] La autonomía abarca aquellos comportamientos relacionados con la imagen que una persona desea tener de sí y por parte de los demás miembros del grupo como un individuo con contorno propio; la afiliación refleja aquellos comportamientos relativos a los deseos de una persona de verse y ser vista con las características que la identifican con el grupo. Se trata de dos categorías vacías o virtuales que abarcan contrastivamente los aspectos de la imagen social en distintas culturas...

Esta mirada, válida para el estudio de los comportamientos de (des)cortesía verbal en Pragmática Sociocultural, puede aplicarse a la dinámica de la internacionalización de la Educación Superior señalando que en el *plano intrainstitucional* se gestarán las acciones que caractericen la *autonomía de la institución* en relación con su política estratégica. El *plano interinstitucional*, por su parte, favorecerá el desarrollo de *actividades de afiliación*, en un todo de acuerdo con el propósito de integrar la institución en una comunidad internacional.

Sobre la distinción inicial de estos dos planos se puede advertir la magnitud que alcanza el *sujeto articulador* en este escenario. Los que denominamos *actores de grado primario* resultan imprescindibles pues los niveles de articulación demandan un trabajo considerable. Sobre la base de la realidad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto describimos el siguiente ejemplo: una idea o trabajo que puede dar lugar a una actividad de internacionalización de la ES corresponde, generalmente, a un actor o a un grupo. El sujeto en cuestión – individual o colectivo - debería canalizar su propuesta a través de los órganos institucionales que lo representan (departamento, representantes en Consejos Directivo y Superior, etc.).

La actividad debería contribuir a una línea explicitada en la política estratégica institucional. Como tal, la institución debería hacerla propia y favorecer los mecanismos para su desarrollo.

Esta sencilla descripción encuentra ya, según nuestra propia experiencia, múltiples reparos: en el nivel inicial (el propio departamento, por ejemplo) la idea o trabajo por realizar puede encontrar resistencia. Por ello, y es una afirmación que hacemos propia en este trabajo, el rol del agente institucional (docente, no docente, graduado y alumno) *actualmente debe alcanzar una competencia que excede ampliamente una formación disciplinar y/o administrativa*: para articular es preciso el manejo disciplinar y/o administrativo pero, esencialmente, es vital el conocimiento de la política estratégica de la institución, de los documentos que la explicitan y de los mecanismos que activa el Estado para promover la internacionalización de la Educación Superior.

Desde nuestra óptica, el éxito de la internacionalización de la Educación Superior dependerá de una *transformación cultural institucional*: para transformarse en un *actor de grado primario* el sujeto institucional *debe dejar de pensar en el plano individual para advertir que puede desarrollar perfectamente ese plano desde una contribución al plano institucional*.

4- Análisis de una variable: el programa de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en la UNRC

Entre múltiples objetos y direcciones de trabajo que contribuyen al desarrollo de la internacionalización de la Educación Superior, el trabajo con ELSE promueve importantes proyecciones en las políticas de cooperación internacional tanto del propio Estado Nacional (en particular, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias), como de las instituciones educativas de nivel superior (universidades nacionales, en especial)¹⁰.

La Universidad Nacional de Río Cuarto promueve el desarrollo de esta temática a partir de 2007, año en el que la institución se incorpora formalmente al Consorcio Interuniversitario ELSE. Desde su realidad como universidad del interior del país, la UNRC gestiona una tarea progresiva y sistemática en relación a las políticas de internacionalización de la educación superior, en general, y a la promoción del español como lengua extranjera, en particular.

Con base en una reflexión acerca de la importancia que asume una identidad MERCOSUR regional y colectiva que debe ser conformada desde los aportes de todos los países y contextos culturales participantes, la UNRC integra estas experiencias de vinculación académica en una planificación objetiva de la internacionalización de la educación superior cuyo objetivo se resume en el concepto de cooperación solidaria expresado en el Plan Estratégico Institucional de la UNRC (2009), documento que rige la proyección de nuestra casa de altos estudios.

Tal concepción de cooperación solidaria alienta especialmente una vinculación sociocultural con Latinoamérica. Brasil, desde el punto de vista de tal integración, adquiere una valoración significativa por su realidad como único país no hispanohablante de la región. En tal sentido, y desde el Programa de Español como Lengua Ex-

10 Sin resultar el estereotipo del objeto por considerar en los procesos de internacionalización de la Educación Superior, el trabajo con ELSE se traduce en un aporte importante para tales desarrollos. La conformación del Consorcio Interuniversitario ELSE (véase www.else.edu.ar) es un ejemplo de la articulación entre las universidades nacionales y el sostenido apoyo del Estado, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias.

trajera, la UNRC adopta la decisión de focalizar los aspectos socioculturales como elemento transversal en las acciones por desarrollar en términos del trabajo referido al español como lengua extranjera.

4.1- Aspectos Socioculturales: fundamentos para el enfoque

La elección de enfoque de los aspectos socioculturales responde, de manera generalizada, a la necesidad de abordar el aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera desde la realidad de una variedad lingüística situada. Destacamos tres cuestiones que fundamentan nuestra elección y la sostienen:

a. Una identidad regional y colectiva que debe ser conformada a nivel MERCOSUR: sobre la base de estudios desarrollados por distintos investigadores, esta cuestión se vuelve prioritaria en tanto política lingüística que debe trasuntar las propuestas de formación tanto a nivel de grado como de postgrado. Señala Arnoux (2010, 21):

[...] La conformación de las integraciones regionales como estructuras que aseguran el dinamismo económico planetario por sus cierres y por la competencia entre ellas ha planteado otra vez el tema de la estabilización política, para lo cual sería necesario construir una identidad colectiva que posibilitara formas amplias de participación... en el caso del MERCOSUR ese proceso se ve facilitado porque conviven dos lenguas mayoritarias, el español y el portugués, que se entrelazan con lenguas amerindias... las políticas lingüísticas que se encaren deben contemplar distintas modalidades de bilingüismo español/portugués y de desarrollo de las lenguas amerindias, y deben articularse con políticas culturales que atiendan al papel de las lenguas en la construcción de las identidades colectivas...

Este concepto de identidad debe ser entendido como un entramado en el que entran en juego no sólo los aspectos sistemáticos de las lenguas en cuestión sino, fundamentalmente, los aspectos culturales. Arnoux (op.cit., 23) destaca:

[...] Si nos proponemos desarrollar, desde la escuela secundaria, una nueva ciudadanía como parecen indicarlo las resoluciones en el

campo educativo, la enseñanza de la lengua portuguesa en los países hispanohablantes o del español en Brasil o del guaraní más allá del Paraguay es, por cierto, necesaria pero no suficiente. Debemos reflexionar y posicionarnos respecto del universo cultural de referencia al que apelaremos no sólo en las clases de lengua...

b. La relevancia del uso para los exámenes internacionales CELU y CELPEBRAS: Un significativo antecedente para la consideración de una política lingüística propia del español de Argentina y del portugués de Brasil está dado por los certificados internacionales CELU (Certificado Español Lengua y Uso) y CELPEBRAS (Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para extranjeros). En los procesos de planificación, implementación, evaluación y modificación de tales evaluaciones, los profesionales abocados a la tarea consideran relevante la concepción del uso y el abordaje comunicacional en la lengua examinada. Tal perspectiva se adopta desde situaciones comunicativas concretas y enmarcadas en contextos socioculturales con características propias. La lectura de estas situaciones, inclusive, se desarrolla desde la propia participación idiosincrásica de evaluadores y examinados. Por esta causa, el análisis de las implicancias en la interpretación de una situación comunicativa determinada indica una reflexión acerca de los aspectos socioculturales que están involucrados en tales implicancias.

c. La política de internacionalización de la educación superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto: si bien se trata de nuestro caso particular, tal política no aparta lo consignado antes. Con foco en la región MERCOSUR y ante la necesidad de considerar una identidad colectiva con base en aspectos lingüísticos y culturales, el Plan Estratégico de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2009) ha determinado dos concepciones claves para el encuadre de la cooperación internacional: la articulación y la cooperación solidaria. Estas nociones teórico metodológicas se integran en el Proyecto Integral ALCIS (Articulación Lingüístico Cultural para el Desarrollo de una Cooperación Internacional Solidaria), iniciativa en proceso de conformación que integrará una propuesta de formación integral lingüístico cultural desde la realidad de las lenguas y su abordaje en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

4.2- *Español Lengua Segunda y Extranjera: desarrollo de acciones en la UNRC*

Desde 2009, la UNRC ha integrado un trabajo progresivo desde la dimensión intrainstitucional hacia una participación protagónica en la dimensión interinstitucional. Por razones de extensión del trabajo, nos limitamos aquí a consignar algunas de estas acciones y a clasificarlas según los criterios antes desarrollados:

Gráfico 04: Acciones ELSE en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Acciones	Unidad participante	Dimensión	Año	Alcance
Programa de Español Lengua Segunda y Extranjera	Departamento de Letras – Secretaría de Gestión y RR II (Fac. de Humanas) y Secretaría de Postgrado y Coop. Internacional (Rectorado)	Intrainstitucional	2009	Institucional (a nivel local)
Conformación de equipo de trabajo ELSE	Departamento de Letras (docentes, graduados y alumnos avanzados)	Intrainstitucional	2009	Institucional (a nivel local)
Formación de evaluadores CELU	Departamento de Letras (docentes) – Consorcio Interuniversitario ELSE	Interinstitucional	2010	Institucional (a nivel internacional, los evaluadores CELU pueden actuar en el exterior)
Designación de representantes de la UNRC en el Consorcio Interuniversitario ELSE	Departamento de Letras – Facultad de Ciencias Humanas – Rectorado UNRC – Consorcio Interuniversitario ELSE	Interinstitucional	2010	Institucional (a nivel nacional, el Consorcio reúne a representantes de universidades nacionales argentinas)
Diseño de una política lingüística sobre el español para alumnos no hispanohablantes de la UNRC	Departamento de Letras – Secretaría Académica UNRC (Rectorado)	Intrainstitucional	2011	Institucional (a nivel local, se integró en el Reglamento de alumnos una cláusula referida a los alumnos no hispanohablantes)

Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en español y portugués del MERCOSUR	Departamento de Letras (UNRC) – Secretaría de Políticas Universitarias - Área de Lenguaje y Comunicación (Universidade Federal do Parana– Setor Litoral, Brasil) – CAPES (Brasil)	Interinstitucional	2011	Institucional (a nivel internacional, actividad que se traduce en movilidad docente y estudiantil)
--	---	--------------------	------	--

5- Reflexiones a modo de cierre

Esta consignación de acciones describe parcialmente el trabajo integrado sobre ELSE. Aunque no hemos profundizado el proceso de realización de cada una de ellas, es preciso apuntar que cada actividad ha generado la correspondiente documentación institucional que la resguarda. Entendemos que, aunque de manera generalizada, se puede advertir la participación integrada de diversas unidades:

Locales: correspondientes a la Universidad Nacional de Río Cuarto. En tal caso, se ha logrado una efectiva articulación entre el Departamento de Letras, la Facultad de Ciencias Humanas (en particular, la Secretaría de Gestión y RR II, la Secretaría Académica y la Secretaría de Postgrado) y Rectorado (en particular, Secretaría Académica y Secretaría de Postgrado y Cooperación Internacional).

Regionales: se ha trabajado la articulación con las universidades nacionales de Córdoba y de Villa María. El ejemplo más acabado de esta articulación es la participación conjunta de las instituciones en la *Red para la Integración Regional en ELSE del MERCOSUR*. Asimismo, las universidades nacionales de la provincia de Córdoba han integrado misiones conjuntas al exterior en el marco de programas tales como Misiones Universitarias al Extranjero y Redes Interuniversitarias (Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación de Argentina).

Nacionales: se ha trabajado la articulación con la Secretaría de Políticas Universitarias, quien ha promovido el desarrollo de las ac-

ciones referidas a ELSE y los procesos de internacionalización de la Educación Superior a través de diversos programas de carácter regular. En el mismo nivel, apuntamos la vinculación con el Consorcio Interuniversitario ELSE.

Internacionales: se ha consolidado una integración regional con Brasil, fundamentalmente. Las oportunidades que han significado las convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias (a partir del Sector Educativo MERCOSUR, en particular), se traducen en una vinculación cada vez más consolidada entre la UNRC y las universidades federales de Paraná (Setor Litoral, Matinhos, Brasil) y de Ceará (Fortaleza, Brasil). Cabe destacar que esta vinculación cumple lo consignado por los documentos institucionales de la UNRC en relación al desarrollo de la internacionalización de la Educación Superior.

Para el desarrollo de estas actividades, hay que destacar el rol de diversos actores que aquí definimos como *actores de grado primario*. A ellos se les debe la iniciativa, el desarrollo y la consolidación de lo aquí descrito, una temática que aporta (pero no agota) al proceso de internacionalización de la Educación Superior en la UNRC. Como señalamos, en la medida en que los agentes institucionales alcancen esta categoría mayor será la posibilidad de consolidar un proceso de internacionalización. El desafío está, y lo sostenemos, en el *cambio de cultura institucional* que ello implica.

Referencias

- García Guadilla, C. (2005) *Complejidades de la globalización e internacionalización de la Educación Superior. Interrogantes para América Latina*. En Cuadernos del CENDES, año 22, número 58.
- Metas y acciones en Educación Superior para el Plan Estratégico 2006-2010 del Sector Educativo del MERCOSUR* – Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación
- Bravo, D. (2009) *Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía*. En Bravo, D., Hernández Flores, N. & Cordisco, A. (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de cortesía en español*. (pp. 31–68). Buenos Aires: Dunken.

- Rojas Mix, M. (2009) *Nuevos escenarios para pensar la Educación Superior*, Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy
- Arnoux, E. (2010) Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. En Celada, M.T., Fanjul, A. y Nothstein, S. (Coordinadores), *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. (pp. 17-38). Buenos Aires: Biblos.
- López, M.P.; Oregioni, S.; Taborga, A.M. (2010) ¿Cooperación Internacional o Internacionalización de la universidad? El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Dandrea, F. *Proyecto UNRC-UFPR Setor Litoral*. (2010) Aprobado en el marco de la convocatoria *Programa de Intercambio Universitario Académico de Grado en Español y Portugués del Mercosur*. Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaría de Políticas Universitarias.
- Dandrea, F. *Red de Integración Regional para la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera en el Mercosur*, Proyecto aprobado en el marco de la Primera convocatoria para la conformación de Redes NEIES (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur). Secretaría de Políticas Universitarias. (2011).

Proyecto Red NEIES: Red de Integración Regional para ELSE en el contexto Mercosur

Fabio Daniel Dandrea

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen:

El artículo describe una experiencia de integración regional referida a capacitación recíproca entre instituciones educativas de nivel superior de Argentina y Brasil y enfocada en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera¹¹.

Se describen los antecedentes del proyecto, los objetivos y actividades previstos y se reproducen documentos originados por la propuesta.

En particular, se expone una política institucional para la participación en procesos de internacionalización de la Educación Superior y se revisa la concepción de integración regional desde el trabajo con una variedad de la lengua española enfocada en el sector MERCOSUR.

Palabras clave:

integración regional – español lengua extranjera – articulación lingüística y cultural

11 Una versión preliminar de este artículo ha sido publicada en la Revista *Integración y Conocimiento*. Véase Dandrea, F. (2014) “Articulación Lingüístico Cultural para una cooperación interinstitucional solidaria. Proyecto Red NEIES Integración Regional para ELE en el contexto MERCOSUR”. En *Integración y Conocimiento Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Año 2014, Volumen 2, pág. 185-202. ISSN 2347-0658

1- Introducción:

Los procesos de integración regional MERCOSUR encuentran en la vinculación de las instituciones educativas de nivel superior una excelente oportunidad para el desarrollo de políticas conjuntas, conducentes a una efectiva articulación. En el vasto horizonte del trabajo por emprender, el desarrollo del español como lengua segunda y extranjera (ELSE) constituye actualmente una de las direcciones más promovidas tanto por el efectivo apoyo estatal para el desarrollo de actividades como por el creciente interés que suscita la temática en la formación de grado y posgrado de las universidades nacionales argentinas¹².

El presente artículo sintetiza una experiencia en curso, gestada en el marco de la convocatoria Red NEIES (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR). El propósito de este trabajo es difundir parcialmente los criterios y acciones que guían una política institucional orientada a la articulación lingüístico-cultural para una cooperación interinstitucional solidaria (en adelante, programa ALCIS). Tal iniciativa orienta la participación del *Programa de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad Nacional de Río Cuarto en programas y proyectos destinados a promover el desarrollo de ELE como mecanismo para la internacionalización de la Educación Superior.

Destacamos, en particular, la necesidad de contar con marcos y políticas institucionales que encuadren y organicen las potenciales oportunidades para una creciente participación: en la actualidad, el desarrollo del español rioplatense, en el contexto regional MERCOSUR, se traduce en un escenario propicio para la intervención y proyección de las instituciones educativas de nivel superior¹³. Una

12 Véase, para un análisis en profundidad de la dimensión de ELE, la información oficial del Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera): www.else.edu.ar

13 A título de ejemplo, podemos citar el sostenido apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la República Argentina a través de convocatorias que incentivan la vinculación con Brasil. Para el caso de la lengua española, además de un acompañamiento explícito del Consorcio Interuniversitario ELSE, la SPU ha originado programas especiales como el *Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado entre departamentos de español y portugués del MERCOSUR*, marco que ha sido desarrollado conjuntamente con CAPES, de Brasil.

eventual planificación de las vinculaciones por establecer, de los desarrollos académicos por lograr, de las metas conjuntas por alcanzar resulta imprescindible para la consolidación de una efectiva integración MERCOSUR.

2- Antecedentes del Proyecto Red NEIES

El progresivo interés por la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera ha originado diversas direcciones de trabajo en las universidades nacionales de Argentina. Desde una actividad inicial, ligada generalmente a los departamentos de lenguas extranjeras y/o lengua materna, las unidades académicas han planificado y acordado marcos para dar respuesta a las necesidades que plantea un contexto de internacionalización de la educación superior. Brasil, por su parte y a partir de la obligatoriedad de ofrecer capacitación en lengua española¹⁴, ha desarrollado propuestas de grado y postgrado que intentan cubrir la numerosa demanda de una población originariamente lusoparlante. Ambos países han reconocido la necesidad de acordar trabajos conjuntos a partir de la consideración de la región MERCOSUR, realidad que demanda considerar una identidad conjunta. En este proceso, el rol de la lengua es protagónico.

En la República Argentina, el caso del Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) puede citarse como uno de los ejemplos en términos de una evaluación conjunta sobre las decisiones que cabe tomar respecto de una lengua española que represente con fidelidad los parámetros socioculturales propios de nuestra región. En tal sentido, el examen internacional CÉLU (Certificado Español Lengua y Uso) propone una evaluación de las competencias en contexto y privilegia el desempeño del usuario en una situación dada antes que su conocimiento acabado del sistema de la lengua¹⁵.

14 Ley 11.161, año 2005. Establece la obligatoriedad de la enseñanza de lengua española en el nivel medio del sistema educativo.

15 Véase www.celu.edu.ar

El proyecto Red NEIES *Red para la integración regional del español como lengua extranjera en el MERCOSUR* vincula a las universidades nacionales de Río Cuarto, Villa María y Córdoba en un emprendimiento conjunto con la Universidade Federal do Ceará, con sede en la ciudad de Fortaleza, Brasil.

Durante el año 2010, y desde su participación en el Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), las tres universidades nacionales de la provincia de Córdoba manifestaron su interés por difundir el trabajo del Consorcio y el examen CELU (Certificado Español Lengua y Uso) en el sector nordeste de Brasil. Para ello, y en el marco de la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina *Proyectos de Misiones Universitarias al Extranjero III*, la Universidad Nacional de Córdoba coordinó el proyecto “*Desarrollo y fortalecimiento de vínculos con Brasil. El Consorcio ELSE y el Examen CELU en el Nordeste brasileño*”.

La aprobación de este proyecto originó tres misiones a la ciudad de Fortaleza (Brasil) y permitió el inicio de un vínculo institucional que pretende avanzar mediante acciones conjuntas entre las instituciones. La primera de estas misiones se desarrolló en el año 2010, la segunda en el año 2011 y la tercera en el año 2012. Cada una de las misiones originó la organización de un evento académico en la Universidade Federal do Ceará (*Jornadas Didácticas de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*). El dictado de talleres y cursos promovió un interés, incipiente en 2010, por el trabajo conjunto:

- Taller “*CELU, evaluación y certificación*”, a cargo de docentes de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional del Litoral.

En 2011, se ofrecieron un curso y un taller en el marco de las *II Jornadas Didácticas de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*:

- Curso: “*Los pronombres personales del español: reflexión y práctica*”, dictado por docentes de la Universidad Nacional de Córdoba
- Taller: “*Cómo guiar a los estudiantes hacia una comprensión lectora eficiente y su relevancia en la lectura de lenguas cercanas*”, dictado por docentes de la Universidad Nacional de Villa María

En 2012, las actividades desarrolladas en el marco de la segunda misión tuvieron como centro de realización las instalaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidade Federal do Ceará (Brasil). Allí, desde el 26 de noviembre y hasta el 30 de noviembre de 2012, el Departamento de Lenguas Extranjeras organizó las *III Jornadas Didácticas de Español como Lengua Extranjera*. Considerando especialmente los objetivos del proyecto, la Universidad Nacional de Río Cuarto planificó el dictado de dos cursos:

- Curso: *“El aporte de la Pragmática Sociocultural para la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera”*
- Curso: *“Locuciones verbales vs. Frases verbales”*

La Universidad Nacional de Córdoba, por su parte, ofreció el taller *“Desarrollo de las habilidades del discurso oral: el caso de los lusohablantes cuando aprenden español”* y la Universidad Nacional de Villa María, el taller *“Redacción de textos académicos en español”*.

El desarrollo de los cursos y talleres, la organización de las Jornadas Didácticas y la interacción practicada por docentes de Argentina y Brasil, promovió los siguientes resultados:

- a. Difusión de una perspectiva teórica aplicable al desarrollo del español como lengua segunda y extranjera
- b. Valoración de los aspectos socioculturales aplicables al trabajo con el español en la región MERCOSUR
- c. Caracterización de los procesos identitarios regionales desde la experiencia de trabajo con la lengua.
- d. Interés por profundizar conceptos propios del abordaje sociopragmático: comunidad de práctica y premisas socioculturales.
- e. Análisis de conceptos teóricos referidos a Locuciones verbales y a Frases verbales.
- f. Estudio y análisis de casos.
- g. Aplicación de casos en situaciones específicas de aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera.

- h. Demanda de capacitación específica en aspectos gramaticales del español.
- i. El acercamiento interinstitucional basado en el mutuo conocimiento.

Asimismo, y en el marco de las misiones, cada una de las universidades de Argentina socializó el trabajo realizado en relación al español como lengua segunda y extranjera mediante encuentros con estudiantes y docentes de la Universidade Federal do Ceará¹⁶

Sobre el desarrollo de los talleres, y el encuentro posterior con estudiantes y docentes, se destaca la participación no sólo de residentes en la ciudad de Fortaleza y región sino de distintas ciudades de Brasil. Esto debido al dictado de la carrera Español para Extranjeros bajo modalidad a distancia y utilizando para ello la plataforma provista por el sistema de la Universidad Abierta de Brasil. Una buena parte de la concurrencia a los talleres y a la charla informativa provenía de lugares distantes de Fortaleza.

La primera vinculación permitió la difusión y el conocimiento conjunto acerca del trabajo que cada una de las instituciones argentinas desarrolla en relación a la enseñanza del español como lengua extranjera. Desde la Universidade Federal do Ceará (Brasil), mostró interés por la capacitación específica que las universidades argentinas podrían ofrecer y en 2013 las instituciones universitarias nacionales de la provincia de Córdoba (Argentina) deciden profundizar la vinculación con la Universidade Federal do Ceará, a través de la convocatoria y el marco provisto por Red NEIES. Se parte de una realidad disímil en relación con el desarrollo en ELE de cada una de las instituciones.

16 Cabe destacar aquí que la realidad de las instituciones argentinas presenta significativas diferencias. Esto se debe a la antigüedad de las mismas, la dimensión académica y el historial de trabajo con idiomas, entre otras circunstancias. Tal heterogeneidad, sin embargo, se traduce para la Universidade Federal do Ceará en un escenario propicio para pensar un trabajo gradual desde la realidad de las instituciones con un desarrollo reciente en el español como lengua extranjera (Río Cuarto y Villa María) hasta la realidad de una oferta consolidada como la que existe en la Universidad Nacional de Córdoba, institución que cuenta ya con oferta de grado y posgrado y con una tradición importante en el área de estudios en cuestión.

3- Desarrollos en ELSE en las instituciones que integran el proyecto

La *Universidad Nacional de Córdoba*, a través de la Facultad de Lenguas y en el ámbito de Extensión Universitaria, desarrolla el *Departamento de Español Lengua Extranjera* desde 1983. En sus inicios, la actividad estuvo limitada al dictado de cursos de lengua según la demanda local de algunas empresas multinacionales (autopartistas, telecomunicaciones, alimentarias). Estas empresas, radicadas en Córdoba, requerían la capacitación en español para su personal no hispanohablante. Así en la década el 90, la mayor parte de los alumnos provenían de Brasil, Francia, Alemania, Italia, Estados Unidos y Japón. En la actualidad, desde esta unidad académica se ofrecen además cursos de Formación Continua para profesores de ELE, y se han recibido grupos provenientes de Brasil, específicamente de la Universidad Estadual de Londrina. En 2006, la UNC crea el *Programa de Español y Cultura Latinoamericana* (PECLA). Este programa, en sus comienzos, fue una iniciativa conjunta de las Facultades de Lenguas y de Filosofía y Humanidades. Ambas unidades académicas acordaron la conveniencia de que la Universidad Nacional de Córdoba ofreciera una propuesta académica superadora a la ya existente y que, al mismo tiempo, potenciara la propuesta específica de cada una de las unidades académicas. Por ese motivo, a partir de 2008 el PECLA se encuentra en el ámbito de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la UNC. Desde el PECLA se ofrecen programas académicos extracurriculares a los estudiantes internacionales de la UNC a través de cursos de español, cultura argentina y latinoamericana y otras disciplinas. Los alumnos internacionales que asisten al Programa PECLA, obtienen en sus universidades de origen el reconocimiento de los cursos y, por tanto, de los créditos para la validación del trayecto académico hecho en Argentina. Las experiencias exitosas de intercambio de la UNC con universidades extranjeras, Universidad de Texas at Austin, las realizadas en el marco de los convenios con las universidades de Leiden, Holanda o de Montpellier I, Francia, han significado el fortalecimiento y desarrollo del programa que hoy alberga por año a más de 280 estudiantes, en sus cursos intensivos y semestrales. A partir de los viajes y acciones que el Gobierno de la Provincia de Córdoba a través de la Agencia de Pro-

moción de las Exportaciones (ProCórdoba) y la Agencia Córdoba Turismo viene desarrollando sostenidamente en Brasil desde 2007 (2007 2009 en San Pablo, 2008 Porto Alegre y Curitiba, 2010 Belo Horizonte, 2011 Brasilia y Bahía, 2012 Espíritu Santo) y de la Participación en Misiones II y III de los años 2010 y 2011 de la SPU, la UNC ha sumado nuevos convenios de intercambio, cooperación y movilidad con universidades brasileñas: Universidad Federal de Río Grande do Sul, Universidad Federal de Ceará (Fortaleza) y Universidad Federal de Alagoas (Maceió). La inclusión del Programa PECLA en este tipo de redes interinstitucionales posibilita el fortalecimiento del plan de desarrollo del espacio académico extracurricular del cuerpo de docentes ligados al trabajo de enseñanza e investigación al que pertenecen.

La *Universidad Nacional de Río Cuarto*, por su parte, se incorpora formalmente al Consorcio ELSE en el año 2006. Las primeras acciones estuvieron referidas a la participación en las reuniones promovidas por la Comisión Ejecutiva y a la participación en la Misión de difusión del examen CELU que se realizó a Brasil durante el año 2007. A partir del año 2009, el Consejo del Departamento de Lengua y Literatura designa un equipo de profesores para entender en las distintas actividades referidas tanto a la participación en el Consorcio como al desarrollo del área Español para Extranjeros. El equipo es designado por Res. CD Fac. Humanas 143/2009 y refrendado por Res. Rectoral 035/2010. Se inicia un trabajo orientado hacia la capacitación de los integrantes y la participación efectiva en los distintos eventos propuestos por el Consorcio. Durante 2009, distintos docentes del departamento se capacitaron en cursos de postgrado e instancias de actualización promovidas por el Consorcio ELSE. Asimismo, se avanzó en la designación de Representante Académico y Representante Técnico de la UNRC ante el Consorcio. En 2009 y 2011, docentes del departamento participaron como expositores en los Coloquios CELU, desarrollados en Córdoba y San Martín (Buenos Aires) respectivamente. Durante 2010 se avanza en la formación de evaluadores. Además de participar de instancias de corrección en la UBA, dos docentes del departamento viajan en mayo a la ciudad de San Pablo, Brasil para participar del “Primer Seminario de Evaluadores CELU en Brasil”. A partir de esta experiencia, la toma de exámenes correspondiente a la Universidad Nacional de Río Cuarto

se desarrolla con evaluadores locales. La Universidad Nacional de Río Cuarto se ha incorporado, además, al proyecto Turismo Idiomático, coordinado por las Agencias Córdoba Turismo y Pro Córdoba. En ese marco, desde 2010 ha participado de las distintas Misiones de Turismo Idiomático a Brasil. Como resultado de una de estas misiones, desde 2011 y conjuntamente con la Universidade Federal de Parana Setor Litoral (Brasil) se lleva adelante el *Programa de Intercambio de Grado en Español y Portugués* coordinado por SPU (Argentina) y CAPES (Brasil). Desde la aprobación del proyecto, y hasta la fecha, el Programa ha permitido el intercambio de docentes y alumnos de las universidades, el dictado de cursos de postgrado, el desarrollo de experiencias de extensión y la realización de actividades destinadas al conocimiento sociocultural propio de cada región. El equipo de trabajo ELSE de la Universidad Nacional de Río Cuarto brinda cursos cuatrimestrales, sistemáticos y orientados a preparar para el examen CELU a los alumnos no hispanohablantes que lo requieran. Los representantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto participan, además, de las Comisiones Académicas y de Comunicación y Relaciones Institucionales del Consorcio. A propósito del trabajo desarrollado, Secretaría Académica de la UNRC incorpora – en la modificación del Régimen de alumnos de 2011 – la *obligatoriedad para todos los alumnos extranjeros no hispanohablantes de certificar conocimientos de idioma español o, en su defecto, de acreditar el examen CELU.*

La *Universidad Nacional de Villa María* crea el CELE – Centro de Español como Lengua Extranjera- por Resolución N° 017/2005, dependiente del Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas. Se inicia como un centro de carácter extensionista, responsable de asistir a los estudiantes extranjeros no hispanohablantes de UNVM, a los efectos de asegurar su adecuada inserción académica. Además de esa actividad fundacional, genera programas académicos extracurriculares en ELE - Programas de Español y Cultura Argentina, orientados principalmente al estudiante de Brasil. El trabajo recibe apoyo por parte de las Agencias Pro-Córdoba y Córdoba Turismo, en el marco de un interés estratégico de carácter provincial por el desarrollo del Turismo Idiomático. Villa María participa, junto a otras universidades públicas y privadas de la provincia de Córdoba, en distintas misiones al vecino país: los estados de San Pablo,

Minas Gerais, Espírito santo, Río Grande do Sul y Paraná, actividades que las agencias provinciales promueven desde 2007. Desde el CELE, la UNVM trabaja por una certificación de dominio del español a partir de su incorporación al Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Español como Lengua Segunda o Extranjera, en 2009. Personal afectado a este espacio académico representa a la UNVM en las diversas comisiones del mencionado consorcio, recibe entrenamiento en diseño y administración del examen CELU – Certificado de Español, Lengua y Uso - y participa de las instancias anuales de capacitación que ofrece el Consorcio. El CELE cuenta con el apoyo de docentes especialistas en espacios académicos vinculados al español – Profesorado en Lengua y Literatura y Licenciatura en Lengua y Literatura - interesados en la nueva apertura institucional en la dirección de ELE/ELSE. A través de ellos, la UNVM colabora en proyectos locales: Misiones Universitarias al Extranjero III (2011/12), generado desde la SPU. También en proyectos propuestos desde Brasil, como el de Redes Universitarias de Mercosur Educativo, convocado por la Universidad Federal Fluminense, en 2010/11. En la actualidad se está trabajando en una propuesta de posgrado de Especialización en la formación docente en ELE/ELSE. A través del CELE la UNVM ya ha establecido convenios de cooperación con una decena de universidades brasileñas y recibe anualmente un promedio de cuarenta estudiantes brasileños interesados en el aprendizaje de español y la cultura argentina.

Desde Brasil, la *Universidade Federal do Ceará* contempla tres carreras de grado de profesorado: una de formación doble en lengua: Letras: Lengua Española y Lengua Portuguesa y sus respectivas Literaturas; una de formación única en español como lengua extranjera: Letras: Lengua Española y sus Literaturas, y la última en formación de profesorado a distancia: Letras: Lengua Española y sus Literaturas, todas con un promedio total de 600 (seiscientos) alumnos matriculados. Además de los cursos de formación de profesorado, la Universidad Federal de Ceará, ofrece a la comunidad académica (interna) y a la sociedad (externa), cursos de español como lengua extranjera con más de 1.000 (mil) alumnos matriculados. El curso de formación de profesorado de español a distancia, conforma una red de instituciones de enseñanza superior en Brasil vinculadas al Sistema Universidad Abierta de Brasil - UAB, que ofrece cursos de formación de profesorado a distancia en municipios de varios es-

tados de Brasil. La UFC es pionera en ese tipo de formación en el Estado de Ceará, y sus cursos ofertados en el modelo b-learning, de enseñanza semipresencial, a través de la plataforma SOLAR, ofrecen a los estudiantes, diversas herramientas de comunicación síncronas y asíncronas.

La creciente demanda por cursos de formación de profesorado en Lengua Española se ve apoyada en tres vertientes políticas educacionales: la difusión de lengua y de las cultura del ámbito hispánico, y aquí cabe destacar, las misiones de profesores de las Universidades Nacionales de Córdoba, a través de los Proyectos de Misiones Universitarias al Extranjero III; la decisión del gobierno brasileño, en apoyar la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil, con la publicación de la Ley nº 11.161/2005; y el compromiso firmado a través de protocolos bilaterales con los países vecinos, que objetivan la implementación de programas de formación de enseñanza del español y de portugués como segunda lengua, como por ejemplo e Protocolo firmado entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y el Ministerio de Educación de Brasil. Se pueden sumar a estas acciones dos componentes fundamentales: por un lado, la consolidación político-económica del Mercado Común del Sur, el MERCOSUR, que desde su creación en 1991, se proponía viabilizar la introducción de la lengua española en el sistema educacional brasileño, y por otro, el interés que la sociedad brasileña ha manifestado por la lengua española y la cultura hispánica, producto de diversas circunstancias, pero, ocasionada, principalmente, por una mayor apertura de Brasil a los países vecinos. La decisión del gobierno brasileño de incluir el español como asignatura en el currículo de educación básica en Brasil refleja el ideal de propósitos integradores y de fortalecimiento de los bloques geopolíticos continentales, presentes en tiempos de globalización.

4- Propuesta actual:

La propuesta *Red de Integración Regional para la enseñanza del español en el MERCOSUR* intenta consolidar el vínculo entre las

universidades nacionales de la provincia de Córdoba (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Río Cuarto) y la Universidade Federal do Ceará (Brasil) a partir del diseño y dictado de cursos de actualización docente agrupados en torno a tres ejes específicos: *interculturalidad, didáctica y metodología y tecnologías de la información y la comunicación en ELE*.

De igual manera, se espera de la Universidade Federal do Ceará la planificación y el dictado de cursos que respondan a las necesidades de cada una de las universidades argentinas, referidas a su propia experiencia con la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera y, eventualmente, al portugués como lengua segunda y extranjera para la región MERCOSUR.

Tales cursos intentan promover el desarrollo de una política lingüística conjunta orientada a ofrecer respuestas en relación a las necesidades que demanda el aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera en el contexto regional MERCOSUR. Para ello, adherimos a una concepción sociocultural que implica pensar en esta integración regional.

Los procesos de integración cultural parecen resultar más difíciles de abordar que aspectos puntuales referidos a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Sin embargo, un abordaje institucional conjunto de la misma dirección de trabajo – ELSE, para el caso que nos ocupa – puede proveer información significativa para pensar este tipo de integración. Sobre todo, cuando la realidad de las instituciones involucradas es disímil y demanda un intercambio de competencias y saberes, a partir de la experiencia.

4.1- Objetivos generales y específicos

El proyecto Red NEIES que describimos intenta el cumplimiento de los siguientes *objetivos generales*:

- Consolidar el vínculo entre las instituciones asociadas mediante una experiencia interinstitucional de capacitación referida al español como lengua segunda y extranjera.

- Favorecer la internacionalización de la educación superior mediante el trabajo conjunto.

En relación a los *objetivos específicos*, se consigna:

- Contribuir al conocimiento de una lengua española situada en la región MERCOSUR a partir de experiencias de capacitación en Brasil y Argentina.
- Iniciar un ámbito propicio para la investigación en ELE en la región delimitada por la provincia de Córdoba y establecer un análisis contrastivo con Ceará (Brasil).
- Favorecer el desarrollo de contenidos orientados a la adquisición de la lengua española desde una perspectiva sociocultural.
- Promover la reflexión acerca de una identidad regional MERCOSUR.
- Promover el desarrollo de propuestas colaborativas bajo modalidad presencial y bajo modalidad virtual.

4.2- Pensar un marco teórico y metodológico para planificar ELSE:

Pensar la integración del español como lengua extranjera con base en una identidad cultural MERCOSUR favorece un abordaje de la tarea desde el marco teórico metodológico de la Pragmática Sociocultural (Bravo, 2001, 2004, 2005^a y 2009). Desde esta perspectiva, nociones teóricas tales como comunidad de práctica, premisas socioculturales, contexto del usuario, efectos de (des)cortesía, imagen social, entre otras, pueden resultar significativas para el trabajo por desarrollar.

Según refiere Bravo (2005: 24) la propuesta de una pragmática sociocultural, entendida como un enfoque que tenga en cuenta la perspectiva del usuario pero desde el lenguaje, adopta una definición de situación comunicativa conformada por todos los elementos que contribuyen a su desarrollo. El aporte de esta perspectiva a la lingüística es la consideración del contexto del usuario, sumando a la situación comunicativa, o la situación concreta de habla, el contexto sociocultural que incluye desde una determinada interacción

interpersonal hasta una comunidad de habla y atiende, entre otros, a factores sociales, socioeconómicos y culturales (Bernal, 2007)

Cada contexto sociocultural presenta características constitutivas que son únicas. Hernández Flores (2004: 96,97) señala que “los contextos socioculturales son contextos específicos que abarcan comportamientos, actitudes y valores que son conocidos, aceptados y practicados en una comunidad de hablantes”. El estudio y conocimiento del contexto, en definitiva, constituye una tarea que el investigador no puede atender de manera generalizada, sino pormenorizada, según cada comunidad cultural.

El trabajo conjunto entre las universidades nacionales de la Provincia de Córdoba (Argentina) y la Universidade Federal do Ceará (Brasil) puede contribuir a la explicitación de un contexto sociocultural MERCOSUR que debe ser considerado al momento de pensar las propuestas sobre el español como lengua segunda y extranjera. Entendemos que tal proceso puede favorecer acciones de internacionalización de la educación superior que cada una de las instituciones analizará en términos de la probable implementación: dictado de cursos, intercambio docente y estudiantil, análisis y reconocimiento de créditos académicos, elaboración de propuestas binacionales de grado y postgrado, etc.

El marco teórico y metodológico de la Pragmática Sociocultural, orientado a pensar el proceso general del proyecto, no invalida, sin embargo, aquellos aportes que puedan corresponderse con las acciones que se llevarán adelante entre las instituciones y de acuerdo con las necesidades de cada una.

4.3- Estado actual del proyecto:

Hasta el momento, la planificación del proyecto ha observado reuniones entre los coordinadores de las universidades integrantes, la selección de los cursos por dictar, el dictado de cuatro cursos en la ciudad de Fortaleza (Brasil) y de tres cursos en la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Esta etapa ha observado distintos documentos:

Bases para la convocatoria de propuestas CURSOS de CAPACITACIÓN 2013-2014

a. *INTRODUCCIÓN*

El presente documento orienta la presentación de propuestas para el dictado de cuatro cursos de actualización/capacitación docente en la Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, Brasil) entre marzo y septiembre de 2014. En función de la presentación de propuestas, un Comité Evaluador conformado por los coordinadores de cada universidad integrante del proyecto (Fabio Dandrea, UNRC; Sonia Bierbrauer, UNC; Estela López Favre, UNVM y Massilia Dias, UFC) seleccionará los cursos. Cada coordinador será el encargado de difundir el resultado de la convocatoria en su institución.

Se respetará la participación igualitaria de las universidades argentinas, razón por la cual cada universidad nacional presentará como mínimo una propuesta y como máximo dos. Así, los cuatro cursos seleccionados presentarán la siguiente distribución:

- Tres cursos (integrados con la mejor propuesta de cada universidad)
- Cuarto curso: el que el Comité determine de acuerdo con el análisis desarrollado y tomando en cuenta las demandas de capacitación formuladas por Ceará.

A los fines de la preparación de las propuestas de cursos, cada coordinador pondrá a disposición de los interesados la versión completa del Proyecto “Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR”.

b. *ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA:*

Las propuestas de cursos atenderán todos los puntos detallados en el proyecto. A tales efectos, se hace imprescindible que los postulantes conozcan el documento y establezcan de qué manera su propuesta se traduce en un aporte. Las propuestas deberán estar referidas a los ejes detallados en el proyecto y se ajustarán al siguiente formato:

- Denominación del curso
- Eje Temático que contempla
- Profesor Responsable
- Programa Analítico del curso (Fundamentos, objetivos, contenidos, metodología y actividades centrales, evaluación y bibliografía).
- Aporte que significa la propuesta para el proyecto

Se sugiere la presentación de propuestas con una duración de 20 horas (equivalente a 1 crédito de postgrado en Argentina).

Cada docente adjuntará a la propuesta un CURRICULUM VITAE.

IMPORTANTE: El incumplimiento de alguno de los puntos consignados anteriormente invalida totalmente la presentación de propuestas.

c. *EVALUACIÓN:*

El Comité Evaluador desarrollará el proceso considerando dos etapas: en primer lugar, se acordará cuál es la mejor propuesta presentada por cada universidad. El resultado de este primer paso será la selección de tres cursos. El segundo paso estará dado por la selección del cuarto curso. Para el análisis se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Coherencia de la propuesta y aporte para el Proyecto.
- Formación profesional del docente responsable del curso.
- Antecedentes del docente en relación a ELSE.
- Interés de la UFC por la temática que propone el curso.

d. *ASIGNACIÓN DE RECURSOS:*

De acuerdo con lo consignado en el proyecto, los recursos asignados para las misiones de trabajo correspondientes a los cursos son los siguientes:

Pasaje: \$ 5.000 (pesos cinco mil)

Viáticos: \$ 2.000 (pesos dos mil)

Seguro: \$ 1.000 (pesos un mil)

Total: \$ 8.000 (pesos ocho mil).

Cada postulante, por el hecho de presentar su candidatura para la evaluación de propuestas, manifiesta el conocimiento de esta asignación. En tal sentido, cada coordinador local será el responsable de arbitrar los medios que permitan el efectivo cumplimiento de la acción para el caso de que la propuesta resulte seleccionada. Asimismo, cada postulante manifiesta conocer la reglamentación vigente en la Secretaría de Políticas Universitarias acerca de la rendición efectiva de los recursos asignados.

Para la liquidación de los importes correspondientes, una vez acordada la fecha del viaje, se solicitarán las instrucciones a la Dirección del Proyecto (fdandrea@hum.unrc.edu.ar)

e. *COBERTURA DE SEGURO Y AVAL INSTITUCIONAL:*

Para el caso de que la propuesta resulte seleccionada, cada postulante elevará a la Dirección del Proyecto – con 30 de antelación al viaje – el documento institucional que avale su participación en la misión (Resolución, nota de aval firmada por la unidad académica a la que pertenece, programa de español y/o el área de Relaciones Internacionales) y los documentos que certifiquen su cobertura de seguro para el cumplimiento de la misión.

f. *VIGENCIA DE LA CONVOCATORIA Y PRESENTACIÓN:*

La presente convocatoria se abre el 01 de octubre de 2013 y finaliza el 31 de octubre de 2013. Los resultados serán informados desde el 15 de noviembre de 2013. Las propuestas (detalle del curso y curriculum vitae) serán enviadas conjuntamente por correo electrónico y correo postal (se omiten aquí los datos consignados para el envío)

A los fines de la evaluación, el Director del Proyecto asume el compromiso de reenviar vía correo electrónico a todos los coordinadores de las universi-

dades integrantes, la totalidad de las propuestas recibidas.

En noviembre de 2013, en la ciudad de Buenos Aires se reunieron los representantes de las universidades argentina y una representante de la Universidade Federal do Ceará. Se labró la siguiente Acta de Reunión:

Acta de Reunión “Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR”

El presente informe resume lo acordado en la reunión de coordinadores desarrollada en la ciudad de Buenos Aires el pasado 15 de noviembre de 2013.

Por la UNRC participó de la reunión el Prof. Fabio DANDREA, por la UNC, la Prof. Sonia BIERBRAUER, por la UFC (Brasil) la Prof. Livia BATISTA y la Prof. Estela LÓPEZ FAVRE hizo llegar sus apreciaciones vía correo electrónico por estar imposibilitada de viajar. Considerando las pautas del reglamento que rige la convocatoria, las universidades participantes analizaron las siguientes propuestas:

Universidad Nacional de Río Cuarto:

- Rescrituras contemporáneas de la tradición político cultural en torno al eje civilización/barbarie: construcción de corpus para cursos de ELE – Prof. Silvina BARROSO
- Uso de las Perífrasis Verbales en el Español Rioplatense y Metodología para su delimitación – Prof. Cristina NUÑEZ

Universidad Nacional de Córdoba:

- Potencialidades de las TIC para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en ELSE – Prof. Fanny BIERBRAUER
- Diálogo entre las culturas brasileña y argentina: un espacio de confluencia y de singularidad – Prof. Raquel CARRANZA

Universidad Nacional de Villa María:

- Estrategias didácticas para una lectura intercultural de textos en español - Problemáticas lingüísticas, discursivas y culturales en el español de Argentina a través de su literatura, su folclore, su tango, su humor – Prof. Fabián MOSELLO
- Enseñar Gramática en Discursos: algunas propuestas para el español como lengua extranjera – Prof. Patricia SUPISICHE

En principio, los coordinadores destacan la respuesta para la convocatoria y señalan la disparidad en la consideración de los ejes temáticos. Sólo una de las propuestas responde al eje de TICS, dos se orientan a la gramática y las propuestas restantes se incluyen dentro del eje de interculturalidad.

Asimismo, se destaca como parámetro por considerar las características que presenta el potencial alumnado de los cursos en Fortaleza, Brasil. Precisamente, se concluye que las propuestas disciplinares orientadas a gramática y literatura requieren de una precisión mayor en términos de la didáctica y metodología que significa la implementación de tales propuestas.

Atendiendo el hecho de que las tres primeras propuestas deben integrarse por un curso de cada universidad, se acuerda la siguiente selección:

Eje Temático TICS y NUEVAS TECNOLOGÍAS:

- Potencialidades de las TIC para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en ELSE – Prof. Fanny BIERBRAUER (Universidad Nacional de Córdoba)

Eje Temático INTERCULTURALIDAD:

- Estrategias didácticas para una lectura intercultural de textos en español - Problemáticas lingüísticas, discursivas y culturales en el español de Argentina a través de su literatura, su folclore, su tango, su humor – Prof. Fabián MOSELLO (Universidad Nacional de Villa María)

Eje Temático DIDÁCTICA y METODOLOGÍA:

- Rescrituras contemporáneas de la tradición político cultural en

torno al eje civilización/barbarie: construcción de corpus para cursos de ELE – Prof. Silvina BARROSO (Universidad Nacional de Río Cuarto)

Dado que en la selección anterior no se ha consignado ninguno de los cursos de gramática, la última elección recae sobre este eje y resulta favorecida – por el alcance de la temática - la siguiente propuesta:

- Enseñar Gramática en Discursos: algunas propuestas para el español como lengua extranjera – Prof. Patricia SUPISICHE (Universidad Nacional de Villa María)

Tanto para el caso del curso correspondiente a la Prof. Silvina BARROSO como para el caso de la Prof. Patricia SUPISICHE, el Comité Evaluador acuerda otorgar plazo hasta el 15/12/2013 para que hagan llegar (por correo electrónico) una ampliación referida al aporte didáctico metodológico que implican tales propuestas. Hay que destacar que el alto grado de especificidad de algunas temáticas puede no corresponderse con la formación previa del eventual público asistente para los cursos.

El cronograma de ejecución de los cursos es el siguiente:

- Marzo de 2014: Fanny BIERBRAUER
- Abril de 2014: Fabián MOSELLO
- Mayo de 2014: Silvina BARROSO
- Agosto de 2014: Patricia SUPISICHE
- Septiembre de 2014: Massilia DÍAS
- Octubre de 2014: Livia BATISTA

Cabe destacar que el cálculo para el dictado de los cursos considera una estadía de tres días en la Universidad que recibe al capacitador. Por ello – antes del 30 de noviembre - los docentes seleccionados deberán informar lo siguiente:

- Si aceptan la misión durante el mes asignado.
- Cuáles son – dentro del mes asignado- los tres días que proponen para la misión.
- Datos personales a los efectos de tramitar la compra del pasaje aéreo (Nombre completo, PASAPORTE, Documento de Identidad, fecha de nacimiento, dirección).

Tal información deberá ser suministrada por correo electrónico a los coordinadores. Asimismo, y en función de lo acordado en Buenos Aires, la UFC informará si los meses considerados son viables en términos de feriados y suspensión de actividades por motivos diversos. En tal sentido, vale destacar que el cronograma es previsional pero debe ajustarse DE INMEDIATO a los efectos de adquirir los pasajes aéreos. Por tal motivo, solicitamos a todos la colaboración necesaria para la finalización del proceso.

Prof. Fabio DANDREA – Prof. Sonia BIERBRAUER – Prof. Estela LÓPEZ FAVRE – Prof. Livia BATISTA

El acta ilustra el proceso de evaluación que los docentes realizaron en la ciudad de Buenos Aires. De esta selección, resultó la siguiente conformación de cursos por dictar:

Septiembre 2014: Prof. Silvina Barroso, Universidad Nacional de Río Cuarto: dictará el curso *“Rescrituras contemporáneas de la tradición político cultural en torno al eje civilización/barbarie: construcción de corpus para cursos de ELE”*. Fecha estimativa: 15, 16 y 17 de septiembre de 2014.

Septiembre/Octubre 2014: Prof. Fanny Bierbrauer, Universidad Nacional de Córdoba: dictará el curso: *“Potencialidades de las Tic para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de ELE”*. Fecha estimativa: 29 y 30 de septiembre, 01 de octubre de 2014.

Octubre 2014: Prof. Fabián Mosello, Universidad Nacional de Villa María: dictará el curso *“Estrategias didácticas para una lectura intercultural de textos en español”*. Fecha estimativa: 21,22 y 23 de octubre.

Noviembre 2014: Prof. Patricia Supisiche, Universidad Nacional de Villa María: dictará el curso *“Enseñar gramática en discursos: algunas propuestas para el español como lengua extranjera”*. Fecha estimativa: 17,18 y 19 de noviembre de 2014.

Prof. María Inés Pinheiro Cardoso: Universidade Federal do Ceará: dictará el curso *“Seminario Iberia-Nordeste: Ecos literarios -conver-*

gencias culturales". Fecha estimativa: semana del 09 al 15 de noviembre de 2014.

Prof. Livia Baptista Radis: Universidade Federal do Ceara: dictará un curso de postgrado sobre "*Competencias y Formación de profesores, análisis y elaboración de material didáctico, géneros textuales y enseñanza del español*" Fecha estimativa: entre el 27 y el 30 de octubre de 2014.

Prof. Massilia Dias: Universidade Federal do Ceará: dictará un curso sobre "*Marcadores discursivos: conectores – una lectura retórico contrastiva (español-portugués) de su comportamiento semántico*" Fecha estimativa: 14, 15 y 16 de octubre de 2014.

Al cierre de este artículo, la totalidad de los cursos ha sido cumplimentada y se desarrollan en la Universidad Nacional de Río Cuarto las *Primeras Jornadas de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración Regional MERCOSUR*, evento que reúne a docentes argentinos involucrados en el proyecto Red NEIES, a funcionarios de la Secretaría de Políticas Universitarias y a docentes de la Facultad de Ciencias Humanas que integran otros proyectos financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias.

5- ALCIS: un marco institucional desde la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC

Entre los apartados más significativos, el Plan Estratégico Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas destaca la función de la Cooperación Internacional como mecanismo para promover el encuentro y la interacción entre diferentes tradiciones culturales y científicas. Asimismo, se consigna la intención de establecer una cooperación internacional solidaria, para que las partes que interactúan logren beneficios mutuos, evitando articulaciones subordinadas, con criterios mercantiles o de corporaciones disciplinares.

En esta lógica, la flexibilidad curricular asume un rol preponderante, que supone una apertura institucional del curriculum: hacia

otras unidades académicas, hacia otras universidades y hacia instituciones no educativas vinculadas con profesiones. De igual manera, y tal lo establecido por la política curricular integrada en el Plan, otro de los principios constitutivos está dado por la incorporación de la formación socio-crítica, que apunta a la dimensión ética y crítico-social de la formación, a la creación de conciencia social y ciudadana y a la participación en prácticas sociocomunitarias (PSC). Tal como lo señala el Plan: se trata de "...una formación que permita el desarrollo de sujetos sociales capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico social en la que viven y se desarrollan, capaces de comprender la complejidad de la propia cultura en la interrelación con las demás culturas en el mundo moderno" (A. de Alba, 1995: 111). Tales postulados resultan una guía imprescindible para pensar actividades de vinculación interinstitucional: movilidad estudiantil, por ejemplo.

El desarrollo de las políticas de internacionalización de la Educación Superior en la UNRC ha originado importantes vinculaciones con instituciones de Brasil. Una de las más significativas es el *Doctorado Binacional en Ciencia, Tecnología e Innovación Agropecuaria*, dictado por la Facultad de Agronomía y Veterinaria y la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil. Siguiendo las estipulaciones del Programa MARCA (Mercosur Educativo, SPU), la UNRC también ha integrado progresivamente distintas carreras acreditadas por CONEAU al sistema de intercambio con distintas instituciones de países del bloque MERCOSUR, entre ellos Brasil. Ello se ha traducido en el intercambio de docentes y estudiantes en facultades como Agronomía y Veterinaria, Ingeniería y, a partir del presente año, la Facultad de Ciencias Humanas.

La participación de la UNRC en el Programa de Intercambio Universitario Académico de Grado en Español y Portugués del MERCOSUR (Convocatoria 2010 – SPU) y la recientemente aprobada Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR (Convocatoria NEIES Mercosur – SPU) ha significado vinculaciones con la Universidade Federal do Parana y con la Universidade Federal do Ceará. Se trata de algunas

de las direcciones de trabajo que explicitan fehacientemente una vinculación internacional que no se ha limitado a la firma de convenios marco de cooperación sino que ha avanzado concretamente sobre proyectos, programas, intercambios y ofertas de postgrado. Esta relación adquiere una importancia sustantiva cuando el enfoque se realiza desde las lenguas y culturas en cuestión.

La Facultad de Ciencias Humanas, desde su Plan Estratégico Institucional, examina las oportunidades y marcos potenciales y se incorpora en programas y proyectos vigentes a partir de lo concebido por el Plan Integral de Articulación Lingüístico-Cultural para una Cooperación Institucional Solidaria - Plan Integral ALCIS -, que propone una estructura orientada a vincular direcciones de trabajo ya consolidadas en la UNRC con potenciales líneas de desarrollo.

Tales direcciones se refieren a:

- Un crecimiento sostenido de la vinculación y cooperación internacional
- Un protagonismo de las lenguas y las culturas en ese proceso

En tal sentido, cabe destacar que plan focaliza *una línea de desarrollo interinstitucional* referida a toda actividad que considere el rol de las lenguas y la cultura en la vinculación de la UNRC con otras instituciones de la región y el mundo.

El Programa LENGUAS y CULTURA, examina lo concerniente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras desde un enfoque sociocultural. Ello implica pensar no sólo el componente lingüístico de tales procesos sino, fundamentalmente, pensar la incidencia de los estudios culturales en una consideración de la lengua situada en un ámbito específico, con características particulares.

El Plan Integral ALCIS observa lo establecido en el documento que rige la planificación de nuestra casa de altos estudios: el Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (PEI) y adopta en su denominación una concepción de la importancia sustantiva del conocimiento lingüístico cultural en un proceso dinámico de cooperación internacional orientado al desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto y en consonancia con los

objetivos acordados por la *Secretaría de Postgrado y Cooperación Internacional*:

- Promover la internacionalización de la UNRC.
- Intervenir en la promoción regional e internacional de la Universidad favoreciendo su mejor inserción en el contexto global.
- Intervenir en la vinculación con Universidades extranjeras, agencias de cooperación y organismos internacionales.
- Diseñar y gestionar acciones tendientes a internacionalizar la UNRC.
- Promover y organizar la movilidad internacional de estudiantes y docentes de la UNRC.
- Gestionar la participación de la Universidad en redes de carácter internacional.
- Entender en la difusión al exterior de la información referida a intercambio académico-institucional.

Dado que el Plan pretende una vinculación efectiva entre la UNRC y diversas instituciones de orden nacional e internacional, se advierte también lo señalado en el PEI acerca de tales procesos (op. cit: 33):

Los procesos de globalización en sus aspectos culturales y comunicativos y el creciente avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han desencadenado un proceso de transnacionalización de la educación superior por el cual las ofertas académicas traspasan los límites nacionales: nuevas instituciones, programas y profesores desarrollan procesos de enseñanza en otros países, de modo presencial o a distancia. En este marco, la articulación o cooperación entre diferentes instituciones universitarias aparece como una alternativa cada vez más intensa y atractiva. Ante esto, se advierte la necesidad de regulación y aseguramiento de la calidad de una oferta...

Convencido del valor que conlleva acordar una política común acerca de la lectura y la escritura como prácticas académicas, consciente del impacto que tales procesos suponen en las actividades de

vinculación con otras instituciones y asumiendo una perspectiva sociocultural en toda actividad referida a lenguas segundas y extranjeras, el Plan Integral ALCIS – a través de la sustanciación de sus Programas – pretende, finalmente:

- Examinar el rol de las lenguas en procesos socioculturalmente situados
- Elaborar propuestas que resulten aportes para la cooperación institucional solidaria
- Establecer una política institucional sobre la lectura y escritura académica

En esta política y dirección institucional se inserta el proyecto Red NEIES que hemos examinado y que se traduce en una propuesta concreta de integración regional entre Argentina y Brasil, con una participación protagónica de las instituciones públicas de educación superior.

Referencias

- Arnoux, E. (2010) Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. En Celada, M.T., Fanjul, A. y Nothstein, S. (Coordinadores), *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. (pp. 17-38). Buenos Aires: Biblos.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. En Bravo, D., Hernández Flores, N. & Cordisco, A. (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de cortesía en español*. (pp. 31–68). Buenos Aires: Dunken.
- Dandrea, F. (2014) “Articulación Lingüístico Cultural para una cooperación interinstitucional solidaria. Proyecto Red NEIES Integración Regional para ELE en el contexto MERCOSUR”. En *Integración y Conocimiento Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Año 2014, Volumen 2, pág. 185-202. ISSN 2347-0658

- Hernández Flores, N. (2004). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. En Bravo, D. y Briz, A. (eds.) *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona. Ariel.
- Bernal, M. (2007) *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía*. Estocolmo. Programa EDICE.
- Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2009).
- Piatti, G. (2003) *La cortesía: un contenido funcional para los programas de español lengua extranjera*. En Actas del I Coloquio Edice, Estocolmo.
- Urbina, S. (2006) Aceptar y rechazar una invitación: estudio comparativo de la competencia pragmática de estudiantes de español como segunda lengua. En Orletti, F. & Mariottini, L. (Eds.) *Descortesía en español: espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma, Estocolmo: Universidad Roma Tre, Programa EDICE.

Reescrituras contemporáneas de la tradición político cultural en torno al eje civilización/barbarie: construcción de *corpus* para cursos de Español Lengua Extranjera

*Silvina Beatriz Barroso*¹⁷

Universidad Nacional de Río Cuarto

1- Fundamentos:

La categoría o núcleo de interpretación “Civilización/Barbarie” es uno de los nudos conceptuales fundamentales para pensar la cultura socio-política y cultural latinoamericana y argentina. Como fórmula de representación de relaciones ha marcado, desde la exclusión, el vínculo entre las diferencias constitutivas que organizan la vida social y cultural de este continente y las relaciones entre diferentes grupos dentro de los límites políticos de las naciones, como así también las vinculaciones de esta América Latina con Europa y Norteamérica.

Si bien esta fórmula de interpretación surge en este continente en el siglo XIX, *Facundo* (1845) de Domingo Faustino Sarmiento es uno de los textos clave en la construcción de esta dicotomía en Argentina; la fórmula ha persistido y reaparecido a lo largo de la historia como dispositivo de construcción de explicaciones que sostienen la exclusión y la anulación de uno de los polos. Tal y como lo sostiene Maristela Svampa (2010), la fórmula se constituye en ima-

¹⁷ Docente e investigadora del Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Representante de la UNRC ante el Consorcio Interuniversitario ELSE.

gen recurrente para interpretar la cultura política argentina cada vez que se requiere polemizar con, enfrentar, excluir, aniquilar al otro.

Dicha construcción conceptual, a modo de dispositivo en tanto implica discursos y prácticas, puede leerse en la literatura de este continente como uno de los núcleos recurrentes y culturalmente válidos para pensar(se) la identidad americana.

En su recorrido por América Latina, la civilización y la barbarie han organizado los modos de comprender la relación con las diferentes otredades, por un lado, y el vínculo conflictivo del hombre -en busca de racionalidad, modernidad y civilización- en franco conflicto con una naturaleza exuberante, avasallante, salvaje y “bárbara”.

Así como la construcción civilización / barbarie ha organizado tradicionalmente modos de comprender la exclusión, y dicha exclusión se ha organizado a partir de discursos fundantes de prácticas políticas que los sostienen, la literatura a lo largo del siglo XX y también en este presente siglo XXI se ha “adueñado” (y en esa operación hace usos) de los sentidos que se han construido fundacionalmente para reforzarlos, tensionarlos, discutirlos, ponerlos en crisis y cuestionarlos en la densidad de sentidos políticos que confluyen en su uso y funcionamiento.

En esta instancia proponemos revisar la fuerza fundante de esta imagen en el continente Latinoamericano para luego configurarlo como dispositivo de abordaje literario –instrumento crítico- en la construcción de corpus para el estudio de la literatura de este continente. La formación del profesor de letras en español tiene que contemplar la construcción de herramientas que posibiliten adoptar decisiones respecto de lo que se va a enseñar y cómo se lo va a abordar en la lectura de sentidos socio-político-culturales. En ese sentido es que este curso se propuso propiciar la construcción de dispositivos y herramientas-eje de abordaje de esta literatura por parte de los cursantes para que luego puedan elaborar propuestas de lectura crítica que excedan lo argumental y temático particular de cada texto para leer series literarias y culturales.

La elección de la fórmula civilización / barbarie para la construcción de corpus y de propuestas de abordaje de la literatura argentina

y latinoamericana resulta no solo pertinente sino apropiada ya que es uno de los dispositivos conceptuales de mayor incidencia en los procesos de construcción y reflexión identitarios latinoamericanos. Por otra parte se considera que esta modalidad de abordaje de la literatura puede funcionar como ejemplo para otros abordajes y otras propuestas de construcción de corpus literarios.

El curso propuesto para la formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la UFC (Universidad Federal de Ceará) estuvo pensado para estudiantes de los Profesorados de letras, especialmente en español (L1 y L2) que se interesaran por un trayecto de profundización en el estudio de las literaturas argentina y latinoamericana. También están contemplados como destinatarios docentes y alumnos de espacios de conocimientos afines a la literatura y a los discursos de interpretación socio-cultural latinoamericanos interesados en reflexionar, discutir y poner en valor las nuevas formas narrativas literarias Argentina y Latinoamericanas como dispositivos de interpretación/gestión cultural.

La modalidad para su dictado ha sido teórico-práctica. El curso fue pensado de manera que en las primeras clases se explicitaran, por un lado, decisiones teóricas sobre el objeto a construir y abordar a lo largo del trayecto y, por el otro, las opciones estratégicas para su abordaje, en clara vinculación con las construcciones teóricas propuestas. En el caso de las literaturas latinoamericana y argentina se hace necesario recuperar las discusiones sobre la condición colonial¹⁸ de estas literaturas que abordan sus operaciones de representación de mundo en diálogo con las concepciones de literatura, con la lengua y

18 Ver: Lander, Edgardo. **Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico.** En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>; Quijano, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>; Mignolo, Walter. **La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales.** En la *Revista de semiótica AdVersusS*, Año II,- N° 4, diciembre 2005. Roma - Buenos Aires.

con modelos estéticos “heredados” en su pasado colonial y revitalizados en el actual escenario epistémico y político de discusiones sobre la colonialidad y la poscolonialidad, los imperialismos y la subalteridad.

Las reflexiones en torno a la identidad de este continente es uno de los núcleos centrales de los estudios sobre la cultura (y sobre los modos de narrarla desde la literatura) desde las primeras décadas del siglo XX; preguntarse por lo latinoamericano, necesariamente implica interrogarse por su condición colonial como una más de las prácticas de resistencia que se proponen de los *Locus* de enunciación de las herencias coloniales, es decir desde lo que W. Mignolo (2005) propone como agenda de la razón postcolonial¹⁹. Iniciar un curso de literatura latinoamericana posicionándose desde la razón poscolonial implica situar la lectura en orden a los procesos de decolonización y revisión crítica del legado ibérico, en principio, y de Occidente con posterioridad. Es decir implica posicionar la lectura en el juego de tensiones de dominación económica, política, lingüística y estético-cultural. La recuperación de este entramado de posicionamientos críticos con los estudiantes dota de coherencia al modo de asumir el abordaje de los textos literarios y sus lecturas en orden a lo político, social, histórico y cultural argentino y latinoamericano. Desde esta postura no solamente se revisa lo que se lee sino como se lee y lo primero en tensionar y revisar es la noción misma de lo literario y su lengua en una región en la que la herencia colonial aun articula sentidos.

Una vez planteadas las opciones teóricas y metodológicas referidas a la construcción de objeto y a su abordaje para la propuesta de corpus para su enseñanza, se hace necesario presentar y discutir la construcción del dispositivo de lectura “civilización / barbarie” y su incidencia histórico-política-cultural en este continente, para luego abocarnos a las tareas de lectura crítica y relaboración de líneas de sentido.

Si bien recuperamos la construcción de la fórmula “civilización / barbarie” en un recorrido histórico (Fernández Retamar, 1989) des-

19 [...] la razón postcolonial entendida como un grupo diverso de prácticas teóricas que se manifiestan a raíz de las herencias coloniales en la intersección de la historia moderna europea y las historias contramodernas coloniales.

de sus orígenes griegos, pasando por su uso romano hasta llegar a su consolidación social y racial para estigmatizar la otredad de América y África, se tomó la decisión de centrarse en construcción sarmientina, a partir de *Facundo* (1845), por la impronta local y la fuerza con la que caló su sistematización como matriz explicativa de la relación entre la bárbara Argentina (y América) y el mundo civilizado de Europa central y Norteamérica.

La sistematización de la fórmula “civilización/barbarie” se constituye, en la particular coyuntura política de mediados del siglo XIX, en síntesis conceptual que aglutina sentidos en relación con el modelo de Estado Nación que se quiere configurar en el Río de la Plata y los sujetos llamados a integrarlo. Los jóvenes de la generación romántica asignan un lugar de privilegio a los adeptos al “progreso” europeizante y el estigma histórico a los sectores que sostuvieron una concepción tradicional hispanista-federalista-gaucha para la organización del estado.

Con este planteo sólo queremos señalar el origen político local de la fórmula que los jóvenes románticos sistematiza en el contexto de la Argentina de la primera mitad siglo XIX como la exclusiva presentación de dos mundos incompatibles, irreductibles y cerrados uno al otro, cuando es solamente el carácter excepcional de las guerras civiles argentinas lo que provoca dicho carácter dicotómico (Svampa, 2010).

Esta dicotomía puesta al servicio de los intereses políticos sectoriales del siglo XIX no agota sus significaciones ni su persistencia en el universo simbólico de Argentina, sino que se extiende a América y lo americano, ni al pasado, sino que, a través de sus constantes reactualizaciones en el ámbito político-social, ha tomado estatuto de “matriz” (en tanto molde o modelo) conceptual para entender, dar a entender, explicar y dar legitimidad cultural y política en el devenir histórico argentino y americano, de allí su constante acontecer en las narraciones que problematizan relaciones de otredad en este continente. Se articularon las representaciones sarmientinas propuestas en *Facundo* (1845) con una serie de textos rioplatenses clásicos en lo que el eje de la representación se articula alrededor de la lucha de la “civilización en contra de la Barbarie” en las que la construcción del bárbaro esencializa y naturaliza aspectos que son ideológicos y, por

consiguientes, artificiosos en orden a un posicionamiento político. Entre los textos trabajados se encuentran: *El matadero* (1840) de Esteban Echeverría y la inauguración de un lenguaje monstruoso para la construcción del monstruo y *Martín Fierro* (1872-1879) en el que el bárbaro es el indio irredimible; en esa construcción se asienta el horizonte conceptual capaz de justificar el exterminio de la campaña del desierto llevada adelante por Julio Argentino Roca entre 1878 y 1885.

Para pensar relaciones de otredad en relación con la fórmula “civilización / barbarie” se trabajó el primer nodo de contenidos constituido por *Nuestra América* (1891) de José Martí y la unidad americana. *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó y la lucha contra el Calibán: idealismo y materialismo. El “arielismo” como corriente de pensamiento latinoamericana. Tensiones entre las diferentes representaciones de lo americano. *Todo Calibán* (1996) Roberto Fernández Retamar y el “personaje conceptual” en la realidad latinoamericana. En las clases correspondientes a este nodo se presentaron diferentes propuestas presentadas desde finales del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX en el que a partir de ensayos que fusionan lo lírico con lo crítico filosófico la posición de América frente a los imperialismos. Desde la apelación de Martí para que América despierte a lo americano y sus intelectuales, sus universidades y sus gobernantes se reconcilien con lo indio, lo propio, las diferencias para construir allí las fortalezas de este continente para hacerle frente a los imperialismos externos e internos, pasando por Rodó y su arielismo que interpela a la juventud para que inspirados por el espíritu de Ariel, el ser libre y noble, desdeñe y se enfrente a lo calibanesco de América del Norte en lo que su materialismo e instrumentalismo son capaces de pervertir lo espiritual latinoamericano. Para luego recuperar la discusión de Roberto Fernández Retamar sobre la construcción del Calibán como figura símbolo de lo americano.

Con este recorrido se reconstruyó con los alumnos discusiones y categorizaciones alrededor de la matriz discursiva/política/performativa/cultural: “civilización / barbarie” para luego abocarse, en las próximas clases, mediante la metodología de taller, a la lectura literaria y abordaje de textos para su posible enseñanza en clases de ELE.

Se proponen corpus diferenciados para que los estudiantes puedan leer y recortar propuestas de acuerdo a las líneas de sentido propuestas. Se trata de acercar un modo de trabajo y lectura crítica del objeto literatura argentina y latinoamericana para que los cursantes construyan y discutan una metodología de abordaje pertinente desde las concepciones de literatura como discurso que participa, desde su especificidad, en la construcción de sentidos político-culturales de los marcos históricos en los que emergen y circulan.

El programa incluye una gran cantidad de textos ya que se supone que solamente desde una cantidad considerable de lecturas se pueden proponer posibilidades de construcción de corpus que permitan abordar la enseñanza de una literatura. De allí que los textos seleccionados están digitalizados a los fines que los estudiantes puedan acceder a ellos antes del efectivo dictado de clases y, además, que dispongan de ellos luego de finalizado el curso como antología posible a la que regresar para continuar elaborando corpus para su desempeño docente/profesional una vez finalizado el curso.

Los objetivos diseñados para este curso fueron:

2- Objetivos generales:

- Articular representaciones estéticas y político/culturales argentina y latinoamericanas a partir de una lectura desde la narrativa ficcional contemporánea
- Propiciar una discusión sobre las representaciones nodales del siglo XIX que siguen articulando representaciones en la contemporaneidad Argentina y Latinoamérica.
- Proponer a los estudiantes un dispositivo de lectura y un cuerpo de textos para la elaboración de corpus para la enseñanza de las literaturas latinoamericana y argentina

3- Objetivos específicos:

- Revisar la construcción de civilización / barbarie en la literatura argentina y latinoamericana del siglo XIX como fundadora de una tradición estética y político-cultural: Sarmiento- Martí- Rodó
- Construir líneas de abordaje socio-crítico – a partir del eje civilización/barbarie - para la literatura latinoamericana y argentina contemporánea
- Articular representaciones de la literatura del siglo XIX con las de narraciones contemporáneas en torno al eje civilización/barbarie
- Reflexionar sobre los usos políticos de la tradición socio-política-cultural que hace la literatura contemporánea y derivar líneas de sentido en torno a la reflexión identitaria
- Analizar las tensiones entre representaciones de bárbaros: gauchos, indios, campesinos, negros en la literatura argentina y latinoamericana del siglo XIX y la contemporánea
- Construir diferentes corpus para la enseñanza de la literatura a partir de un dispositivo de lectura

A partir de la primera construcción teórica sobre el instrumento crítico: la fórmula “civilización / barbarie” y de la reflexión de su impronta política de exclusión y estigmatización de lo diferente como bárbaro, se presentó una primera línea de trabajo con un corpus de textos que pueden pensarse como Reescrituras del eje civilización y barbarie en la literatura “contemporánea”:

a) *Cuentos argentinos que re-escriben la matriz civilización / barbarie en una nueva clave política de exclusión- el peronismo-*: “La fiesta del Monstruo” de Bustos Domecq (A. Bioy Casares y J. L. Borges) (1947/1955); “Simulacros” (1960) de Jorge Luis Borges; “Casa Tomada” (1946) de Julio Cortázar “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher (1961); síntesis borgeana al conflicto identitario nacional: civilización / Barbarie: “Poema conjetural” de Jorge Luis Borges (1974). Se recortó el peronismo porque para la cultura y la literatura argentinas ha sido uno de los polos desde los cuales obsesivamente se han construido y revisado posiciones sobre la otredad; el sujeto de

la representación peronista, al igual que el gaucho federal del siglo XIX, ha sido refigurado desde los rasgos de la barbarie y la literatura argentina ha construido su posición en los dos polos de la representación, o reforzándola o poniéndola en crisis.

Se propuso la construcción del clásico corpus conformado por “La fiesta del Monstruo”, “Cabecita negra” y *El matadero* como propuesta de leer la tradición liberal respecto de los sectores más masivos que se posicionan políticamente como adherentes de líderes carismáticos. Así como el gauchaje federal es construido como salvajemente bárbaro desde el registro de una lengua que se violenta y violenta sus límites. “La fiesta del monstruo” reescribe en clave peronista, con la misma violencia poética de *El matadero*, las posibilidades de extenderse hasta el crimen más cruel y descabellado el odio a la “civilización”; ambos textos se constituyen en gesto “bárbaro” de una intelectualidad que solo puede leer la realidad política desde el odio, la violencia y la segregación que creen denunciar. “Cabecita negra” también narra la agresión de la “civilización” por la “barbarie” sin embargo, es la perspectiva narrativa desde la supuesta “civilización” que nos permite reponer el odio la estigmatización que desde los sectores medios se imprime a las masas denominados cabecitas. “Poema conjetural” también es propuesto como opción para la construcción de corpus con textos del siglo XIX y desde el que se es posible recuperar la síntesis del destino latinoamericano como necesidad heroica de sumirse en la “barbarie” mítica de la pampa para ser.

En el otro eje, el que recupera la lucha entre la civilización y a barbarie vinculada al enfrentamiento del hombre con la naturaleza y que parece revisar la tradicional visión de una naturaleza agreste, salvaje y bárbara que salvajiza y barbariza al hombre que la habita se leyeron y revisaron representaciones desde las que la literatura tensa las visiones de mundo.

b) *Narraciones de la naturaleza “bárbara” americana*: “Los mensú” y “Los destiladores de naranja” (1918) Horacio Quiroga; “El trueno entre las hojas” (1953) de Augusto Roa Bastos; Doña Bárbara (1929) de Rómulo Gallegos – Fragmento – “El gaucho insufrible” (2003) de Roberto Bolaño. La negritud americana. “América Latina” (1960) y “Mi raza al igual que tú” (1953) Poemas de Nicomedes Santa Cruz. Uno de los corpus propuestos retoma el planteo de

Doña Bárbara y la representación de la fuerza de la naturaleza sobre el hombre y la fuerza de la civilización para dominar la barbarización con los cuentos de Quiroga: “Los mensú” y “Los destiladores de naranjas”. En “Los mensú” reproduce el esquema tradicional de una naturaleza que termina de barbarizar y alienar a los hombres, es el “Los destiladores de naranjas” donde puede leerse la torsión de la mirada tradicional al barbarizar al europeo hombre representante de la civilización y dotar de racionalidad, creatividad y ciencia al hombre americano. “El trueno entre las hojas” se puede leer en corpus con “Los mensú”, como dos caras de la resistencia a la dominación y alienación descarnada y cruel al indio americano. “El gaucho insufrible” se propuso en este corpus recuperando e invirtiendo en clave paródica el influjo del ambiente sobre el hombre, el locus de la amenaza se traslada del campo a la ciudad, los sentidos de la “barbarie” en textos borgianos que si bien no formaron parte de este curso se recuperaron para la puesta en valor de los sentidos que el texto de Bolaños recupera sobre la identidad y sobre la literatura argentina y latinoamericana.

Por otra parte se trabajaron las poesías de Nicomedes Santa Cruz desde las que se pueden leer todos los sentidos discutidos en el curso sobre la otredad, la barbarización de los dominados, los imperialismos y la resistencia.

Por las dimensiones de este artículo resulta imposible ahondar en los procedimientos y líneas de abordaje de los textos de manera individual y en el marco de los corpora de los que formaron parte sin embargo, se estima que a modo de ejemplo han quedado registrados los modos de trabajo y los contenidos abordados. Es de destacar que la propuesta de lectura ofreció una serie de reflexiones sobre posicionamientos teóricos, críticos y políticos para el abordaje de estas literaturas. Modos de leer que exceden la inmanencia de los textos para ser integrados al conjunto de discursos y discusiones sobre la cultura.

4- Bibliografía del curso:

Textos Literarios

- Facundo (1845) de Domingo Faustino Sarmiento (Introducción) –para construcción teórica. http://books.google.com.ar/books/about/Facundo.html?id=zT7Ty6Rl6lkC&redir_esc=y
- El matadero (1840?) de Esteban Echeverría – para construcción teórica. <http://www.biblioteca.clarin.com/pbda/cuentos/matadero/matadero.htm>
- La cautiva (1837) de Esteban Echeverría – para construcción teórica. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/110127.pdf>
- El gaucho Martín Fierro (ida -1872) La vuelta del gaucho Martín Fierro (vuelta -1879-) de José Hernández - para construcción teórica. <http://www.lahueya.com.ar/index/ferro/ferroindex.htm>
- “Cabecita negra” (1961) de Germán Rozenmacher. <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/biblioteca/web/arozenm.htm>
- “La fiesta del monstruo” (1947/1955) de Bustos Domecq. <http://elbaulito.blogspot.com.ar/2006/11/la-fiesta-del-monstruo.html>
- “Simulacros”(1960) de Jorge Luis Borges. <http://es.scribd.com/doc/84853942/Borges-El-simulacro>
- “Poema Conjetural” (1974) Jorge Luis Borges. http://es.wikipedia.org/wiki/Poema_conjetural
- “Casa tomada” (1946) Julio Cortázar. http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/casa_tomada.html
- Los que llegamos más lejos (2002) de Leopoldo Brizuela
<http://acs4.libranda.com/download/?id=d1497544-9c6a-11e1-8850-0050569f2853>
- “La Historia” (2002) – Fragmento - (cuento de la Antología: Los que llegamos más lejos) de Leopoldo Brizuela. <http://www.alfaguara.com/uploads/ficheros/libro/primeras-paginas/200201/primeras-paginas-los-que-llegamos-mas-lejos.pdf>
- “Los Mensú” de Horacio Quiroga (1918). <http://lieber.com.ar/quiroga/losmensu.html>

- “Los destiladores de naranja” de Horacio Quiroga (1918). <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturalatinoamericana/quiroga/destiladore-sdenaranjas.asp>
- “El trueno entre las hojas” de Augusto Roa Bastos (1953). http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/el_trueno.pdf
- Doña Bárbara de Rómulo Gallegos (1929). http://images.wikia.com/departamentodeletras/es/images/8/89/Do%C3%B1a_Barbara-R%C3%B3mulo_Gallegos.pdf
- “El gaucho insufrible” de Roberto Bolaño (2003). http://share.pdfonline.com/c37139f98fbb410eb6c81c6907486bd0/Bola%C3%B1o_-Roberto---El-Gauche-Insufrible.pdf
- “Me llamaron negra” (1961) de Nicomedes Santa Cruz. <http://www.youtube.com/watch?v=IN5M0jehU7s>
- “América Latina” (1963) de Nicomedes Santa Cruz. <http://www.poesi.as/nsc0007.htm>
- “Talara. Mi raza al igual que tú” (1953). <http://www.poesi.as/nsc0010.htm>

Artículos teórico-críticos de trabajo en el curso

- Diccionario de Filosofía Latinoamericana: Arielismo. <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/arielismo>.
- Feinmann, José Pablo (1999) “Borges y la Barbarie”. Página/ 12. <http://www.pagina12.com.ar/1999/99-07/99-07-12/contrata.html>
- Fernández Retamar, Roberto (1989) “Algunos usos de civilización barbarie” en revista de Mexicana de Sociología. Vol. 51. N° 3 Julio-septiembre de 1989. UNAM. México. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3540757?uid=39622&uid=3737512&uid=5911656&uid=2&uid=3&uid=39620&uid=67&uid=62&sid=21102792181701>
- Fernández Retamar, Roberto (1996/2004) *Todo Calibán*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/caliban/caliban.html>
- Neyret, Juan Pablo (2003) “Sombras Terribles. La dicotomía civilización-barbarie como institución imaginaria y discursiva del Otro en Latinoamérica y la Argentina”. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero24/sombras.html>

Nitrihual Valdebenito, Luis (2008) “Bolaño: ¿civilización o barbarie? El gaucha insufrible: rescritura del tópico civilización-barbarie”. *Especulo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense Nacional. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/150657.pdf>

Svampa, Maristela (2010) “Civilización o Barbarie: de dispositivo de legitimación a gran relato” Presentación en el Centro Haroldo Conti, Secretaría de Derechos Humanos, *Seminario de Mayo* / 200 Años De Historia Argentina, *El Difícil Proceso de Construcción De Una Nación*, 12, 13 Y 14 De Mayo de 2010. <http://www.maristellavampa.net/archivos/ensayo48.pdf>

5- Evaluación de la experiencia

La experiencia de trabajo con estudiantes del Profesorado de Español de la Universidad Federal de Ceará y el intercambio crítico con docentes y alumnos de posgrado de literaturas en español, permitió establecer un diálogo muy redituable en términos de perspectivas críticas y posicionamientos ideológicos respecto a los modos de leer las literaturas de este continente. Se pudo mirar, en un doble proceso enriquecedor, el vínculo que desde cada una de las academias se establece con la península y el legado peninsular en relación con la reflexión sobre la propia identidad.

Desde la América Hispánica la posición de lectura es más crítica, la especulación teórica se posiciona claramente desde el lugar de resistencia a la *diferencia colonial*²⁰ develando los dispositivos epistémicos que la sostienen desde la *colonialidad del poder* y que hacen de la jerarquización de razas, culturas, creencias, saberes, lenguajes el mecanismo privilegiado de la subalternización o de la colonialidad.

Mientras en las claves de lectura brasilera, el vínculo con la metrópolis no es pensado desde la resistencia sino muchas veces, se reestablece su legado para poder construir un imaginario que se opon-

²⁰ *Colonialidad del poder* y *diferencia colonial* son categorías de Anibal Quijano retomadas por Walter D. Mignolo para pensar la relación entre las naciones colonizadas y las colonizadoras.

ga al influjo de Norteamérica. Tal es el caso de la propuesta de la Profesora María Inés Pinheiro Cardoso²¹, que en el marco de este mismo programa dictó su curso sobre la literatura del pernambucano Ariano Suassuna quien bucea en las raíces ibéricas, tanto en sus géneros: los libros de caballería, los autos sacramentales y el romance picaresco cuanto en sus temas: los enredos del pícaro y la leyenda portuguesa sebastianiana lo más auténtico de la cultura popular del nordeste brasileiro.

Acercar(se) a los modos de enseñanza de la literatura en otros países de la región ha sido una experiencia por demás enriquecedora, el diálogo con estudiantes que generosamente han compartido sus modos de entender la cultura académica y de vivenciar el aprendizaje de la lengua y la literatura en español como lengua segunda y extranjera nos ha ayudado también a pensar metodologías de enseñanza en los cursos de ELE de la propia universidad, además de pensar modos alternativos de acercarse a la literatura de este continente para los estudiantes del grado.

21 Ver en este mismo volumen pág. 187.

Enseñanza de la Gramática española e integración regional

*Patricia Supisiche*²²

Universidad Nacional de Villa María

Resumen

En este artículo reseño los principales aspectos académicos y personales derivados del desarrollo del dictado del curso **ENSEÑAR GRAMÁTICA EN DISCURSOS: algunas propuestas para el español como lengua extranjera** dictado desde el 18 al 20/11/2014 a docentes y estudiantes de español como lengua extranjera en la Universidad Federal de Ceará, Fortaleza. Participando en representación de la UNVM, planteé contenidos referidos a la intersección entre información gramatical del español, fases de trabajo para su abordaje y la formulación de una modalidad de trabajo con corpus periodístico, todo ello referido a la enseñanza del español como lengua segunda. En general, me basé en fuentes propias, cuyos materiales quedaron a disposición de los asistentes. Como resultado de la experiencia, destaco la cordialidad y la valoración común por el lenguaje, con permanente articulación de los asistentes, en un clima de respeto por las variedades lingüísticas, intentando evitar criterios normativos restrictivos que suelen imponerse en el español como lengua extranjera. Se trata, a través del abordaje del curso, de que profesionales en lengua pertenecientes a culturas latinoamericanas estrechen sus vínculos, intercambien percepciones, sensaciones y experiencias comunes acerca de la necesidad de una formación gramatical más sólida,

²² Docente e Investigadora del Instituto de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María.

mediante el trabajo conjunto con corpus periodísticos que aborden temáticas latinoamericanas.

Palabras-clave

Discurso - enseñanza – gramática – propuesta de abordaje

La experiencia académica

Aspectos generales

Del 18 al 20/11/2014 dicté el curso *ENSEÑAR GRAMÁTICA EN DISCURSOS: algunas propuestas para el español como lengua extranjera* a egresados y estudiantes de español como lengua extranjera en la Universidad Federal de Ceará, Fortaleza. Participando en representación de la UNVM, planteé contenidos referidos a la intersección entre información gramatical del español, fases de trabajo para su abordaje y la formulación de una modalidad de trabajo con corpus periodístico.

El evento se desarrolló en el marco del proyecto “*Red de Integración Regional para el español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR*”, en el contexto del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR (NEIES). En tal proyecto participaron la *Universidade Federal do Ceará* (Fortaleza, Brasil) y universidades argentinas como la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

El curso de capacitación, desarrollado en las nuevas instalaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad, tuvo el carácter de Extensión y contó con la participación de alrededor de 25 asistentes. En representación de la Universidad de Fortaleza, vale destacar la excelente disposición, disponibilidad y facilitación de aspectos académico-administrativos por parte de la Coordinadora Profa. Massilia Dias.

Inserción del curso en el proyecto NEIES

La capacitación se basó en los objetivos formulados en las bases del Proyecto NEIS, que formula explícitamente el de "... *promover el desarrollo de una política lingüística conjunta orientada a ofrecer respuestas en relación a las necesidades que demanda el aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera en el contexto regional MERCOSUR* (Dandrea, 2012: 1).

Por otra parte, la propuesta apuntó al cumplimiento de uno de los objetivos específicos formulados en la convocatoria NEIES en el sentido de "... *Contribuir al conocimiento de una lengua española...* (Dandrea, 2012: 2). En este punto, destaco que los conocimientos previos requeridos para la realización del curso implicaron formación mínima referida a aspectos morfo-sintáctico-semánticos del español, que son los que corresponden a profesionales y estudiantes avanzados de Español que hayan cursado lengua/gramática en un espacio anual o dos cuatrimestrales. Más precisamente, se trata de que los alumnos identifiquen verbo, sustantivo, adjetivo; estructura oracional, núcleos y modificadores; posiciones de las frases; complementos de los núcleos; orden de palabras en español; distinciones semánticas léxicas y funcionales; morfología flexiva y derivativa y signos de puntuación, temáticas éstas que, habiendo sido abordadas en cualquier programa de gramática, podían ser objeto de problematización para su abordaje didáctico.

Además, consideré muy especialmente el perfil de los destinatarios, esto es, profesionales hablantes nativos de portugués en situación de enseñar español o de estudiar español como futuros enseñantes de español. Si bien el eje estuvo centrado en la lengua meta, el español, al mismo tiempo la tarea estuvo orientada a resolver aquellas cuestiones críticas originadas en el contraste entre ambas lenguas. Es decir, he apuntado a dar respuestas a debates en torno del lugar de la gramática –española- y su didáctica en la formación del especialista en español como segunda lengua, lo que luego podría ser transferido a prácticas concretas de enseñanza; al mismo tiempo, he procurado dar lugar a discusiones que tengan que ver con las dificultades propias que suelen presentar esos profesionales, tanto respecto de su lengua materna como las de la lengua meta, todo ello referido a la información gramatical en general.

Desde el punto de vista conceptual, durante el curso me detuve en una primera problematización del objeto gramatical, evidenciado en las caracterizaciones centrales de los principales enfoques gramaticales. Vale destacar que esto no supuso un abordaje teórico de las escuelas gramaticales sino su confrontación en los lineamientos generales de cada una de ellas. Por su carácter introductorio, esta temática ocupó parte del primer encuentro.

Por otro lado, el curso sobre el abordaje gramatical se inscribe especialmente en uno de los ejes de trabajo formulados por la Red NEIES, Didáctica y Metodología, aunque mantiene estrechas relaciones con los otros dos, interculturalidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En cuanto al eje metodológico-didáctico, resulta de la consideración de propuestas de trabajo con la información gramatical. Es importante señalar que suele identificarse la formación y la información gramatical con el sistema gramatical de la construcción oracional. Suelen plantearse dicotómicamente el sistema y el uso, a pesar de que en la enseñanza de español como segunda lengua se contemplan fases y abordajes que tienen en cuenta ambos factores. En nuestra propuesta, he articulado gramática y discurso, planteando una serie de etapas que permitirían el análisis crítico de los discursos, tanto en sus instancias de comprensión como de producción. Un aspecto, que considero innovador, reside en que en esta propuesta se articula la información gramatical en el discurso periodístico que nos conduce al pensamiento crítico y a las representaciones sociales que circulan en las distintas sociedades y comunidades lingüísticas. De este modo, procuro dar cuenta del componente 'duro' lingüístico tal como ha sido formulado en diversas teorías gramaticales, para posteriormente, acceder al carácter de la gramática como dispositivo a través del cual construimos e interpretamos los eventos. En síntesis, si la gramática construye los significados, considerar el discurso periodístico nos conduce a tener en cuenta cómo, a través de las elecciones gramaticales, la sociedad expresa los diferentes sistemas de creencias.

Así, en esta propuesta, si bien la descripción del sistema es uno de los componentes, no se agota en ella, sino que supera los propios límites –oracionales- que plantea el enfoque estructural, al ofrecer li-

neamientos concretos de trabajo áulico con el sistema gramatical del español tal como él opera en los discursos. Esto es, el planteo didáctico-metodológico está presente en los lineamientos de momentos de trabajo con la información gramatical del español, considerando tanto los contenidos como pautas concretas en lo atinente a actividades y materiales. Así, he ilustrado de modo concreto cómo trabajar la información gramatical de modo gradual, sistemático, integrador y contextualizado, apuntando a reforzar el conocimiento sobre la gramática española y a ofrecer nuevos lineamientos de trabajo con esa información. Por la naturaleza y cantidad de contenidos, ellos tomaron la última parte del primer encuentro y la totalidad del segundo.

El último encuentro estuvo destinado a una ilustración concreta de la modalidad de trabajo y a los criterios de recolección del corpus, como así también el aporte que supone trabajar con discursos periodísticos. En esa oportunidad, los asistentes aplicaron las distintas etapas de trabajo consideradas en el segundo encuentro.

De este modo, este curso constituye un aporte para la formación de docentes de español como lengua extranjera al revisar las conceptualizaciones de Gramática, abordar enfoques dominantes en la descripción del español y proponer metodologías concretas de trabajo, basado todo ello en la interacción de campos: el gramatical y discursivo, en una doble relación: lo gramatical y su incidencia discursiva, y lo discursivo-periodístico basado en la información gramatical.

Como he dicho, si bien el curso se concentra en uno de los ejes –Didáctica y Metodología–, los contenidos se vinculan tangencialmente con los restantes – Interculturalidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación–, en la medida en que los discursos trabajados corresponden a los periodísticos, considerando que en ellos se hacen manifiestos y explícitos los sistemas de creencias de las distintas comunidades. Es decir, trabajar con discursos mediáticos supone tomar contacto con los sistemas de representaciones de cada una de las sociedades en las que circulan tales discursos. El discurso de los medios como objeto permite acceder a las representaciones sociales de cada cultura y de los posibles diálogos entre ellas. Con relación al eje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, vale destacar que el trabajo con discursos periodísticos es resultado

de una conformación de un corpus recolectado de Internet, con lo que se promueve el aprovechamiento de la tecnología disponible.

Fundamentos

Abordar temas gramaticales en el marco de la enseñanza del español, tanto como lengua materna y extranjera, no es una tarea menor en complejidad ya que supone interrogarse acerca de la relevancia de la inclusión o no de contenidos gramaticales en la educación, cómo hacerlo y cuáles son los pertinentes. Además, considerando las posturas extremas que han sostenido y sostienen la exclusión del contenido gramatical, por las exposiciones y propuestas, observamos que ellas no siempre tienen en claro qué es gramática, al postularla, muchas veces, como un existente autónomo de alguna teoría. Para ellos, la gramática *existe, es...* a punto tal de que no sólo no discuten la concepción de gramática sino que tampoco delimitan cuestiones y conceptualizaciones claves, para adoptarlas sin ningún tipo de discusión. En síntesis, la complejidad opera en un triple sentido: por la cantidad de información que debe manejarse para hacer una selección posterior, por la articulación que requiere esa información heterogénea y por la precisión que exige.

Al sarampión gramatical –tal es la denominación que los críticos han atribuido a la perspectiva centrada en la gramática–, se le opuso un sarampión ateórico, acientífico y asistemático. Más precisamente, García Santos critica el “... *sarampión comunicativista...*” (2011: 69), que optó por una gramática comunicativa genérica y vaga, en el marco de un enfoque comunicativo se refiere más a objetivos que a medios concretos.

Para el abordaje del español como lengua extranjera, la información gramatical se constituye en un contenido insoslayable, que requiere, por un lado, el manejo de diferentes teorías gramaticales y sus diferentes delimitaciones; pero, por el otro, resulta imprescindible que el sistema gramatical sea puesto en correlación con el uso.

En muchas propuestas de enseñanza de español como lengua extranjera suelen plantear fases y diferentes modalidades de trabajo, pero la mayoría de ellas suelen sostener una concepción de uso en

términos de comunicación en general. De nuestra parte, proponemos los discursos, especialmente el periodístico en tanto su consideración nos conduce al pensamiento crítico, a través de instancias de reflexión concretadas a partir de una consideración exhaustiva, sistemática, del lenguaje en general y de la gramática en particular.

Asumimos que la Gramática, al estar constituida por información de naturaleza morfológica, sintáctica y léxico-semántica, es un contenido ineludible en la enseñanza de la lengua, tanto materna como extranjera. Aunque manejar una lengua no puede reducirse a la gramática, ya que la primera implica la consideración de aspectos o componentes extralingüísticos, extrasistemáticos, extraoracionales y texto-discursivos, creemos que ellos se ven enriquecidos, contenidos y constituidos por el fundamento gramatical, enunciado este último que no debe tomarse como evaluativo sino descriptivo en cuanto a la constitución del lenguaje.

Al sostener que la gramática es una de las herramientas de construcción de significados y que, por su carácter de recurso (Halliday-Matthiessen, 2004), ella abre las puertas para la reflexión del lenguaje en uso, estamos planteando la necesidad de trabajar con conceptos gramaticales, lo que implica relacionar información morfológica, sintáctica y semántica; y considerar, a la vez, cómo ese andamiaje nos conduce al sentido de las ‘frases’, sentido que es mucho más que el significado de la oración. La integración de la información gramatical y discursiva se ancla en el hecho de que muy habitualmente se relega el estudio gramatical, en una concepción simplista y esquemática de la Gramática. Es decir, nos estamos refiriendo a aquellas perspectivas que identifican Gramática con determinadas reglas y un modelo o modelos de análisis gramatical que, en realidad, competen a una tendencia como es la estructural en su versión canónica norteamericana de principios del siglo XX.

En tal dirección, consideramos que difícilmente podremos acceder al aspecto comunicativo, a la intencionalidad, al sentido –del texto y del contexto–, obviando o suponiendo el componente gramatical. A la inversa, tampoco podremos abordar el sentido si las unidades rudimentarias no son conducidas en, por y para el sentido. Es decir, si el análisis gramatical aislado no conduce al sentido, tampoco resulta posible acceder al sentido sin la consideración de las

unidades mínimas. Es cierto que el análisis gramatical aislado quizás no pueda dar cuenta de algunos hechos lingüísticos, pero tampoco podrá hacerlo el análisis del discurso sin el andamiaje gramatical que ofrece, que termina operando como un pretexto para el acceso al sentido - objetivo sin el cual toda práctica áulica de Lengua materna o extranjera se torna irrelevante-, a través de reflexiones lingüístico-gramaticales previas, paulatinas y continuas, sobre la meta de sistematizar el conocimiento que los alumnos, como usuarios, tienen de las formas estudiadas, orientándolos ahora a la objetivación de ese saber, lo que permitirá ejercer mayor control crítico de las opciones morfo-sintáctico-semánticas.

Si desde el curso el *para qué* es mejorar las posibilidades comunicativas de los estudiantes, especialmente en lo atinente a procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos, tal finalidad no debe estar dissociada de la meta primordial de la educación en general, que es promover el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que puede materializarse a través del examen exhaustivo de la información gramatical presente en los discursos y de los discursos contruidos mediante la gramática.

En este marco, problematizando la conceptualización de gramática en general y en el marco de tres teorías gramaticales –Estructuralismo, Generativismo y Sistémico-Funcional-, he propuesto una metodología de trabajo centrada en el corpus periodístico, en la que distingo diferentes etapas de abordaje gramatical, cada una con contenidos diferenciados e introducimos la problemática del metalinguaje. El curso culminó con prácticas y debates durante los cuales se consideraron transferencias concretas de la metodología propuesta.

Objetivos de la capacitación

- Reflexionar acerca del aporte de la información gramatical a los procesos de comprensión y producción textual del español como lengua extranjera.
- Problematizar la conceptualización de Gramática.
- Indagar respecto del vínculo entre gramática y discursos.

- Revisar las principales características de tres teorías gramaticales vigentes como la estructural, generativa y sistémico-funcional, considerando aportes y limitaciones de cada una.
- Identificar una metodología de trabajo gramatical que tenga en cuenta el corpus periodístico, distintas etapas y contenidos, y la diferenciación entre conceptos y fenómenos gramaticales.
- Transferir la metodología abordada

Descripción de los contenidos desarrollados

A fin de ofrecer mayores precisiones acerca de las temáticas abordadas, indicamos seguidamente el tipo de información gramatical abordada en cada etapa y su metodología de trabajo. Así, resulta:

Etapas 1. La Intuición. Nivel elemental

La intuición permite el saber-hacer lingüístico. Es conocimiento disponible espontáneo e intuitivo referido al fenómeno gramatical en contextos difusos. Vale destacar que el estudiante de español como segunda lengua ya cuenta con conocimiento de su lengua materna, el portugués, como andamio sobre el que podrá construir nuevos conocimientos referidos a la lengua meta. El punto de partida es el conocimiento intuitivo, espontáneo, evidenciado en el empleo que los usuarios hacen del lenguaje que, si no es sistematizado, poco puede favorecer la reflexión* del lenguaje en prácticas discursivas concretas. Se trabaja sobre discursos concretos, cercanos a los sujetos, como conversaciones y narraciones cotidianas. Se trata de potenciar el conocimiento intuitivo que, como toda intuición, necesita de su sistematización mediante un metalenguaje que deberá ser básico. Esta etapa corresponde a los primeros cursos de Nivel elemental.

Vale resaltar que el conocimiento gramatical implícito necesita de alguna organización; se puede citar entonces el caso de estudiantes que responden casi sistemáticamente a la noción de sujeto como *aquel que realiza la acción*. Tal respuesta, de naturaleza esencialmente semántica debe ser complementada con otra que dé cuenta de

la falta de conformidad entre la información sintáctica y semántica para aquellos casos en que el sujeto, semánticamente, no coincide con el agente. La información básica y central en esta etapa también puede ser de carácter morfológico por tener entidad material; es tangible e identificable. Por este carácter material pueden distinguirse conceptos estrictamente morfológicos al tiempo que permite distinguir las clases de palabras.

Otro tipo de información relevante en estos primeros contactos es semántica, partiendo del supuesto de que el lenguaje, además de propiedades intrínsecas, es sistema y estructura para el intercambio de significados en contexto. Así, la determinación de aspectos tales como *agente*, *meta*, *locativo* y muy especialmente los tipos de procesos y cambios posibles son centrales en esta etapa. Dos consideraciones están en la base de esta decisión: el hecho de que los hablantes identifican el lenguaje con información semántica; por ejemplo, es habitual que homologuen sujeto con agente, más allá de las delimitaciones formales que se les brinden. La información de naturaleza semántica incluye, por ejemplo, la noción de palabra, forma y significado. Alternancias significativas por el uso de las formas. Nociones semánticas de participantes, procesos, circunstanciales. Predicación y proceso. Aspectos morfológicos –materiales– como género, número, temporalidad y persona. Oración, predicación y proceso. Orden de palabras. También para la intuición pueden reservarse los primeros planteos referidos al esqueleto o estructura que expresan significados, como por ejemplo, la preposición para indicar locativo, pertenencia.

Si se consideran la intuición y los principios formulados, puede destacarse que en esta etapa se privilegia el principio de sencillez, que supone:

- Operar con conceptos de naturaleza semántica y morfológica.
- Considerar conceptos básicos en el sentido de que no requieren de formación anterior.
- Reducir al mínimo el empleo de metalenguaje. Así, términos como ‘palabra’, agente, género, número son sencillos en la medida en que ellos forman parte de la lengua común y alguna vez han sido escuchados.

- Trabajar con discursos y textos conocidos por los estudiantes como narraciones y diálogos cotidianos, etc.

Etapa 2. La Sistematización. Nivel Intermedio

La sistematización equivale a una gramática explícita y ha sido identificada con Gramática. La sistematización –o instrucción gramatical– ha recibido muchas críticas por haber sido considerada como punto de partida y de llegada, lo que de ningún modo puede implicar su anulación o subordinación.

Supone un modo de organización y reordenamiento, jerárquico y selectivo, del conocimiento intuitivo disponible, requiriendo el primero la delimitación de conceptos gramaticales. Metodológicamente implica reiteración, fijación, asimilación y sistematización metalingüística. Enfatiza en la organización y reordenamiento de conceptos gramaticales, cuya sistematización se realiza en contextos difusos. Es estática y necesita de reiteración e identificación; es parcial en la medida en que toma y divide fenómenos gramaticales, y unilateral por considerar sólo alguna dimensión –morfológica, sintáctica, semántica, etc.–. Supone, además, autonomía o trabajo fuera de contexto discursivo. Equivale a la reflexión metalingüística o metagramatical. Al trabajar conceptos aislados de los fenómenos, no necesariamente hay contextualización de la gramática, aunque sí en enunciados breves que permitan identificar el concepto. Una fundamentación metodológica de la instrucción radica en que refuerza los mecanismos inferenciales al operar con transferencias de lo particular a lo general, del caso sustentado en los principios, lo que implica también un proceso de organización de la información y cierta optimización cognitiva. Una vez que se tome contacto con los conceptos, que no implica la memorización ni reiteración mecánica, será posible llegar a la instancia de reflexión* de las formas lingüísticas, que supone un primer estadio de dominio de conceptos muy simples, de escasa complejidad. Esta fase corresponde al Nivel Intermedio, trabajando sobre la gramática que sistematiza y ordena, al dar nombre a los fenómenos. La sistematización tiene como principal meta potenciar nuevamente ese conocimiento intuitivo que necesita algún principio de organización.

Por su parte, la reflexión* supone el resultado de la vinculación entre la intuición y la instrucción, y se refiere a fenómenos gramaticales, mientras que la instrucción o sistematización implica la gramática que sistematiza, ordena recorta y delimita al 'dar nombre' a los conceptos y fenómenos. De allí la importancia de la precisión terminológica o metalenguaje, cuya simplificación y vaguedad puede traer consecuencias didácticas. La terminología puede ser más simple o más compleja, pero es fundamental que se conceptualice, por ejemplo, la noción de sujeto con todos sus alcances, para evitar caer en la dispersión metodológica -si sólo se da la instrucción gramatical-, o en la dispersión general -si no se sistematiza el conocimiento gramatical implícito-, y ambos no se orientan hacia la reflexión* del lenguaje en discursos concretos, como resultado de la elección de la serie de opciones que ofrece el lenguaje, elecciones condicionadas por factores del contexto socio-situacional.

Si se tienen en cuenta ahora los principios formulados en esta etapa, dando por descontado el de sencillez, resulta que será central el de organicidad y el de transversalidad, que funcionarán de la siguiente manera:

1- Organicidad:

- a. Se trata de conceptos que contienen principios, reglas o criterios regulares que hacen posible una identificación del objeto, por un lado. Pero además tienen otro aspecto positivo que tiene que ver con que ofrecen una sistematicidad que contribuye a aplicar los principios a la variabilidad del corpus. No es tarea menor la de la enseñanza sistemática: no sólo ofrecer contacto con la realidad de los hechos lingüísticos, sino también colaborar con los mecanismos inferenciales que se ponen en juego de modo permanente, consistentes en inferir los principios sobre la base de los casos particulares.
- b. Se seleccionarán contenidos más complejos que los de la intuición, pero conviene dedicar un tiempo importante a los aspectos descriptivos de identificación y funcionamiento del que se trate. Por ejemplo, la delimitación de las clases de palabras no se realizará azarosa y aisladamente sino que se presentará una delimitación sistemática de la totalidad de los fenómenos. Es decir, la

organicidad también está dada por la presentación integral del contenido.

- c. Se introduce información sintáctica, más compleja por su naturaleza relacional abstracta –funcional–, que incluye, además conceptos previos como clases de palabras, por ejemplo.
- d. Se introduce también el metalenguaje específico como ‘núcleo’, ‘sintagma’, ‘complemento’, ‘adjunto’, seleccionado. Si bien la gramática para el usuario no puede reducirse al metalenguaje, este no puede ser negado ni excluido. Ahora bien, toda sistematización y apelación al metalenguaje no deben estar al servicio de ellos mismos sino en función de que contribuyan al examen crítico y minucioso de las formas lingüísticas.

2- Transversalidad: se seleccionan y se profundizan aquellos contenidos que después puedan ser recuperados en prácticas discursivas de producción y comprensión oral y escrita. Es decir, ellos operan en diferentes dimensiones, portan distinto tipo de información –semántica, morfológica y sintáctica– y son reinterpretables en discursos.

Por razones temporales, se seleccionan algunos contenidos necesarios tales como clases de palabras. Estructura oracional, Núcleos, complementos, periferia. Posición y distribución. Clasificación semántica de la estructura: roles. Conexiones. Morfología flexiva y derivativa. Tiempo verbal. Signos de puntuación e información semántica y sintáctica.

Etapa 3. La Reflexión. Nivel avanzado*

Reflexión*: Es una de las metas de la educación lingüística en general y del dominio gramatical en particular. Es la fase de objetivación del conocimiento implícito o intuitivo y de la interacción de los conceptos abordados en la sistematización, todo ello transferido, interpretado y resignificado en discursos. Enfatiza en los fenómenos gramaticales presentes en discursos concretos. Es interaccional, concurrente –coocurren diferentes dimensiones en un fenómeno– y globalizadora. Se trata de la intersección de conceptos y fenómenos

en contexto, considerando también la interacción entre diferentes fenómenos. La reflexión* se concentra en temas gramaticales que no siguen el esquema lógico y articulado de la descripción y explicación teórica. En el Nivel Avanzado, entre otras cuestiones, la finalidad es la reflexión* sobre fenómenos gramaticales que son cuantitativa y cualitativamente diferentes a los de la sistematización. La reflexión* es la meta central de la educación lingüístico-gramatical, que implica razonar, justificar, fundamentar y objetivar tanto el sistema como el uso, o más precisamente, el sistema en el uso y el uso regulado por el sistema.

La reflexión* necesita como base una gramática explícita. Esta distinción es la fundamental ya que la gramática como instrumento lo es en vías de su significatividad en la medida en que permite acceder al sentido de las formas en los discursos como instancias. La reflexión* y la intuición operan sobre fenómenos gramaticales, donde los conceptos gramaticales interactúan.

En esta fase es fundamental el principio de interrelación: los contenidos abordados en la intuición y en la sistematización se vinculan de modo que permitan arribar a una delimitación de la postura discursiva del enunciador, sobre la base del examen detallado de las formas lingüísticas. Por otra parte, si bien la reflexión* gramatical puede suponer una dimensión descriptiva, implica la consideración de los fenómenos en discursos. Términos como *experiencia del mundo, información, predicación, causalidad, personalidad, impersonalidad, calificación, contextualización, jerarquización*, etc., refieren a fenómenos gramaticales; esto es, a la interacción de diferentes 'conceptos gramaticales'. Nuevamente por razones temporales, se seleccionan temáticas como adjetivos, adjuntos y periféricos, contextualización discursiva; la noción de sujeto; procesos y denominaciones; perspectiva y jerarquización de la información; los signos de puntuación en intersección sintaxis-semántica.

Esta visión de reflexión* proviene de Raiter-Zullo (2004), quienes sostienen que el análisis lingüístico debe tomar una postura crítica para considerar las relaciones de poder implícitas en el lenguaje, como así también las operaciones de clasificación y simplificación:

Desde este punto de vista, las lenguas –sus categorías, sus principios, sus reglas–, encierran teorías acerca del mundo, explicaciones, ordenamientos, causalidades.” (2004:184). “El modo que elegimos para nombrar el mundo, sus objetos, sus actores y sus atributos implica procesos de clasificación y a la vez, de evaluación [...] no hay, en ninguna lengua términos más neutrales, objetivos o referenciales que otros: siempre son ideológicos.... (2004: 191).

En síntesis, la reflexión* permitirá considerar el valor de las formas lingüísticas en discursos, lo que hará posible el aprovechamiento del lenguaje como sistema de opciones, el análisis crítico de lo que significa el lenguaje y de lo que se hace con el lenguaje. Se trata, entonces de la reflexión* crítica, en oposición a la reflexión metalingüística, equivalente a nuestra sistematización.

Metodología de la propuesta de trabajo

Metodológicamente, las etapas operan según criterios como:

- a. La progresión de las etapas va en el camino de lo más sencillo –natural y cotidiano– a lo más complejo, –elaborado, regulado y convencional–; con menos elementos a más elementos; de lo más concreto a lo abstracto; de la información semántica a la funcional o esquemática; de lo más breve a la más extenso; desde un contexto cotidiano al contexto social. Lo más cercano al sujeto según su nivel, por ejemplo, relato cotidiano en primario, etc., para posteriormente incorporar los mensajes de chat, de texto, resumen escolar, etc. Esto es, progresivamente se los introduce en discursos y textos más complejos.
- b. Es necesario pensar cómo pasar de la intuición a la sistematización y, de ambos, a la reflexión*. Estas fases, si bien son de aplicación progresiva, no se excluyen entre sí, lo que equivale a decir que siempre se puede apelar a la intuición y que todo fenómeno puede ser revisado en sus aspectos sistemáticos. Es decir, se trata de un ordenamiento sucesivo y recursivo, lo que equivale a decir que no es que el paso de la intuición a la sistematización suponga el abandono de la primera. Sin embargo, la idea es no comenzar

con la sistematización, apelando a metalenguaje y a la organización interna de las teorías gramaticales.

- c. La intuición y la reflexión* operan sobre conceptos y fenómenos gramaticales que interactúan entre ellos, mientras que en la sistematización los conceptos se aíslan.
- d. Para la organización, distribución y secuenciación de los contenidos, en el nivel elemental será pertinente trabajar con la intuición de fenómenos gramaticales, con la gramática interna. La sistematización de conceptos gramaticales –gramática como objeto–, podrá incorporarse también en el nivel elemental, con extensiones al nivel intermedio, para avanzar en los cursos avanzados con la reflexión* de fenómenos gramaticales –que son cuantitativa y cualitativamente diferentes a los de la sistematización–, en prácticas discursivas concretas.
- e. Teniendo en cuenta el rasgo central del lenguaje –el relacional– y la diferente naturaleza de la información, se propone una secuencia global de contenidos en este camino:
 1. Nivel elemental: basados en la intuición, orientando hacia la sistematización.
 2. Nivel Intermedio: sistematización para la reflexión*.
 3. Nivel avanzado: reflexión*, sin dejar de considerar la intuición y la sistematización.

Las tres fases corresponden al abordaje gramatical, solo que cada una tiene un contenido, una metodología, un tipo de información y una teoría de entrada. Desde el punto de vista de los contenidos, las más complejas y que acumulan mayor cantidad de información corresponde a la sistematización y a la reflexión*, por cuanto la intuición es una estrategia metodológica –como *andamio*–, mientras que la sistematización comporta la información gramatical tal como ha sido desarrollada por las teorías gramaticales. Respecto de la reflexión*, ella es más compleja aún puesto que articula diferentes conceptualizaciones gramaticales.

Metodología de enseñanza

Al comienzo del curso los alumnos contaron con el material de lectura, como así también guías de trabajo de naturaleza teórica, teórico- práctica y práctica, elaborado especialmente para los asistentes.

En cuanto al desarrollo de las clases, se realizaron conforme a dos modalidades o momentos:

- Modalidad expositiva, en la que el profesor irá desgranando los principales contenidos del temario. Con todo, fue altamente significativa la participación activa de los alumnos en el desarrollo de las clases mediante la formulación de dudas, preguntas aclaratorias, respuestas a cuestiones formuladas por el profesor, solicitud de revisiones, etc.
- Modalidad práctica. Entre estas destaco la transferencia de las propuestas metodológicas a casos ejemplares.

En cuanto a los soportes, opté por una variedad de ellos a fin de enriquecer la experiencia de capacitación.

- a. Material teórico. Los temas desarrollados constaron en un material diseñado 'ad hoc', disponible para los estudiantes en versión impresa y digital.
- b. Material práctico impreso y digital.
- c. En la instancia de transferencias, los asistentes y la docente trabajaron con equipamiento informático con acceso a Internet a fin de recolectar el corpus y, al mismo tiempo, aprovechar, desde el ámbito académico, los recursos tecnológicos.
- d. Material digital adicional y complementario, no trabajado durante los encuentros presenciales. Con esta acción, procuré ofrecer material actualizado referido a algunos puntos críticos del sistema y la norma del español en general y de la variedad argentino-bonaerense en particular.

Actividades centrales

El curso constó de 15 horas presenciales, distribuidas en tres encuentros de 5 horas cada uno:

1° encuentro: 5 horas reloj. Unidad 1 y Unidad 2.

2° encuentro: 5 horas reloj. Unidad 2.

3° encuentro: 5 horas reloj. Unidad 3. Debate final.

El curso abrió con un módulo introductorio acerca de las principales conceptualizaciones acerca de la Gramática y las diferentes delimitaciones correspondientes a las teorías gramaticales como Estructuralismo, Generativismo y Sistémico-Funcional, procurando muy especialmente debatir los alcances de cada propuesta. A continuación, fue desarrollada la propuesta de trabajo referida al corpus de trabajo seleccionado, etapas de abordaje gramatical, la selección de los contenidos y el metalenguaje. También fueron previstos el debate y la indagación conjunta a fin de reflexionar respecto de transferencias posibles que contemplen la interacción entre temáticas – morfosintácticas y léxicas- en los dos campos de funcionamiento de la producción y comprensión textuales, todo ello en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. De este modo, está prevista la transferencia de los conceptos metodológicos de la propuesta presentada a prácticas concretas de análisis gramatical

Evaluación de la experiencia

Respecto de aspectos académicos y como evaluación final, deseo destacar que la mayoría de los asistentes manifestaron su preocupación debido a la insuficiente formación, tanto acerca de la gramática del español como respecto de su lengua materna. En tal sentido, podría señalar la necesidad de fortalecer la formación gramatical. Por otro lado, los participantes expresaron sus expectativas relativas a contar con mayor cantidad de material didáctico destinado a la formación docente, no sólo en lo atinente a la enseñanza de la lengua en general, sino también a temáticas gramaticales en particular. Observan que en la mayoría de los materiales disponibles, o bien no profundizan en la información morfosintáctica del español

o adoptan un criterio normativo procedente del español peninsular tan simplificado que no suele dar lugar a discusiones o problematizaciones.

En este contexto, deseo resaltar que les resultaron interesantes aquellos temas problemáticos de la morfosintaxis del español que, en cierta medida, son comunes con el portugués. Además, ellos mismos hicieron hincapié en la necesidad de profundizar aquellos contenidos en los que lenguas difieren o inclusive interfieren, como sería el caso del sistema pronominal y verbal del español general y los de la variedad argentina en particular.

Por otra parte, desde una perspectiva más general, que le da sentido a esta y a cada una de las acciones de capacitación, coordinadores y estudiantes relataron la importancia de acceder al español de América y tomar alguna distancia del criterio normativista imperante en algunas instituciones peninsulares. Así, acceder a las variedades lingüísticas del español de América implica una fuerte acción de política lingüística como otra variable de integración del Mercosur.

Durante el desarrollo de la capacitación, hemos trabajado en un clima de diálogo, de comunicación fluida en el contexto de una activa participación de los asistentes. Hemos abordado una variedad del español, sin que hayan primado visiones normativas, ideológicas o de discriminación según las cuales una variedad es modelo u ocupa un lugar privilegiado sobre las otras, en el marco de una relación horizontal entre las distintas variedades.

Los asistentes hemos compartido la valoración por la lengua –portuguesa o española-, hemos procurado advertir los puntos y divergentes entre las lenguas, buscando siempre superar los obstáculos comunicativos. El curso, desarrollado en español, despertó el interés de los asistentes, ya que veían tal instancia como una manera de ejercitar el manejo del español de la Argentina. En tal sentido, las acciones de capacitación constituyen una manera de abordar concretamente, ahora a través de temáticas lingüístico-gramaticales, la integración regional que plantea y requiere el MERCOSUR. Del mismo modo, trabajar con titulares periodísticos de medios de Brasil y Argentina pero también de México y Colombia, todos ellos referidos a los resultados del Mundial de Fútbol 2014, implica acceder a las representaciones sociales de la comunidad cultural que, más allá

de diferencias y peculiaridades, constituimos América Latina toda. También el abordaje de temas gramaticales y su representación en los discursos mediáticos resultó una excelente oportunidad para considerar temáticas relativas a diferencias de género, tanto en la diversidad como en los aspectos comunes que presentan las gramáticas del portugués y del español.

Fortaleza, una ciudad enorme y bella, que se abre al océano, fue el marco de esta experiencia de capacitación, plena de intercambios. Ellos fueron variados y de distinta índole: sobre contenidos académicos pero también de carácter personal. Por tal razón quiero referirme ahora al momento de cierre del curso y el efecto maravilloso de ese lenguaje universal que es la música. Cuento: uno de los asistentes, luego de las evaluaciones finales del curso, tomó su celular; el aparato comenzó a emitir el sonido del bolero “*Bésame mucho*”. El creativo participante comenzó a cantar la canción en español; tímidamente primero y luego con más soltura, nos unimos todos a coro. ¡Solo en Brasil una experiencia académica puede terminar con estudiantes y docentes entonando una canción!

América Latina constituye una unidad; si queremos contribuir a la restitución de la unidad originaria, será pertinente estrechar lazos y considerar aquellos campos en los que las distintas comunidades diferimos, como es el caso de los idiomas. Pero esas diferencias constitutivas deberán sortearse a través y mediante las lenguas. Desde estos supuestos, abordar los aspectos gramaticales del español de la Argentina puede constituir un intento de acercamiento entre las culturas.

*Referencias*²³

Material para los asistentes

Supisiche, P. (2013) Hacia una gramática significativa en la enseñanza. Adaptado de Tesis doctoral: “Diseño de una Gramática Significativa como Herramienta”. UNC. Inédito.

²³ Consigno referencias correspondientes al Curso dictado y a la elaboración de este artículo.

Material de consulta

Bibliográfico

- Álvarez, Z. y A. Menegotto. (2004) “Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español”. En *Aristas. Revista de estudios e investigaciones*. UNMDP. Facultad de Humanidades. Año 2, N° 2: Transferencia cultural. Idioma y retórica: 15-31. ISSN: 1667-4944.
- Brown, G. - Yule, G. (1993) *Análisis del discurso*. Visor. Madrid.
- Canale, M.- Swain, M. (1996) “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua y II”. En *Signos. Teoría y práctica de la Educación* n° 17 y 18. Guijón.
- Castañeda Castro, A. - Ortega Olivares, J. (2001) “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE”. En Pastor Cesteros, P- -Ventura Salazar García, V. (comp.) *Tendencias y líneas de Investigación en adquisición de Segundas lenguas*. Colección Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante. España. Pp. 5-84.
- Castellá Lidon (1994) “¿Qué gramática para la escuela?” Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* n° 2.
- Cristie, F. (2008) “La Lingüística Sistémico Funcional y una teoría del lenguaje en la educación”. En Ghio, E. – Fernández, D. (2008) *Lingüístico Sistémico funcional*. UNL. Entre Ríos. Pp. 175-192.
- Dandrea, F. (2012) “Bases para la convocatoria de propuestas CURSOS de CAPACITACIÓN 2013-2014”. Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR. UNRC. Río Cuarto. Inédito.
- Desinano, N. (2006) “La construcción del área de trabajo: Didáctica de la lengua”. En Múgica, N. (comp.) (2006) *Estudios de lenguaje y enseñanza de la lengua*. Homo Sapiens. Rosario. Pp. 89-98.
- Eggins, S. (2008) *Introducción a la lingüística sistémica*. Universidad de La Rioja. España.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. University Press. Oxford.

- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. Longman. London.
- García Negroni, M. (2006) *El arte de escribir bien en español*. Edicial. Buenos Aires.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999). “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”. En *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen. Madrid.
- González Nieto, L. (1980) *La enseñanza de la gramática*, Anaya. Madrid.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012) “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59, pp. 87-118. ISSN: 1022-6508.
- Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros. Madrid.
- Tubau, E. – Moliner, J. (1999) “Aprendizaje implícito y explícito: ¿dos procesos diferentes o dos niveles de abstracción?”. En *Anuario de Psicología*. Vol. 3º, nº 1. Facultad de Psicología. Barcelona. Pp. 3-23.
- Tummer, W. E. y ot. (1984): *Metalinguistic awareness in children*. Springer-Verlag. Berlín.
- Ventura Salazar (1992) “Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera”. En De Miguel Martínez, E. (ed.) *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Universidad de Salamanca y Consejo de Europa. Salamanca y Estrasburgo.
- Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford.

Documentos electrónicos

- Arnáez Muga, P. (2006) “Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua”. www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S0459-12832006000200005. Obtenido en la Red Mundial en 07/10/2010.
- Baralo, M. (2004) “Lingüística aplicada y enseñanza de español LE”. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=919029. Obtenido en la red Mundial el 07/10/2010.

- Barrera Vidal, A, “¿Gramática o comunicación?”. www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/.../244.htm. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.
- Cabré (2000) “La enseñanza de la terminología en España: Problemas y propuestas.” Universidad de Valladolid: Facultad de Traducción e Interpretación de Soria (<http://www3.uva.es/traduccion/>) Obtenido en la Red Mundial el 14/03/2013.
- García Santos, J.M. ¿Qué Gramática? Universidad de Salamanca. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../04_0069.pdf. Obtenido en la Red mundial el 07/11/2011.
- González Nieto, L. “Contenidos gramaticales y enseñanza de la lengua”, en www.guiasenseanzasmedias.es/verpdf.asp?area=lengua&archivo.... Obtenido en la Red Mundial el 03/09/2011.
- Hansejordet, I. (2009) Cuando los alumnos hablan de gramática: Estrategias, conocimientos y metalenguaje. IAPE. III Congreso internacional: *La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Comunicaciones/2010_ESP_09_09Hansejordet.pdf?documentId=0901e72b80e745a7. Obtenido en la Red Mundial el 07/03/2011.
- Li Yang “De la lingüística aplicada a la enseñanza del español” www.mec.es/sgci/cn/es/prueba/tesisyang.doc. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.
- Martín Sánchez, M. (2008) “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”. www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.
- Mitkova, A. “La enseñanza de gramática: lo correcto y lo adecuado”, <http://www.educacion.gob.es/dms-static/d541e489-765b-43f8-8f55-78ac93d2d6da/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/lapragmaticaenlaensenanza.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 09/2011.
- Moreno García, C. “Gramática para el profesorado; gramática para el aula; gramática para mejorar la competencia comunicativa”. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../15_0597.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 07/10/2010.

- Nieto, H. – Martínez Vázquez, J. “Tres instancias y perspectivas para elaborar una gramática pedagógica”. www.salvador.edu.ar/vrid/ead/HNieto.pdf. Obtenido en la red Mundial el 07/0/2012.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012) “La enseñanza de la gramática; las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, CAUCE. Pp.97-118. http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a04&titulo=La+ense%C3%B1anza+de+la+gram%C3%A1tica%3A+las+relaciones+entre+la+reflexi%C3%B3n+y+el+uso+ling%C3%BC%C3%ADstico. Obtenido en la Red mundial marzo de 2013.
- Salvador Mata, F. (1989) “Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática” http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69356/1/Fundamentos_cientificos_de_la_ensenanza_.pdf. Obtenido en la Red Mundial en marzo de 2011.
- Torres Caballero, José Vidal: “Reflexiones sobre la terminología lingüístico-gramatical”. cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/.../cauce17_06.pdfCAUCE. Núm. 17. Centro Virtual Cervantes. Obtenido en la Red Mundial el 12/10/2012.

Material complementario

- Alonso, A. – Henríquez Ureña, P. (1975) *Gramática castellana*. Losada. Buenos Aires.
- Barrenechea, A.M. – Manacorda M.V. (1975) *Estudios de gramática estructural*. Paidós. Buenos Aires.
- Benveniste, E. (1971-1978) *Problemas de Lingüística General*, II tomos. Siglo XXI. México.
- Cerdá, R. (1983) *Semántica*, en López Morales (comp.) *Introducción a la lingüística actual*. Playor. Madrid. Pp.35-55.
- Chomsky, N. (1999) *El programa minimalista*. Alianza Editorial. Madrid.
- (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht. Foris.
- (1977) *El lenguaje y el entendimiento*. Seix-Barral. Barcelona.
- (1976) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid.
- (1975) *La lingüística cartesiana*. Aguilar. Madrid.
- Demonte, V. (1991) *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*. Síntesis. Madrid.

- Di Tullio; A. (1998) *Manual de Gramática del Español*. Edicial. Buenos Aires.
- Fernández Pérez, M. (1999) *Introducción a la Lingüística*. Ariel. Barcelona.
- Halliday, M.A. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. FCE. México.
- Halliday, M.A. – Hassan: R. (1985) *Language: context: text: aspects of language in a social semiotic perspective*. University Press. Oxford.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (1999) *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. Continuum Internac. Publ. Group. London.
- (1994) *A Introduction to Functional Grammar*. Arnold. London
- Hassan, R. – Perrert, G. (1994) “Learning to function with the other tongue”. En T. Odin (ed.) *Perspectives on pedagogic grammars*. Cambridge University Press. New York.
- Hernanz, M.L. – Brucart, J.M. (1987) *La sintaxis*. Crítica. Barcelona.
- Kovacci, O. (1990, 1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Arco Libros. Madrid.
- Martínez Celdrán, E. (comp.) (1998) *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Masson. Barcelona.
- Newmeyer, F. (1980) *El primer cuarto siglo de la Gramática generativo-transformatoria*. Alianza. Madrid.
- Supisiche, P. (2010, 2011, 2012) “Las nociones de perspectiva, campo, enfoque, instancia y dominio”. “Intuición, instrucción y reflexión en la Educación Lingüística”. “Gramática: lugar, rol y conceptualizaciones desde la enseñanza y la didáctica”. “El discurso periodístico como corpus de trabajo en lengua”. UNC, UNVM. Inéditos
- Supisiche, P.- Pastore. Bárbara y ot. (2012) “Hilos y planos discursivos; organización léxica y postura discursiva: el caso de los adjetivos en prensa”. Inédito.
- Supisiche, P.- Cáffaro, D.- Pastore, B. (2012) “Valor discursivo de complementos adjuntos o periféricos”. UNVM. Inédito.
- Supisiche, Cacciavillani, Cendoya, Capuccino (2011) “*Prácticas docentes y morfología derivativa en discursos de prensa*”. UNC. Inédito.
- Trujillo, R. (1988) *Introducción a la semántica española*. Arco/libros. Madrid.

Las TIC y la Formación de Profesores de ELSE

*Fanny Bierbrauer*²⁴

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La presencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la sociedad y en el sistema educativo de la región es un dato innegable, es necesario incorporarlas a la práctica diaria con metodología acorde que propicie no solo justicia curricular sino también la enseñanza significativa. En este contexto contemporáneo es imprescindible repensar la formación de los profesores de lenguas en el escenario de las nuevas prácticas comunicacionales donde la competencia lingüística se redefine al entrelazarse con nuevas mentalidades.

En este trabajo compartiremos la experiencia llevada a cabo en la propuesta de actualización y formación docente desarrollada en la Universidad Federal de Ceará que tuvo como metas promover la reflexión sobre las propias prácticas y brindar herramientas para el desarrollo de propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera (ELSE) a partir de la inclusión de las TIC en la clase.

Palabras clave

tic- formación docente- lenguas

²⁴ Docente del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA), Pro-Secretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba.

1- Nuevos entornos, nuevos desafíos para los docentes

Las tecnologías de la información y las comunicaciones han contribuido a generar nuevo tipo de sociedad que demanda nuevas capacidades, destrezas y competencias, es por ello que resulta imprescindible familiarizar a los docentes en el conocimiento y la habilidad de emplear las aplicaciones vigentes y ayudarlos a generar estrategias que les permitan utilizar la variedad de canales y recursos disponibles a fin de posibilitar la elaboración de propuestas didácticas que transparenten una combinatoria innovadora y atractiva para sus clases de lengua. Es sabido que el tema de las tecnologías no es nuevo, desde siempre han desafiado la labor docente, sin embargo, en nuestro tiempo su exhaustivo y cotidiano uso exige su inclusión en contextos de enseñanza y aprendizaje puesto que, tal como expresa Maggio (2012), los modos de conocer se transforman a la vez que se enseña y prepararse para la docencia implica reconocer estas transformaciones permanentes que atraviesan tanto los campos que son objeto de nuestra enseñanza como a los sujetos que son nuestros alumnos y a nosotros mismos.

2- Una iniciativa que propone acciones conjuntas de actualización y formación docente

Dentro del ámbito universitario se ve necesario el trabajo mancomunado e interinstitucional a fin de dar respuestas a las inquietudes que se plantean en torno a la formación de docentes de lenguas en general y de español como lengua segunda y extranjera en particular. La propuesta enmarcada en el proyecto NEIES es una iniciativa que tiene como propósito consolidar el vínculo entre las universidades nacionales de la provincia de Córdoba (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Río Cuarto) con la Universidade Federal do Ceará (Brasil) a partir del diseño y dictado de cursos de actualización docente agrupados en torno a tres ejes específicos: *Interculturalidad, Didáctica y Metodología y Tecnologías de la Información y la Comunicación y*

ELSE. Dichos cursos tienen como finalidad promover el desarrollo de una política lingüística conjunta orientada a brindar respuestas en relación a las necesidades que demanda el aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera en el contexto regional MERCOSUR. En el presente trabajo nos focalizaremos en torno a algunos de los temas desarrollados durante el segundo semestre de 2014 vinculados a las tecnologías de la información y ELSE, en particular en el curso *Potencialidades de las TIC para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en ELSE*.

Esta instancia de capacitación acercó a los docentes y estudiantes de licenciaturas de Ceará a distintas metodologías, técnicas y recursos de enseñanza a fin de facilitar herramientas e instrumentos; y contribuir, de esta manera, a la formación de usuarios competentes y productores activos a través de las TIC, asimismo se promovió la inquietud de desarrollar líneas de investigación y trabajos colaborativos en red. Sensibilizó a los participantes en el pensar el aula de ELSE como un espacio abierto conectado con el exterior y vinculado con el contexto regional a fin de favorecer la comprensión de la realidad lingüística social y cultural a partir de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

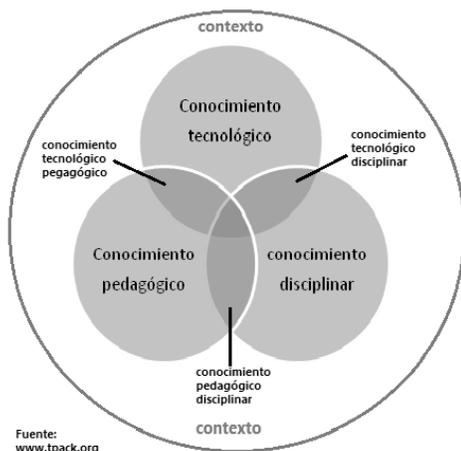
Por otra parte, la modalidad de trabajo con la inclusión de las TIC llevó a repensar y diseñar nuevos criterios para la evaluación en ELSE, la selección y uso de las tecnologías en la planificación de la enseñanza y en el diseño de actividades de enseñanza y de aprendizaje, la elaboración de materiales entre otros para adecuar, así, las prácticas a los contextos actuales de enseñanza, de aprendizaje y de investigación ELSE en sus contextos de trabajo.

3- Conocimientos necesarios para integrar las TIC en la enseñanza de lenguas

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son consideradas como recursos que pueden contribuir significativamente a innovar y plantear nuevos procesos culturales y educativos.

Desde esta perspectiva, las políticas educativas en la región se han dirigido hacia la implementación de diversos programas orientados a incorporar las TIC en todos los niveles del sistema educativo con el fin de alfabetizar digitalmente a los estudiantes, lo que ha dado lugar a la realización de grandes inversiones en equipamiento tecnológico e infraestructuras, sin embargo, si bien existen iniciativas y programas de formación del profesorado, se ve necesario enfatizar e intensificar la actualización docente y de los estudiantes avanzados de los profesorados.

Enseñar contenidos curriculares con TIC requiere seleccionar y diseñar objetivos, tomar decisiones acerca de las estrategias de enseñanza, diseñar actividades, seleccionar estrategias de evaluación, seleccionar herramientas y recursos TIC. La enumeración anterior refiere a los cinco pasos que distinguen Harris y Hofer (2009) al que se agrega que no es llamativo que las herramientas y recursos TIC sean el último paso, para que los docentes no pongan a la tecnología por delante de las personas y en el centro de la escena tal como expresan Manso, Pérez, Libedinsky (2011).



Una postura teórica que orienta sobre los aspectos centrales a tener en cuenta en la incorporación de las herramientas tecnológicas y de comunicación en el proceso formativo es el modelo TPACK o *Technological Pedagogical Content Knowledge*; Mishra y Koehler (2006) autores de esta propuesta denominan así al conocimiento

tecnológico pedagógico disciplinar, proponen que este marco teórico-conceptual sirva no solo para unificar las propuestas de integración de tecnologías en la educación, sino también para transformar la formación docente y su práctica profesional. Para los autores, el uso adecuado de la tecnología en la enseñanza requiere el desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado. Por esta razón, el marco teórico identifica algunos de los conocimientos necesarios para que los docentes puedan integrar la tecnología en la enseñanza sin olvidar la naturaleza compleja, multifacética y contextualizada de estos conocimientos. (Harris, Mishra & Koehler, 2009) identifican en el modelo tres dimensiones del conocimiento básico (véase fig.). Como observamos en el gráfico, para enseñar con TIC el docente requiere de tres tipos de conocimientos básicos e imprescindibles: *el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico* con sus respectivas intersecciones.

El conocimiento disciplinar: este conocimiento se relaciona con los contenidos a enseñar según cada disciplina. Shulman (1986) sostiene que el conocimiento disciplinar incluye conocimiento de conceptos, teorías e ideas además de las prácticas y enfoques que resultan en el desarrollo del conocimiento de una disciplina específica.

El conocimiento pedagógico: este conocimiento se vincula con las estrategias y formas de enseñar los contenidos a trabajar en clase de manera más eficiente. Si un docente tiene un profundo conocimiento disciplinar puede entender como los alumnos construyen su propio conocimiento y desarrollan habilidades que los predisponen positivamente al aprendizaje.

El conocimiento tecnológico: tiene que ver con las herramientas TIC que cada docente selecciona para proponer a sus alumnos en clase de lengua. Estas herramientas están en constante actualización, lo mismo ocurre con el uso de dispositivos tecnológicos y de artefactos culturales por parte de los alumnos que evolucionan y se reemplazan permanentemente, hecho que exige a los docentes a ser observadores críticos de esos usos y cambios.

Para (Mishra y Koehler, 2006), una verdadera integración de las tecnologías en la enseñanza de un contenido disciplinar implica comprender las intersecciones de estos tres componentes, es por ello

que creemos importante ocuparnos, a continuación, de la descripción de las combinaciones de las intersecciones que se observan en el diagrama de Venn del modelo TPACK, nos ocuparemos en primer lugar del *conocimiento pedagógico disciplinar*: en esta interrelación, Mishra y Koehler (2006) recurren a la idea de Shulman (1986) acerca del conocimiento pedagógico que es aplicable a la enseñanza de un contenido específico. Hacen alusión al conocimiento que favorece la comprensión sobre cómo se debe organizar y adaptar un contenido para ser enseñado. Tal como advierte Cecilia Magadán (2012) a diferencia del saber de un experto centrado fundamentalmente en un campo de saber, esta intersección focaliza en la articulación entre los conceptos propios de la disciplina y las técnicas pedagógicas. Además incluye el conocimiento acerca de los saberes que los estudiantes traen consigo al proceso de enseñanza aprendizaje tales como sus conocimientos previos, sus estrategias, entre otros. Por su parte, el *conocimiento tecnológico disciplinar*: tiene que ver con el conocimiento sobre cómo interrelacionan y potencian la tecnología y el contenido disciplinar. Se refiere a saber optar por las mejores tecnologías para enseñar un tema disciplinar determinado y de qué manera utilizarlas para que resulten eficaces en el abordaje específico. Por último, el *conocimiento tecnológico pedagógico*: hace referencia al conocimiento de las tecnologías disponibles, de sus componentes y su potencial, para ser utilizadas en contextos de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, alude al conocimiento sobre cómo la enseñanza y el aprendizaje se modifican al utilizar una tecnología específica. De esta manera, la tecnología y la pedagogía se potencian y se limitan mutuamente en las prácticas de enseñanza. La relevancia de esta intersección entre tecnología y pedagogía radica en el conocimiento acerca de la existencia de herramientas para realizar determinadas tareas y la perspicacia para elegir las en función de sus posibilidades de adaptación a contextos educativos particulares de intervención de los docentes. Cabe destacar que este conocimiento requiere el desarrollo de una mente abierta y creativa para poder adecuar las herramientas de uso cotidiano que no han sido creadas ni pensadas con fines educativos, los docentes a partir de su experiencia y pericia deberán redimensionarlas y reconfigurarlas.

La unión de todas las intersecciones confluyen en el *conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar*.

Consideramos que el modelo TPACK ofrece un marco conceptual que contribuye a crear conciencia de que no hay ninguna herramienta tecnológica que pueda funcionar de igual manera y con los mismos resultados para todos los docentes de lenguas. Una buena enseñanza con TIC requiere comprender las interrelaciones entre los tres elementos, para que, tomando en conjunto todas las intersecciones en un contexto determinado, el docente pueda desarrollar estrategias específicas y representaciones apropiadas para su contexto de trabajo. El diseño de propuestas didácticas de ELSE que integren las nuevas tecnologías deberán tener en cuenta los objetivos, los contenidos a enseñar y principalmente el contexto de intervención.

4- Las TIC y su aplicación didáctica: la importancia de planificar

En reiteradas oportunidades, el sociólogo de la educación, Emilio Tenti Fanfani ha expresado que aún *no se ha inventado la máquina de enseñar y de aprender*, al mismo tiempo que sostiene que *la educación necesita de agentes especializados que estén dotados de capacidades y recursos que favorezcan la mejor enseñanza*, que no es otra que la que *garantiza el mejor aprendizaje*. Para que esto suceda, los formadores de formadores debemos contribuir al desarrollo de estrategias en los futuros docentes que allanen el camino hacia mejores prácticas. Domínguez Hidalgo (2010) expresa que la clase de lengua podría aprovechar las potencialidades de esta nueva semiósfera tecnológica para desafiar nociones tradicionales que conciben un solo modo válido de hablar, leer, escribir y escuchar.

Consideramos necesario contribuir a la formación de docentes reflexivos, que indaguen y realicen un análisis profundo de los recursos y herramientas elegidas que favorezcan el desarrollo de propuestas didácticas y de actividades de enseñanza y de aprendizaje, a fin de minimizar el riesgo de que los estudiantes receptores no puedan intervenir convenientemente. Con una propuesta improvisada, puede que fracase la intervención pedagógica, ya sea porque los estudiantes no comparten ciertos contenidos o bien no acceden a los múltiples sentidos previstos en el recurso.

Es menester de todo docente buscar alternativas que llamen la atención de nuestros alumnos, para ello será necesario indagar sobre ¿Cuál podría ser la forma de incorporar las TIC al aula de lengua para que los alumnos hablen, comprendan, lean, comuniquen, escriban, corrijan, reescriban, transformen, reformulen, creen en entornos interactivos con la lengua que están aprendiendo?

Esto nos lleva a delinear anticipadamente las propuestas de trabajo para los alumnos y nos obliga, como docentes, a revisar y repensar las propuestas de enseñanza –acción que contribuye significativamente en el diseño de propuestas de calidad; enriquecidas por el proceso de reflexión y preparación de las actividades- que finalmente propondremos a los alumnos.

Al concebir el aprendizaje como proceso, se lo piensa como una actividad que involucra procesos de participación variados y contextualizados en el tiempo y en situaciones relevantes en el aspecto cultural. El aprendizaje implica algo mucho más amplio y complejo que la posesión o adquisición de conocimientos, puesto que no es un proceso de adquisición sino de participación. Se inicia con la interacción con objetos de conocimiento por medio de la actividad compartida con otras personas, lo cual puede entonces llevar a lograr nuevas comprensiones. Como plantea Mariana Maggio (2012) las tecnologías de la información y la comunicación, *entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa*. Está en el desafío de los docentes poder diseñar tareas y actividades que puedan resultar *motivadoras* y despierten el interés de nuestros alumnos y promuevan tareas colaborativas, para crear *comunidades de aprendizaje*, sin descuidar las preguntas claves sobre la enseñanza en función del análisis de necesidades de nuestros alumnos en función del contexto de intervención:

Todos los interrogantes antes mencionados, deberán complementarse con ¿cómo se logra la motivación? En el ámbito educativo, la motivación para aprender por lo común se ubica en algo externo al conocimiento mismo que se aborda; incluso al propio proceso de aprendizaje, aun cuando se intente hacer que este sea más atractivo.

Para sensibilizar sobre este aspecto de la motivación, retomamos literatura ampliamente conocida en la enseñanza de lenguas, tal es

el caso del modelo de Robert Gagne (1979)²⁵ y sus nueve elementos instruccionales a saber:

1. *Ganar la atención*, el autor recomienda comenzar cada sesión de clase haciendo una pregunta provocativa o presentando un hecho interesante. Se puede presentar algún programa multimedia que comience con una secuencia animada, acompañada de efectos sonoros o música atractivos a los sentidos.

2. *Informar a los alumnos cuáles son los objetivos del aprendizaje*, plantea como necesario que al inicio de cada sesión, el alumno debe conocer los objetivos del aprendizaje que estará en condiciones de hacer una vez finalizada la sesión. Esto motiva al alumno para culminar el proceso y permite al docente establecer las pautas para la evaluación. El propósito es conseguir una expectativa del resultado que se logrará.

3. *Evocar los conocimientos previos*, la asociación de la nueva información con el conocimiento previo facilita el aprendizaje, además de promover la codificación y el almacenamiento en la memoria de largo plazo. Se activan los diferentes tipos de memoria, semántica, episódica, biográfica etc. Esto puede conseguirse al hacer preguntas acerca de las experiencias de los alumnos o relacionadas con sesiones anteriores, otras disciplinas o bien establecer vínculos con el *aprendizaje informal*²⁶.

4. *Presentar el Contenido (nueva información)*, el nuevo contenido es presentado al estudiante; el contenido debe ser desglosado y organizado significativamente; generalmente es explicado y luego

25 La teoría del aprendizaje de Gagné está clasificada como ecléctica, porque dentro de ella se encuentran unidos elementos cognitivos y conductuales, integrados con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y el aprendizaje social de Bandura, todos explicados en forma sistemática y organizada bajo el modelo de procesamiento de información, hoy en día su modelo se ha visto enriquecido y reformulado desde una perspectiva constructivista de la enseñanza.

26 Las definiciones más amplias de aprendizaje informal refieren a cualquier forma de aprendizaje en que el proceso no está determinado o diseñado por alguna organización. O simplemente a cualquier aprendizaje que ocurra fuera de un salón de clases, tal como el que puede ocurrir en lugares de difusión de la ciencia o la cultura como museos y zoológicos, o por medio de programas educativos de televisión, o en escenarios de la vida cotidiana, por ejemplo, en la interacción entre padres e hijos. Mejía, R. (2005)

demostrado; es recomendable facilitar variedad de medios de comunicación, incluyendo el texto, la narración, los gráficos, elementos de audio y vídeo, entre otros.

5. *Proveer guía en el aprendizaje*: ayuda adicional junto con la nueva información; favorece la codificación para almacenar la información en la memoria a largo plazo por ejemplo: contraejemplos, representaciones gráficas y analogías.

6. *Provocar el desempeño* (práctica): se propicia poner en práctica la nueva habilidad; ejecución de la acción establecida en el objetivo; permite al alumno confirmar el aprendizaje; la práctica incrementa la probabilidad de retención. En este sentido consideramos pertinente proveer actividades donde el estudiante pueda crear

7. *Proveer Feedback* (retroalimentación): Es importante proporcionar una retroalimentación específica e inmediata con relación al desempeño del alumno, los ejercicios asistidos deben ser usados para efectos de comprensión y codificación. La retroalimentación formativa, la retroalimentación como parte de un proceso divergente, no lineal, fragmentado y ecléctico. Dice Perrenoud (2008: 16) que “la evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad”. La devolución, cobra profundo sentido pedagógico, al ser convertirla en una instancia que ayude al estudiante a continuar del modo en que lo viene haciendo o bien que le permita rectificar ciertos aprendizajes para mejorar.

8. *Evaluar el desempeño*, Se solicita al alumno un desempeño adicional para confirmar la competencia. Evaluación de tipo formativa, con retroalimentación informativa. Se evalúa en función del verbo de acción establecido en el objetivo

Rebeca Anijovich (2010) plantea que una clave para construir la evaluación como herramienta potente para la enseñanza y el aprendizaje implica fortalecer la retroalimentación, es decir, la devolución que realiza un otro (ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo) sobre las propias producciones. La retroalimentación es básicamente un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza. Las posibilidades que ofrecen las

TIC para la retroalimentación son claramente potentes, pero demandan que los docentes tengan habilidades que van más allá del manejo técnico. Reclaman habilidades que involucran sentidos que deben potenciar la formación de ciudadanía y verdaderas prácticas de inclusión social. Si se conciben las TIC desde este lugar, se podrá potenciar la retroalimentación en pos de la evaluación formativa. Roldán (2013).

9. *Mejorar la retención y la transferencia*, se provee al alumno la oportunidad de utilizar el conocimiento y habilidades adquiridas en contextos más amplios. Se espera que los alumnos desarrollen habilidades y competencias que les faciliten desenvolverse con eficacia en otras situaciones y en otros contextos.

En relación a la motivación de los alumnos, podemos recurrir, además, a la teoría del valor que sostiene que para que el alumno se esfuerce, debe creer que la tarea es importante y, conjuntamente, debe sentir que es capaz de resolverla. En este sentido colabora John Keller y su modelo motivacional ARCS (atención, relevancia, confianza, satisfacción). Es un modelo de aprendizaje basado en la motivación, el docente debe diseñar e implementar un plan de relevancia, es decir, actividades secuenciales para fomentar el interés y a su vez despertar la curiosidad del alumno y posibilitar la confianza del estudiante al sortear los obstáculos para resolver los desafíos planteados sentirá satisfacción, por otra parte si el alumno considera significativas las tareas seguirá motivado y se mostrará interesado en las etapas secuenciales que el docente le presente.

Los docentes siempre nos sentiremos interpelados por el mismo interrogante ¿Qué actividades mediadas por las tecnologías proponer que resulten placenteras, despierten la curiosidad y mantengan el interés de los alumnos de lengua? Es el desafío constante, cada grupo de estudiantes es diferente, cada individuo es particular.

La apropiación que cada sujeto haga de las propuestas será diferente, cada quien utiliza distintas estrategias para llegar a comprender un documento, no importa el formato que tenga ni el soporte en el cual esté. Es por ello que, al programar la hoja de ruta de un curso o bien de una propuesta áulica en particular, como docentes, debemos preocuparnos por brindar tareas atractivas con recursos interesantes

para promover la lectura y reflexión a partir de múltiples lenguajes y soportes. Propiciar actividades colaborativas, potenciar actividades de intercambio a fin de impulsar en los alumnos su realización lingüística creativa al permitirle construir mensajes de entusiasmo, de solidaridad, de trabajo, de libertad creadora, de conocimientos funcionales, de vivencias, y mejorar su manejo de la lengua al intensificar la estructuración de su pensamiento, favorecer la generación de saberes y el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas a partir de intervenciones pedagógicas situadas que posibiliten la co-construcción de conocimiento y la formación en ciudadanía.

5- La importancia del diseño de entornos personales de aprendizaje

Las tecnologías generan modos de aprender y dejan huellas en la mente de los estudiantes y, también, de que los materiales pueden proveer información pero son los sujetos los que, con su actividad cognitiva, la convierten en conocimiento.

Nos interesa aludir una noción potente y novedosa. Se trata del concepto de Entorno Personal de Aprendizaje. ²⁷Adell (2013:15) afirma que el “PLE es un enfoque pedagógico con enormes implicaciones en los procesos de aprendizaje y con una base tecnológica evidente. Un concepto tecno-pedagógico que saca el mejor partido de las innegables posibilidades que le ofrecen las tecnologías y de las emergentes dinámicas sociales que tienen lugar en los nuevos escenarios definidos por esas tecnologías”.

Los entornos personales de aprendizaje permiten visualizar y entender cómo aprendemos las personas usando eficientemente las tecnologías que tenemos a disposición. Los PLE, son sistemas que nos ayudan a tomar el control y la gestión del propio proceso de aprendizaje. Para Jordi Adell un PLE es un enfoque del aprendizaje, no es una aplicación, no es una plataforma, no es un nuevo software

27 Sugerimos profundizar el tema en el libro digital Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*.

que podemos descargar e instalar. Es una manera de entender cómo se aprende, es una manera de aprender.

El nuevo contexto de medios sociales ha transformado completamente el entorno de aprendizaje. Como indican Castañeda y Adell (2013:12) “las experiencias, intercambios, actividades a las que nos ha acercado el uso de las tecnologías ha multiplicado, diversificado y personalizado de manera extraordinaria nuestro entorno para aprender, al punto que los entornos de aprendizaje centralizados y comunes a todos nos parecen insuficientes y empobrecedores.”

Para Buckingham (2008) lo efectos de la tecnología no se dan por sí sólo sino que su impacto -sea positivo o negativo- depende, sobre todo, de los contextos de uso, las motivaciones de sus usuarios y el propósito de su utilización (Buckingham, 2008: 103).

Desde la perspectiva de las cogniciones distribuidas, Salomón (2001) propone considerar no sólo los fines puntuales del uso de recursos en sí mismos, sino también, y sobre todo, las oportunidades para el desarrollo de residuos cognitivos útiles para los alumnos cuando estén solos. “Las situaciones y las herramientas para las cogniciones distribuidas deben desarrollarse de manera tal que den oportunidades para formar los residuos cognitivos convenientes y no limitarlos” (Salomon, 2001: 177). En efecto, el aprendizaje colaborativo se relaciona con la perspectiva de las inteligencias distribuidas, porque también la producción con el otro es un recurso propio.

En relación con esta línea de abordaje, la inteligencia es algo que se ejerce y no una cosa que se posee. Cada sujeto, cada comunidad logra resolver mejor los problemas de diferente tipo a los que se enfrenta si piensa con los demás y si aprovecha todas las herramientas disponibles en cada momento. Desde la perspectiva pedagógica se hace crucial, además, la capacidad de plantear nuevos problemas, de definir estrategias y construir alternativas herramientas de resolución para que los estudiantes puedan estar más dispuestos no sólo a adaptarse al cambio, sino también a contribuir sustancialmente a él.

La necesidad de gestionar espacios de adquisición de conocimiento que puedan renovarse permanentemente, que faciliten el acceso a nuevas vías de gestión, que no se completan con la educación formal. Ese espacio es el PLE, que permite incorporar el aprendizaje

informal, en un proceso continuo, que dura toda la vida. El desarrollo de un PLE se convierte en el eje del aprendizaje y permite abordar el qué y el cómo del conocimiento. Más que nunca la tecnología fortalece el aprendizaje social.

Un entorno personal de aprendizaje (PLE), abre camino a los procesos propios de aprendizaje en manos del estudiante, y lo desafía al reto de reflexionar sobre los recursos y las herramientas que le ayudan a aprender mejor, en nuestro caso, aplicado a nuestra tarea como docentes, implica no sólo en reflexionar cómo, con qué y de qué manera aprendemos sino pensar en cómo, con qué y de qué manera podemos enseñar de mejor manera. El diseño de un PLE se basa en la autonomía y, por tanto, desplaza la responsabilidad de su organización (y, como consecuencia, del aprendizaje), al propio aprendiente, esta participación activa contribuye a desarrollar estrategias de aprendizaje y propiciar aprendizajes memorables, en este aprender desde el “hacer”.

6- Palabras finales

La labor realizada en el marco del proyecto NEIES, se desarrolló desde la profunda convicción de la necesidad y de la significatividad que, para nuestra región representa, el promover instancias de trabajos colaborativos, en este caso las tic fueron las mediadoras, a través de su inclusión se crearon espacios para el diálogo, la reflexión y el intercambio de saberes entre colegas y futuros profesores de español.

Entre las acciones concretadas en el marco del curso *Potencialidades de las TIC para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en ELSE*, se creó un repositorio online de bibliografía específica y una galería de recursos disponibles y se la compartió con docentes y estudiantes avanzados de español de otras universidades e instituciones. Se espera que, en el futuro, los participantes continúen ampliando dicha galería con propuestas didáctico pedagógicas relevantes y significativas. Por otra parte, se abrió un espacio en la red social facebook para continuar el intercambio y continuar a modo

de comunidad docente pensando, reflexionando y compartiendo recursos y herramientas que posibiliten el trabajo significativo hacia la enseñanza auténtica del español en el estado de Ceará. Un dato interesante, es que en dicho espacio – a menos de una semana de concluido el curso, docentes que participaron en el mismo ya habían llevado al aula de español los recursos y herramientas trabajados y habían obtenido buen resultado con sus alumnos, siendo esto motivador para continuar experimentando con recursos TIC disponibles, adaptados a sus intereses y necesidades.

En estas instancias donde se favorece el trabajo en comunidad de aprendizaje, se evidencia el valor que excede a la instancia del curso propiamente dicha que se manifiesta en la transmisión que hacen a sus pares de los contenidos aprendidos quienes formaron parte, de esta manera por su naturaleza de formadores se convierten en replicadores de los saberes. Es por ello que estamos convencidos que iniciativas como el proyecto de la “Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el Mercosur” propician la optimización de tiempo y recursos; dado que de esta manera se pueden concentrar esfuerzos en el intercambio de experiencias y en el desarrollo de recursos educativos, estudios e investigaciones relacionados con la lengua, la cultura y la formación en ciudadanía a través de ELSE y aportar a la integración regional. Vemos además que es necesario incentivar, a través de la enseñanza-aprendizaje del español y portugués L2, un conocimiento y re-conocimiento del “otro” a fin de promover puentes hacia la integración regional.

Al referirse a un proceso de integración en el que se trata de enseñar/aprender lenguas “regionales” o de recurrir a la práctica de diálogos bilingües, Celada (2008) considera primordial producir conocimiento en la dirección de explorar la tensión entre identidad/alteridad, de modo tal que nos enfrente a nuestras propias (in) capacidades de desterritorializar la frontera que nos habita. Añade, además, que en el espacio de enunciación en el contexto geográfico del Cono Sur las diferentes lenguas constituyen un continuum en el que los habitantes se reconocen y se relacionan.

Para concluir deseamos expresar que el éxito logrado en la implementación y participación de la misión estuvo dado en, por un lado, por contar con conocimiento de la realidad y de la expecta-

tivas de los destinatarios por estudios y sondeos previos realizados que permitió elaborar una propuesta acorde a los intereses y a las necesidades de los participantes. Por otro, por la participación y la apertura de los asistentes hacia todos los contenidos trabajados y su colaboración con todas las tareas propuestas.

La experiencia compartida en Universidade Federal de Ceará, corroboró y dio muestras tangibles de que las TIC pueden contribuir de manera significativa a afianzar lazos y a proyectar juntos propuestas para mejorar las prácticas desde la enseñanza de lenguas que favorezca el trabajo a partir de la interculturalidad, la formación en ciudadanía y promueva la formación para la vida y el trabajo y se considere al español y al portugués como lenguas no sólo de comunicación y cultura sino como lengua de conocimiento.

Referencias

- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.
- Anijovich, R. (comp.) (2010). La evaluación significativa . Paidós, Buenos Aires.
- Asinsten, G (2012) Construyendo la clase virtual. Novedades Educativas, Buenos Aires. AAVV (2011) Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas. Paidós, Buenos Aires.
- Carlini, A. Org.(2008) Ensino Superior. Questões sobre a formação do professor. Avercamp, Sao Paulo. Fanjul,A., Castela, G. (2011) Línguas, políticas e ensino na integração regional. Assoeste, Cascabel.
- Buckingham, D.(2008) Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial, Buenos Aires.
- Celada, M.(2008) Frontera discursiva, desencuentro de sentidos y alteridad. En: Páginas de Guarda N° 6. Págs. 40-54
- Dominguez Hidalgo, Antonio (2010) La Construcción de objetos lenguaje. Estrategias de creatividad par a la Clase de Español. Editorial Alfaomega. México. Pag 33
- Gagné, Robert Mills (1979) Las condiciones del aprendizaje. Interamericana, México.

- Gentiletti, María Gabriela (2012). Construcción colaborativa de conocimientos integrados. Aportes de la psicología cultural en las prácticas de la enseñanza. Novedades educativas, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, José (2011) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Artmed, Porto Alegre.
- Hidalgo, Antonio Dominguez (2010) La Construcción de objetos lenguaje. Estrategias de creatividad para la Clase de Español. Editorial Alfaomega, México.
- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393–416. Disponible en: <http://goo.gl/fVQS2> [consultado el 12 de diciembre de 2013]
- Lyon, C. Las tecnologías y el conocimiento: la compleja incorporación de tecnologías en la enseñanza. Disponible en: <http://www.cities.lyon.fr/es/articles/156.html> [fecha de consulta: 16 de julio de 2013]
- Magadán, Cecilia (2012), “Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias”, Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós, Buenos Aires.
- Manso, M. Pérez, P, Libedinsky, M. (2011) Las TIC en las aulas . Buenos Aires, Paidós.
- Mejía, Rebeca (2005) *Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal*. En Revista electrónica Sinética. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914002> [Consultado el 19 de agosto de 2014].
- Mischra, P. & Koehler, M. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. Disponible en: <http://goo.gl/V7zf2> [consultado el 12 de diciembre de 2013]
- Morduchowicz, Roxana (2008) La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Paidós, Buenos Aires.

- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue, Buenos Aires.
- Roldan P. (2013). Clase 4: Evaluación en contextos con tecnologías digitales. Seminario Intensivo 1 Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Salomón, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomón (2001). Cogniciones distribuidas. Amorrortu, Buenos Aires.

Estrategias didácticas para una lectura intercultural de textos en español

Fabián Gabriel Mossello ²⁸

Universidad Nacional de Villa María

Resumen

El seminario-taller que proponemos constituye un espacio de reflexión sobre el español en Latinoamérica y, en particular, sus variantes en Argentina, para dar cuenta del espesor lingüístico y discursivo y, así, poder problematizar ejercicios de lectura.

Esto invita a leer entre líneas, iterativa y comprensivamente a través de un objeto privilegiado, la literatura, cuya complejidad supone un desafío para cualquier lector.

En particular y siguiendo estos planteos, este seminario-taller se centra en la lectura comprensiva de textos producidos en su mayoría en distintas regiones culturales de Argentina. Así, nos proponemos leer, interpretar y discutir las variantes lingüísticas a través de: canciones del folclore argentino, el lunfardo en tangos y milongas; la poesía y la narrativa de diferentes regiones, estilos y períodos; los refranes y el humor en distintos formatos generales -diarios y especializados, revistas-, entre otros espacios de los discursos en español.

Palabras clave

Lectura, intercultural, literatura, español

²⁸ Docente e investigador de la Licenciatura en Lengua y Literatura, Instituto A.P. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

1- Desarrollo

1.1- Reflexiones teóricas

La literatura, el folclore, el tango y el humor constituyen en Latinoamérica y Argentina en particular, un amplio y desafiante campo para las experiencias de enseñanza de la lengua española. Desde sus comienzos, el contexto latinoamericano mostró sus particularidades y especificidades, en tanto espacio de una doble articulación: con Europa, su madre intelectual, lugar radiante de los paradigmas lingüísticos y de las estéticas literarias; con las culturas mesoamericanas, sustrato germinal que modifica las matrices de la lengua española, modeliza sus temas, géneros, modos enunciativos y retóricas.

En este sentido, el seminario-taller que se propuso para ser desarrollado durante una semana de trabajo en la Universidad Federal de Ceará, Brasil, a finales del mes de octubre de 2014, constituyó un espacio de reflexión que buscó dar cuenta de esta doble articulación que flexiona el campo del español en Latinoamérica y, en particular, sus variantes en Argentina, para dar cuenta del espesor de sus modulaciones lingüísticas y discursivas y, así, poder problematizar ejercicios de lectura. Esto invitó a leer entre líneas, sumergirse en las tramas densas de unos textos que, a manera del antropófago, degluten las estéticas europeas y reescribe el mapa lingüístico y literario dando a nuestra lengua española color de una identidad que se va haciendo.

En particular y siguiendo estos planteos, este seminario-taller se centró en la lectura comprensiva de textos producidos en su mayoría en distintas regiones culturales de Argentina. Así, nos propusimos leer, interpretar y discutir las variantes lingüísticas a través de canciones del folclore argentino, el lunfardo, en tangos y milongas; la poesía y la narrativa de diferentes regiones, estilos y períodos; los refranes y el humor en distintos formatos generales –diarios- y especializados –revistas-, entre otros espacios de los discursos en español.

Este seminario-taller se sustentó sobre la idea de que la lectura es un proceso dinámico, constructivo y transaccional que permite a los estudiantes hacerse preguntas sobre la lengua española, sus particulares modos sintácticos, morfológicos y semánticos que articulan la construcción del sentido textual. Nuestros alumnos debían cons-

truir sus representaciones de lectura, manejar sus ‘enciclopedias’ y ampliar los horizontes de conocimiento de sus códigos lingüísticos y culturales. La dinámica del seminario-taller, como modalidad de trabajo, exigió una relación intensa entre práctica y teoría, para que los conocimientos se construyan cooperativamente, con la apoyatura de presupuestos teóricos a cargo del profesor. De acuerdo con ello, no se previó concretar clases magistrales a la manera tradicional, sino que la exposición conceptual tuvo lugar cuando la marcha del trabajo lo exigió.

1.2- Reflexiones sobre la lectura

Leer es un verbo que tiene historia. Pero ¿qué es leer? El decurso del desarrollo de las principales disciplinas que reflexionaron sobre el lenguaje durante el siglo XX nos da una aproximación a su definición. Empezaremos por los comienzos del siglo pasado, momento destacado en el que se delimitan muchas perspectivas teóricas y prácticas para pensar el proceso de lectura.

Entre los años cincuenta y sesenta se configura un modelo de análisis del texto literario. El énfasis en el rigor descriptivo de la estructura interna del relato delimita una concepción de lectura; nada que esté fuera de los límites del texto importa: el sentido está en el texto. Los estructuralistas plantean un modo de leer asociado a la descripción de la obra. Se privilegia, de este modo, la materialidad del texto que tiene como soporte el lenguaje entendido como forma estática, cerrada, constituida por unidades elementales de significación en las que se reconocen y funcionan sentidos y valores para conformar un sistema. Así, el sentido está asociado a la estructura, por lo que no es posible pensarlo sino desde esa matriz de relaciones. Roland Barthes, el más destacado semiólogo de los años 60’ afirma en su clásica *Introducción al análisis estructural de los relatos*, que lo que “sucede en el relato no es, desde el punto de vista referencial (real), literalmente, nada; lo que pasa es sólo el lenguaje, la aventura del lenguaje” (Barthes, 1977, 67). El formalismo primero y el estructuralismo después dejan afuera del análisis, a partir de esto, toda realidad extralingüística: primero los sujetos productor (autor) y lector,

pero también dejan de ser un condicionante la referencialidad del texto con el mundo que le sirve de contexto.

Un continuador del pensamiento bartheano es el francés Gérard Genette, cuyos trabajos narratológicos incorporan niveles o posiciones en las que se ubican enunciadador y enunciatario a través de un simulacro de comunicación construido en el propio texto y por el propio texto: el narrador (la posición y la voz narrativa) y el lector textual. Estas figuras que Roland Barthes llama de papel, el que narra y el receptor de la narración, continúan dejando fuera del análisis a los protagonistas de la situación enunciativa empírica en la que un autor escribe un relato para un lector.

La perspectiva inmanente del texto implica también un posicionamiento respecto al conocimiento y la verdad. La verdad, dentro de la epistemología del estructuralismo, está contenida en el objeto a conocer. La interpretación ocurre al allanar el acceso a ese objeto para ver qué dice. De este modo, el papel del observador es pasivo, de adecuación a ese objeto. Supone, en fin, la certeza de que ese acceso y, por lo tanto, ese conocimiento, son posibles.

Al estar ausente el lector empírico, el lector construido por el texto sólo queda constituido en él, en tanto una abstracción, una aspiración del discurso. Este lector tiene algo de aquel lector modelo delimitado por Umberto Eco cuando dice que:

Un autor deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente. (...) De manera que prever el correspondiente Lector Modelo no significa solo esperar que éste exista, sino también mover el texto para construirlo (Eco, U., 1981, 64).

En esta definición que Umberto Eco plantea en *Lector in fábula* (1981) se juegan preguntas sobre el sentido y sobre la lectura, en especial sobre qué parte le corresponde a cada integrante de la relación autor-texto-lector en la construcción del sentido de la obra.

Eco destaca cómo una obra de arte postula, por un lado, la libre intervención interpretativa de los lectores y a la vez exhibe carac-

terísticas estructurales que estimulan y, al mismo tiempo, regulan el orden de sus interpretaciones. Eco insiste en la idea de que sin lector no hay interpretación pero, al mismo tiempo, deja en claro que el texto juega un papel importante. Un texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente. Porque todo texto es un “mecanismo perezoso (y económico) (...) está plagado de elementos no dichos (...) de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar” (Eco, U. 1981, 56), requiere un destinatario que lo actualice. Quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó deliberadamente en blanco, pensando en un lector -modelo- que pudiera hacerlo. Aparecen así puestos en relación los conceptos de texto incompleto en el sentido de obra abierta; de destinatario como operador capaz -aunque no siempre ni totalmente- de abrir el diccionario a cada palabra que encuentra y de recurrir a una serie de reglas sintácticas preexistentes con el fin de reconocer las funciones recíprocas de los términos en el contexto de la oración; de autor como aquel que decide hasta qué punto debe vigilar la cooperación del lector, así como dónde debe suscitarla, dónde hay que dirigirla y dónde hay que dejar que se convierta en una aventura interpretativa libre.

La problemática del lector va a tener un lugar destacado y va a ser resignificada dentro de lo que llamamos hoy ‘el proceso de la lectura’ con una perspectiva epistemológica que se empezó a conocer por los años 50’ con el nombre de Teoría de la Recepción. Los teóricos de la recepción se desligaron en parte de los preceptos estructuralistas del lector ausente y lo reposicionaron como parte activa del proceso de construcción del sentido.

Este desplazamiento del texto al lector, que fue mucho más que un cambio de intereses, implicó profundas transformaciones en los modos en que se debe entender el proceso de la textualidad. Como apuntó J. P. Sastre en *¿Qué es la literatura?* (1984) el texto está incompleto, y sólo se completa si interviene un lector real y empírico. Si para los estructuralistas leer era acceder al objeto-texto y desma- dejarlo, lo que permitía estructurar su sentido, para los teóricos de la recepción -con fuerte influencia de la fenomenología de Edmund-

Husserl²⁹- la obra literaria se constituye en el acto de su recepción en tanto el objeto existe en la medida en que hay un sujeto que lo constituye en su conciencia y en la medida en que la aproximación a ese objeto entraña una interpretación. En primer lugar, esto significa un cambio en relación con el origen de la producción de sentido: el sentido del texto deja de ser la resultante del juego de relaciones intra-discursivas; en segundo lugar, el texto deja de tener un único sentido; así el sentido se produce a través de la lectura y en la lectura.

Según la perspectiva teórica de la recepción, el lector podrá ser: el lector ideal (similar al de Eco) que maneja el sistema de códigos, convenciones y procesos y que es competente para comprender cada

29 Históricamente Husserl termina el ciclo filosófico de la metafísica, y también comienza una nueva filosofía que busca ante todo una nueva actividad racional diferente a la planteada hasta ese entonces: Husserl hace evidente la crisis de la razón universal, de modo que es necesario replantear de aquí en adelante la actividad filosófica con una responsabilidad social como respuesta a los problemas del mundo, que ya no se resuelven desde una razón objetiva, sino que se solucionan en el encuentro de múltiples puntos de vista. Otro aspecto a tener en cuenta de la fenomenología de Husserl está en la dinámica que le imprime al sujeto, ahora el sujeto no espera ser afectado por los objetos del mundo, sino por el contrario, el sujeto constituye esos objetos y le da sentido al mundo. Otro aspecto importante es que el sujeto trascendental ya no es un sujeto anónimo, éste es un sujeto activo que constituye el mundo, que tiene una responsabilidad con ese mundo y un compromiso histórico con la humanidad. Fenomenológicamente no es posible concebir la conciencia como estructura interna del sujeto que espera ser afectada por los objetos. Toda aprehensión que la conciencia tenga del objeto constituye ya una actividad de ésta, así sea de manera pasiva la conciencia pre-constituye objetos. Desde esta perspectiva, la conciencia es el punto de partida de la actividad humana, ya que es indubitable y necesaria puesto que resulta evidente para sí misma, como una evidencia apodíctica. Por tanto la conciencia es incuestionable por cuanto permanece o se hace presente en toda experiencia que realice el sujeto. Toda actividad de la conciencia no puede ser cuestionada, pero lo que no puede garantizar la conciencia es la certidumbre de lo que está conociendo, ya que la cosa es variable y no tiene garantizada su existencia, por tal motivo, el sujeto impone o constituye su propia realidad indubitable a lo contingente de las cosas del mundo. Con otras palabras, lo inmanente de la conciencia penetra lo trascendente del mundo y lo realiza.

Fuente: <http://www.utp.edu.co/-chumanas/revistas/revistas/rev22/garcia.htm>. Husserl define la conciencia como un conjunto de actos que se conocen con el nombre de vivencias. Esta conciencia tiene la peculiaridad de eliminar toda referencia a una existencia real de las cosas, es decir la conciencia no percibe objetos reales sino que aprehende objetos, que se denominan fenómenos.

movimiento del escritor; el lector fingido, rol que el lector es invitado a desempeñar durante la lectura (W. Gibson); el narratorio, persona imaginada a la que el narrador dirige su discurso (G. Prince); el lector informado, que forma parte de una comunidad interpretativa, que comparte hipótesis interpretativas con el grupo social al que pertenece (S. Fish); el lector implícito, que da respuesta a la red que constituye cada estructura textual (W. Iser).

Los estudiosos de la lectura, Anne Marie Chartier y Jean Hèbrard comentan que, entre los años 80' y los 90', y a partir del desarrollo de la psicología cognitiva³⁰, la lectura se constituye en una preocupación central, en tanto modelo de procesamiento de la información por medio de la memoria y la inteligencia. Al cognitivismo le interesa, en primer lugar, 'la máquina de leer', es decir, todos los procesos que hacen posible la lectura pero de los que el lector no tiene ninguna conciencia.

El estudio de esa 'máquina de leer' les permite descubrir automatismos en los procesos de lectura que distante de dejar fijado al sujeto en ciertas rutinas, resultan liberadores, pues permiten que el lector fije toda su atención en lo que no puede ser automatizado: la construcción del sentido de un texto, en una situación puntual de lectura.

Uno de los más famosos psicocognitivistas, el norteamericano Kenneth Goodman, caracteriza la práctica de la lectura como un

³⁰ El cognitivismo es una corriente de la psicología que se especializa en el estudio de la cognición (los procesos de la mente relacionados con el conocimiento). La psicología cognitiva, por lo tanto, estudia los mecanismos que llevan a la elaboración del conocimiento. La construcción del conocimiento supone varias acciones complejas, como almacenar, reconocer, comprender, organizar y utilizar la información que se recibe a través de los sentidos. El cognitivismo busca conocer cómo las personas entienden la realidad en la que viven a partir de la transformación de la información sensorial. Para el cognitivismo, el conocimiento es funcional ya que cuando un sujeto se encuentra ante un acontecimiento que ya ha procesado en su mente (es decir, que ya conoce), puede anticiparse con mayor facilidad a lo que puede suceder en el futuro próximo. Los conocimientos ayudan a que las personas puedan desarrollar planes y fijarse metas, minimizando las probabilidades de experimentar una consecuencia negativa. La conducta de los seres humanos se ajusta a lo cognitivo y a las expectativas de lo conocido. <http://definicion.de/cognitivismo/>.

juego psicolingüístico de adivinanzas, que supone interacciones entre lenguaje y pensamiento. Goodman considera que hay un solo proceso de lectura para todas las lenguas, es decir, que no habría muchas y distintas maneras de conferir sentido a un texto sino una. Del mismo modo, cree que hay solamente un proceso de lectura, independientemente del nivel de capacidad con que este proceso es utilizado. En este sentido, la distancia que existe entre un lector competente y uno que no lo es no reside en el proceso por el cual obtienen significado del texto, que es siempre el mismo, sino en lo bien que cada lector utiliza este único proceso.

Leer para los cognitivistas es un proceso en el cual el lenguaje y el pensamiento están involucrados e imbricados en permanentes transacciones: es la búsqueda de sentido -a través del texto- la que mueve ese proceso. Toda lectura está asociada a la interpretación: el lector realiza su trabajo de construcción de sentido en una situación de no-presencia del escritor, en tanto toda comunicación escrita es comunicación distanciada. El lector sólo interactúa con el texto que deberá comprender. El proceso de lectura pone al lector en juego con lo que sabe, e interpreta sobre la base de su concepción de mundo, su cosmovisión particular de él, sus lecturas previas de los textos, sobre los temas adyacentes. Estos conocimientos, puestos en interacción con los índices que ofrece el texto, le permiten al lector hacer anticipaciones.

Nuestra propuesta para una lectura intercultural de textos en español, en contexto del aprendizaje de una segunda lengua (el español para hablantes nativos del portugués) tuvo como base esta última concepción de la lectura.

Cada texto propuesto significó un desafío interpretativo para el conjunto de los estudiantes brasileños que dominaban distintas competencias y conocimientos del español. La planificación de actividades de lectura tuvo esta razón epistemológica: el significado textual, su interpretación y re-localización en el universo experiencial que toda obra literaria necesita y se realizó de manera interactiva y transaccional, como afirma Kenneth Goodman.

En lo que sigue desarrollaremos algunos apartados especificando objetivos, metodología, contenidos de los módulos, formas de evaluación.

1.3- Objetivos Generales

En este punto marcaremos objetivos generales y específicos del taller de lectura de textos de una manera intercultural.

- Integrar y conocer distintas aspectos del español en Latinoamérica y, particularmente, en Argentina a través de la lectura de distintos tipos de discursos.
- Explorar las particularidades de nuestro español en sus aspectos sintácticos, morfológicos y semánticos en textos literarios, humorísticos, populares, periodísticos, entre otros, de distintos períodos y escuelas.
- Proponer estrategias didácticas de lectura de textos diversos en lengua española, según géneros, modalidades lingüísticas, léxico, tipología textual.
- Propiciar el desarrollo de las potencialidades cognitivas, pragmáticas y patémicas³¹ para una lectura adecuada de una diversidad de géneros literarios y no literarios, de la cultura letrada y de la cultura popular, en lengua española.
- Brindar elementos que posibiliten la formación de sujetos competentes para la actividad de lectura con diversos grados de complejidad.
- Posibilitar el reconocimiento de las falencias y habilidades de cada tallerista en sus actos de lectura, corregir y proponer métodos para el abordaje de la complejidad del español latinoamericano y argentino en particular.

³¹ El tríptico cognitivo, pragmático y patémico es un interesante punto de partida para entender tres pilares de la actividad de lectura. En enfoque patémico busca una relación con el texto desplegando a través de conexiones pasionales con la obra –apasionarse, encolerizarse, conmoverse, entre otros-. Lo pragmático se asocia con los usos que muchos textos pueden tener en relación a las acciones que podría realizar el lector. Lo cognitivo tiene que ver con la circulación del objeto saber y la redistribución que de él se hace en el proceso de lectura.

1.4- Contenidos

Los contenidos fueron elaborados y ordenados siguiendo un criterio que organiza el seminario taller según una serie de espacios discursivos diversos, desde obras literarias de autores latinoamericanos que consideramos clave para el mejor conocimiento de distintos aspectos del español, pasando por letras de tangos, para entender la variante del lunfardo, las formas básicas del discurso gauchesco, hasta los llamados autores regionales y populares, como también el humor y la escritura en clave de historieta.

Tal distribución corresponde a un esquema didáctico de introducción al alumno en las problemáticas lingüísticas de autores en distintos contextos socioculturales, momentos y variantes de la lengua española hablada en Argentina. Los contenidos atienden a esta complejidad lingüístico-cultural.

UNIDAD 1. La lengua española a través de la gauchesca. Poemas y diálogos gauchescos. Canciones gauchescas del folclore argentino. Variantes morfológicas, sintácticas y semánticas. Contextualización histórica y cultural. Estrategias de lectura para abordar esta complejidad discursiva (sobresale en estos contenidos el trabajo con el Martín Fierro, los Cielitos de Estanislao del Campo y el folclore a través de José Larraalde y Atahualpa Yupanqui).

La variante lingüística del lunfardo. Milongas y tangos. Procedimientos morfológicos, sintácticos y semánticos. Contextualización histórica y cultural del fenómeno del tango. Tango leído y tango cantando. Estrategias de lectura para abordar esta complejidad discursiva (Sobresale en este contexto el trabajo sobre tangos de Lepera y Discépolo).

UNIDAD 2. La lengua española a través de la literatura argentina. Florida y Boedo. Lengua literaria culta y lengua literaria popular. Variantes morfológicas, sintácticas y semánticas. Contextualización histórica y cultural de distintos fenómenos literarios. Estrategias de lectura para abordar esta complejidad discursiva en autores como: Roberto Arlt (Aguafuertes Porteñas), Jorge Luis Borges (Ficciones y poesía), Gonzáles Tuñón y Oliverio Girondo.

La lengua española a través de la literatura argentina de los años 60', 70' y 80'. Diálogo entre la cultura literaria autónoma y la cultura de masas. Variantes morfológicas, sintácticas y semánticas. Contextualización histórica y cultural de distintos fenómenos literarios. Estrategias de lectura para abordar esta complejidad discursiva en autores como: Antonio Di Benedetto (cuentos), Haroldo Conti (cuentos), Daniel Moyano (cuentos), Osvaldo Soriano (cuentos).

UNIDAD 3. La lengua española a través de otros discursos. El humor revisteril, diarios, canciones y medios de comunicación social. La refranería, los dichos de la cultura oral Argentina. El español en discursos mixtos. La historieta. Estrategias de lectura para abordar esta complejidad discursiva en autores como: Fontanarrosa, Quino, Doña Jovita; las historietas más representativas; los chistes del humor actual, práctica de medios como los monólogos de Tato Bores.

Tema transversal. Durante el desarrollo de las unidades se enfatizó la mirada intercultural, de tal modo que a través de la lectura de los distintos objetos discursivos propuestos se pudo conocer, no sólo las variantes lingüísticas dentro del español que se habla en Argentina, sino las distintas formas en que se configura lo social, lo artístico, lo histórico, entre otros aspectos que hacen a la compleja cultura argentina.

1.5- Régimen de evaluación

La modalidad de trabajo en taller propició la participación e intervención de los estudiantes y la discusión en torno a los temas desarrollados. Esta instancia fue utilizada como instrumento para la evaluación. Cada estudiante debió aprobar un escrito en español en el que se desarrollaba alguna reflexión sobre los textos presentados y en relación a las variantes lingüístico-discursivas trabajadas en español.

1.6- Metodología de trabajo y modalidad de dictado

La metodología utilizada en este seminario-taller supuso clases-cinco encuentros-, para completar 20 horas (equivalente a 1 crédito de postgrado en Argentina). Se trabajó en estas clases aspectos teóricos y actividades concretas de lectura, para reflexionar sobre contenidos lingüísticos, históricos y culturales; estrategias didácticas de lectura; y formas de interrogar a los textos según su complejidad. Para ello fue necesario que el estudiante tuviera el cuadernillo especialmente diseñado para esta propuesta, con materias de lectura teórica, ejercicios y antología de lecturas. Además, fue importante el material digitalizado que se expuso durante el cursado y fue entregado por la web a cada estudiante.

1.7- Aportes significativos de la propuesta

El seminario-taller que propusimos significa un aporte sustancial para la formación del estudiante de español en contexto de aprendizaje como segunda lengua y en relación con el portugués como lengua nativa. La variedad de discursos que se propusieron fue lo suficientemente diversa y compleja para que el estudiante alcance un conocimiento amplio de la lengua española. Sabemos que la lengua figurativa, bajo las formas de canciones, poemas, cuentos, refranes o chistes, suele ser el paso decisivo para un estudiante que quiere encontrarse con el lenguaje en su máxima expresión. Como afirma Eugene Coseriu en *Lenguaje y Poesía*³², es en el lenguaje estético donde las potencialidades comunicativas y expresivas de una cierta lengua

32 Como actividad del sujeto relativo (dotado de alteridad), el lenguaje es aprehensión y estructuración del mundo pero no es interpretación de mundo, ni creación de mundos posibles. En cambio, la poesía es siempre absoluta y, precisamente, crea también otros mundos posibles. La poesía hay que interpretarla, pues, como absolutización del lenguaje, absolutización que, sin embargo, no ocurre en el plano lingüístico como tal, sino en el plano del sentido del texto. En la poesía, todo lo significado y designado mediante el lenguaje (actitudes, personas, situaciones, sucesos, acciones, etc) se convierte a su vez en un significante, cuyo significado es, precisamente, el sentido del texto. Desde este punto de vista, Kafka, por ejemplo, no habla, en realidad sobre Gregor Samsa, sino por medio de Gregor Samsa, y sobre algo distinto; a este respecto, también Gregor Samsa es sólo un significante. TESIS SOBRE EL TEMA "LENGUAJE Y POESÍA". Coseriu, Eugene (1968).

se tensan hasta llegar a sus más destacados logros. Estas potencialidades son los que quisimos que nuestros estudiantes aprendieran.

1.8- Evaluación de la experiencia cultural

La lectura de textos en español de distintos soportes, lenguajes, géneros y generaciones de autores fue bien receptada en el conjunto de los alumnos. Durante el dictado se pudo comprobar que la temática multicultural era de interés para un grupo poblacional heterogéneo, conformado por estudiantes avanzados de lengua española, profesores de español y otros pertenecientes a distintas profesiones pero interesados en el idioma.

El español apareció como un saber lingüístico, cultural, histórico e ideológico que despertó mucho interés entre estos alumnos. No sólo resultó importante el saber meramente lingüístico (la lengua en tanto sistema de signos, con su gramática, léxico, entre otros aspectos). También fue de mucho interés el saber interpretativo de una diversidad de textos –canciones, notas periodísticas, relatos literarios y poemas, entre otros-; textos que ‘llevan toda su cultura a costas’, y que exigen del lector una formación y un despliegue considerable de estrategias.

El nordeste del Brasil es un espacio geográfico atravesado por la cultura letrada y oral, con un vastísimo despliegue de géneros, juegos entre distintos saberes populares y cultos, y un léxico cearense característico de la región con gran permeabilidad en las prácticas de la cultura local. En este sentido, el corpus de textos propuesto no sólo apareció como una propuesta para profundizar aspectos de la lengua española, sino que este corpus dialogó muchas veces con distintas facetas de las formaciones culturales locales. Un ejemplo destacado fue el diálogo que se estableció entre el lunfardo y el cearense en tanto variantes populares del español y el portugués respectivamente. En este sentido creemos que el curso cubrió, al menos parcialmente, las inquietudes de los participante para profundizar el saber de una lengua con un vasto repertorio léxico, de géneros primarios y secun-

darios (Bajtín)³³ y un despligue de recursos del decir frondoso, como ocurre con todas las lenguas romance.

En conclusión, el curso *Estrategias didácticas para una lectura intercultural de textos en español. Problemáticas lingüísticas, discursivas y culturales en el español de Argentina a través de su literatura, su folclore, su tango, su humor*, significó un aporte a los saberes de hablantes no-nativos del castellano, para profundizar la lectura productiva y germinal del sentido de prácticas literarias que significaron todo un desafío interpretativo.

Bibliografía

AAVV. (1986) *Nueva Escuela*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. N^o. 17. Buenos Aires.

Barthes, Roland. (1984) *Los susurros del lenguaje*. Fondo de Cultura. Buenos Aires.

Cassany y otros. (1986) *Recursos Didácticos para la enseñanza de la Lengua*. Ed. Grao. Barcelona.

Cortes, Marina y Bollini Rosana. (2006) *Leer para escribir*. Bs. As. El hacedor. Buenos Aires.

Eco, Umberto (1981). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Traducción de Ricardo Pochtar. Barcelona: Lumen. «Traducción de la primera edición italiana. Bompiani, Milán, febrero de 1979

33 Los géneros primarios están constituidos por enunciados de la comunicación inmediata. Tal como frases elocuentes, interjecciones, órdenes, diálogos cotidianos, cartas, onomatopeyas, etc. Son los géneros cotidianos, los diálogos del tipo cercano. Las cartas, saludos, las conversaciones. Todo lo que tiene que ver dentro de un ámbito más familiar (más de cara a cara). Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros, por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, conservan su forma y su importancia cotidiana tan sólo como parte del contenido de la novela. Los géneros discursivos complejos o secundarios, son aquellos que no presentan una relación directa entre quien escribe y quien lee. Ejemplos de géneros complejos son las novelas, investigaciones científicas, enciclopedias, artículos periodísticos, textos legislativos, bitácoras entre otros tipos de discursos. A diferencia de los géneros simples, los géneros complejos generalmente son transmitidos en forma escrita.

- Liliana Lotito, María Rosario de Troisi. (2004) *Escritores en Taller*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
- Lorenzini y Ferman. (2014) *Estrategias discursivas. Prácticas de la comprensión y producción de textos en castellano*. Club de Estudio. Buenos Aires.
- María Isabel De Gregorio- María Cristina Rébola. (2002) *Coherencia y cohesión en el texto*. Editorial Plus. México.
- Muth, Denise. (comp.) (1999) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Aique. Buenos Aires.
- Sánchez Miguel, Emilio. (2008) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana. Buenos Aires.
- Seraffini, María Teresa. (2012) *Cómo redactar un tema*. Ed. Paidós, México.
- Maritano Alma. (1999) *Taller de escritura*. Colihue. Buenos Aires.
- Sarlo Beatriz (compiladora) (1981) *El mundo de Roland Barthes*. Capítulo. Buenos Aires.
- Van Dijk, Teun. (2009) *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona.
- Verón, E. (1996) *Cursos y conferencias. Segunda época*. Eudeba. Buenos Aires.
- Viramonte de Avalos, Magdalena. (2014) *La nueva lingüística en la enseñanza media*. Cba. Escuela de Lengua. UNC.
- Walter J. Ong: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (1994) Fondo de cultura económica. México.

Os Marcadores Discursivos: Conectores – Uma Leitura Retórico-Contrastiva (Español y PortuguêS) de seu Comportamento Semântico³⁴

*Massilia Maria Lira Dias*³⁵

Universidade Federal do Ceará

Resumo

Com base nos pressupostos teóricos da Teoria da Argumentação na Língua, de J. C. Anscombe y O. Ducrot (1994), apresentamos, nesse trabalho, aspectos relevantes da argumentação discursiva, sinalizada pelo uso dos marcadores do discurso, em especial, os conectores, nas línguas espanhola e portuguesa. Dessa forma, decidimos analisar o comportamento semântico e pragmático dessas partículas em textos do gênero cartas, selecionados do jornal *El País* (Espanha) e da *Revista Veja* (Brasil). Nessas cartas, os falantes-autores oferecem uma série de argumentos, contra-argumentos e conclusões a fim de convencer o leitor sobre sua opinião em relação a um determinado

34 Esse artigo é uma síntese da Tese de Doutorado “Os Conectores Discursivos Desde la Retórica Contrastiva: Uso y Contraste Español-Português”, apresentada para obtenção do título de Doutor na Universidad de Salamanca – Espanha, e do Curso: “Los Marcadores Discursivos: Conectores – Una Lectura Retórico-Contrastiva (Español-Português) de su Comportamiento Semántico” ministrado na Universidad Nacional de Río Cuarto, como parte do Ciclo de Estudios de Posgrado – *Integración Lingüístico Cultural MERCOSUR*. Esse ciclo de palestras constitui parte das atividades do Projeto “Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR”, subsidiado pelo Núcleo de Estudos e Investigações em Educação Superior do MERCOSUL (NEIES), do qual participam as Universidades Nacionales de: Río Cuarto, Villa María y Córdoba (Argentina) e a Universidade Federal do Ceará (Brasil).

35 Professora do Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará.

tema. A análise contrastiva dos conectores em ambas as línguas nos permitiu identificar semelhanças e diferenças no seu comportamento semântico-discursivo e nos padrões retóricos dessas línguas próximas, relevantes tanto para os estudos no campo da retórica contrastiva, quanto para a área de formação de professores de espanhol e português como línguas segundas e estrangeiras.

Palavras-chave:

Marcadores discursivos, conectores, argumentação.

1- Introdução

Os estudos sobre os marcadores discursivos tem abordado o tratamento dessas unidades desde diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, todas relevantes para a compreensão do funcionamento dessas partículas no discurso. Os trabalhos publicados por Martín Zorraquino y Portolés (1999) e Portolés (1998), conjugam teorias como a da Argumentação na Língua, de J. C. Anscombe y O. Ducrot (1994) e a da Relevância³⁶ de D. Sperber y D. Wilson (1986), no tratamento dos marcadores discursivos, fundamentais para a análise semântica e pragmática dessas partículas no âmbito em que atuam: o nível discursivo. Para esses autores, os marcadores do discurso apresentam características tais como: a invariabilidade, a capacidade de guiar de acordo com as diferentes propriedades morfosintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que se estabe-

36 É comum nos manuais de Pragmática em espanhol (Reyes 1990,1995; Escandell Vidal 1993,1996) o uso do termo *relevancia*, acunhado por Sperber y Wilson (1986a y b). No entanto, Portolés (1994b, 1998a) assinala que esse termo deveria ter sido traduzido ao espanhol por *pertinencia*, tal como o faz a linguística francesa e italiana. Em nosso artigo preferimos utilizar o anglicismo, tal como é empregado nos manuais publicados em língua portuguesa, que fazem uso desse termo.

lecem no processo comunicativo, e sua posição inter-enunciativa, ou seja, sua capacidade de relacionar uns enunciados com outros³⁷.

Os marcadores discursivos são, portanto, elementos especializados em guiar as inferências que podem ser obtidas de um texto e são, de certa forma, responsáveis por minimizar o custo do processamento dos enunciados que vinculam. Apresentam, assim, um significado ligado ao processamento, pois, segundo Ducrot (1994), o significado dos marcadores constitui um conjunto de “instruções semânticas” que guiam o que pode ser inferido a partir dos diferentes membros do discurso, no qual essas unidades aparecem e facilitam ao destinatário a interpretação das mensagens, na medida em que sempre comunicam mais do que o que dizem explicitamente³⁸.

Há ainda, no âmbito dos estudos em Análise do Discurso, alguns conceitos essenciais que afetam especialmente os marcadores discursivos: os conceitos de *coerência* -que se refere a uma capacidade mental ou competência textual-, e *coesão*, que são mecanismos linguísticos diversos que contribuem para reforçar a coerência textual e interpretativa de um texto, na qual a relação entre os enunciados é fixada pelo uso dos marcadores discursivos. Essa capacidade coesiva de relação entre enunciados para reforçar a coerência textual, apresenta-se como outro critério fundamental na indicação de uma determinada partícula, como marcador discursivo.

É certo que os marcadores discursivos, ao vincular dois enunciados, possuem uma capacidade que lhes permite relacionar a informação que introduzem com a informação anterior permitindo estabelecer uma relação coesiva entre os membros relacionados. Esta capacidade dêitica de alguns marcadores como, por exemplo, os conectores, ou seja, de relacionar-se com o membro discursivo anterior, favorece a manutenção da unidade do texto e orientam o processo argumentativo.

37 Esta propriedade, Portolés (1999:773) denomina de dêixis discursiva: uma instrução semântica que permite relacionar o membro do discurso no qual se localiza o marcador com o discurso anterior.

38 Para López Alonso & Seré (1997) a inferência é uma atividade mental que consiste em operações cognitivas que permitem derivar dedutiva ou indutivamente uns significados a partir de outros. É, por tanto, um procedimento continuamente utilizado para manter a coerência semântica do texto e sua coesão.

Considerando, pois, que os conectores são elementos indutores de inferências que se realizam a partir dos enunciados que eles enlaçam, desde a perspectiva da Teoria da Relevância, os conectores não contribuem para o conteúdo semântico dos enunciados entre os quais eles estão inseridos, quer dizer, sua presença não aporta informação conceitual alguma; ao contrário, transmitem uma valiosa informação computacional que repercute diretamente na minimização do esforço de processamento realizado pelo receptor na interpretação dos enunciados conectados (Sebastián Bonilla en Beaugrande y Dressler 1981).

Ainda no campo da análise semântica dessas unidades, destacamos na Teoria da Argumentação na Língua, de Anscombre e Ducrot (1994), dois conceitos fundamentais: o de orientação e o de força argumentativa dos enunciados. Ducrot fala de orientação em direção a uma continuação referindo-se ao fato de que alguns enunciados admitem algumas continuidades e excluem outras. Dessa forma, para que um enunciado seja argumento para uma conclusão é necessário que satisfaça as condições linguísticas de orientação. Assim, pois, podemos dizer que os argumentos estão co-orientados quando vão na mesma direção argumentativa, e anti-orientados se vão em direção oposta. Além dessa orientação, também podemos falar de uma maior ou menor força argumentativa dos enunciados -outro conceito fundamental dentro dessa teoria que se evidencia nas relaciones opositivas de contra-argumentação-, isto é, de seu peso para argumentar em uma direção e chegar a uma determinada conclusão, já que nem todos os argumentos possuem a mesma força argumentativa para chegar a uma determinada conclusão. De uma forma geral podemos dizer que as argumentações e as contra-argumentações ou induzem o interlocutor a realizar -ou a deixar de realizar- determinadas ações, ou confirmam ou refutam crenças daqueles.

Desde uma perspectiva contrastiva, consideramos que análise contrastiva desses elementos em textos escritos em ambas as línguas: português e espanhol, nos conduz a uma nova perspectiva de análise que inclua o estudo dos padrões retóricos desses idiomas. Ao trabalhar com textos argumentativos e, especialmente, com elementos indutores de inferências, seria importante identificar se há semelhanças nos padrões retóricos das duas línguas, posto que cada língua

consta de diferentes sistemas retóricos que se manifestam mediante diferentes formas de organização das ideias. Nesse sentido, os estudos sobre Retórica Contrastiva³⁹, nos permitirá também analisar nos discursos de nossos corpora textuais de referência as semelhanças e diferenças no uso da escrita em um mesmo gênero discursivo: cartas.

Com todas essas características é possível compreender as limitações de um estudante de espanhol ou de português como línguas estrangeiras, inclusive de níveis mais avançados, no uso dessas unidades, já que os marcadores discursivos representam um nível muito alto de maturidade linguística e comunicativa de seus falantes. Os falantes estrangeiros empregam menos os marcadores discursivos que os nativos e o fazem com mais insegurança, e por duas razões: a primeira, porque os marcadores são utilizados na construção de estruturas complexas que requerem uma competência pragmática e discursiva desenvolvidas, a segunda, devido à mencionada condição idiossincrásicas de muitos desses marcadores.

Considerando, pois, a heterogeneidade de partículas que se abrigam na denominação de marcadores discursivos, há várias propostas de classificação dessas unidades. Por um lado, há autores que defendem a existência de uma série de atos verbais, entre os quais se encontram os que estabelecem as formas particulares de composição textual como “justificar”, “explicar”, “complementar”, “refutar”, etc., Nesse tipo de classificação as unidades são agrupadas por sua utilidade para efetuar uns processos textuais previamente fixados e frequentemente uma mesma unidade aparece em dois ou mais grupos⁴⁰. Por outro lado, há outros autores que procuram um significado unitário para o marcador e dar conta de todos os seus usos a partir dele, como a proposta de classificação apresentada por Zorraquino y Portolés (1999).

39 A RC, segundo Trujillo (2003), permite observar como, frente à visão de um objeto aparentemente similar como é a escrita, as comunidades e os indivíduos utilizam diferentes formas os recursos da escrita para afirmar-se, para estar em contato com outros indivíduos, comunicar suas experiências e alcançar seus objetivos. Para uma ampliação dos estudos de Retórica Contrastiva, especialmente no âmbito do espanhol, destacamos os trabalhos de Trujillo (2000-2001; 2002 y 2003), Pérez Ruiz (2001) y Deza Blanco (2002).

40 Um exemplo desse tipo de classificação é a proposta de Casado Velarde (1998).

Em língua portuguesa, não há, até o momento, uma proposta de classificação tão extensa para os marcadores do discurso, e em especial, para os conectores discursivos, como a proposta apresentada pelos pesquisadores espanhóis. As pesquisas existentes nessa área, no Brasil, se centram principalmente em análises de corpus oral da língua, para um levantamento das unidades que têm sido, consensualmente, apontadas como marcadores e procuram identificar traços definidores desses elementos em termos de funções e propriedades (bi-direcionalidade anafórico-catafórica, aspectos prosódicos, sobretudo entonacionais). Por meio de nossa pesquisa, concluída em 2010, sobre os marcadores discursivos em espanhol e português e que culminou com a tese de doutorado intitulada: *Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español-portugués*, procuramos definir uma classificação, em língua portuguesa, para um subtipo de marcadores, os conectores, a partir das propostas de classificação proposta por Domínguez García () e Montolío () para os conectores discursivos em língua espanhola. A análise contrastiva⁴¹ dessas unidades em espanhol e português nos permitiu identificar similitudes e diferenças nos valores semânticos e pragmáticos dos conectores, indicar que elementos nessas línguas dividem as mesmas características como indutores de inferência, identificar seus valores sociolinguísticos, índices de frequência e, especialmente, a indicação de valores retóricos, tão importantes na hora de produzir um texto.

Com base nesses pressupostos e nos dados fornecidos por nossa pesquisa, apresentaremos alguns exemplos extraídos dos dois corpora no qual se identificam os valores semânticos e pragmáticos dos conectores em espanhol e em português.

41 Neste aspecto, a consideração de a Linguística Contrastiva -em sua aplicação ao âmbito didático das línguas estrangeiras- como uma área de atividade interessada pelos efeitos que produzem sobre o processo de aprendizagem de uma ou várias L2 as diferenças existentes entre as estruturas da língua que o sujeito já conhece e as da(s) língua(s) que trata de aprender, nos permite analisar as relações entre dois sistemas de linguagem diferentes, nos permite identificar as semelhanças e diferenças existentes entre essas línguas e as possíveis interferências que possam existir na utilização, e em nosso caso, sobre o uso dos conectores.

2- Os Conectores Discursivos

Dentre o grupo de marcadores discursivos, há um subgrupo, chamado conectores que são marcadores especializados em estabelecer relações argumentativas, pois vinculam semântica e pragmaticamente um membro do discurso com outro anterior, ou com uma suposição contextual facilmente acessível. O significado do conector proporciona uma série de instruções argumentativas que guia as inferências que devem ser obtidas do conjunto dos membros relacionados de acordo com seu significado (Portolés, 2004). Essas unidades têm a função de indicar de maneira explícita com que sentido os diferentes fragmentos do texto vão se unindo. Seu significado consiste em uma instrução ao receptor para que processe a informação que segue a partícula conectiva mantendo com a informação precedente uma determinada relação. Daí o seu significado procedimental, já que o significado destas unidades tem que ver com o processo de interpretação realizado pelo interlocutor. Esses elementos estarão presentes, portanto, na sequência argumentativa, dominante no tipo textual conhecido como texto argumentativo⁴².

A subdivisão mais conhecida na literatura espanhola para agrupar os marcadores discursivos é a proposta por Portolés (1998;2000). Essa classificação se apoia nas funções discursivas que desempenham essas unidades no processo de comunicação, seja oral ou escrita, levando em consideração aspectos gramaticais e critérios semânticos-pragmáticos do funcionamento dessas unidades. No entanto, há vários marcadores discursivos que são descartados do inventário de Martín Zorraquino e Portolés e que consideramos pertinentes para nosso estudo. Em virtude disso, nos apoiaremos na classificação proposta por Montolío (2001), que se fundamenta em critérios semântico-pragmáticos (Teoria da Argumentação na Língua e Teoria da Relevância), por considerar que o significado desses elementos constitui um tipo de instrução dada ao interlocutor para orientar o processamento das informações explícitas ou implícitas, com o objetivo de conduzir a correta compreensão dos enunciados. Aliada a essa proposta nos apoiamos também nos estudos de Domínguez García

⁴² Sobre os tipos textuais leia-se, entre outros, os trabalhos de Adam (1992), Álvarez (1994) e Calsamiglia e Tusón (1999).

(2002;2007) sobre o uso dessas partículas em textos argumentativos breves, do gênero cartas, em língua espanhola.

Dessa forma, preferimos analisar os conectores a partir do tipo de relação argumentativa que estabelecem⁴³:

- I. a relação opositiva, na qual se inserem os conectores opositivos e contraargumentativos, que se especializam em vincular dois membros do discurso de tal modo que o segundo se apresenta como supressor ou atenuador de alguma conclusão que pudesse ser obtida do primeiro (Portolés, 1995).
- II. causal, na qual se incluem os conectores causais e consecutivos, que apresentam o membro do discurso no qual se encontram como uma consequência de um membro anterior (Montolío, 1991), se consecutivos, ou que apresentam como causa e o conector que introduz a relação argumentativa é um conector de tipo causal;
- III. e por último, a aditiva, na qual se incluem os conectores aditivos que têm a função de unir um membro do discurso anterior com outro com a mesma orientação argumentativa (Cuartero, 2002), permitindo a inferência de conclusões que seriam difíceis de alcançar se os membros permanecessem independentes.

3- A relação argumentativa de oposição

A argumentação estabelece um tipo de relação discursiva por meio da qual A tenta fazer B admitir uma conclusão C baseada em fatos, em argumentos, de acordo com sua intenção e a situação comunicativa. A oposição é, portanto, uma relação argumentativa que se estabelece entre dois enunciados do discurso cujos conteúdos ex-

⁴³ Consideramos importante destacar que para esse artigo, não esgotamos todos os exemplos, com matizes semânticos e variáveis dos grupos de constituem cada um desses conectores, em virtude, claro, das características do artigo. Preferimos, pois, focar nos conectores com maior índice de frequência nos dois corpora, metodologia também utilizada no Curso de Posgrado sobre esse tema, proferido na Universidad Nacional de Río Cuarto.

pressam entre si algum tipo de contraste ou contraposição. Dessa forma, no âmbito das relações argumentativas de oposição, podemos indicar dois tipos de relações: a contra-argumentação e o contraste. Este tipo de relação apresenta uma comparação entre dois membros que contrapõem, mas sem cancelar nenhuma conclusão que pudesse ser obtida de qualquer um dos dois enunciados. Já na contra-argumentação o segundo argumento cancela as conclusões ou as expectativas que poderiam ser obtidas do primeiro enunciado, ou mesmo as substitui, elimina, ou corrige o primeiro argumento, sobrepondo-se a ele. Anscombe e Ducrot (1977) apresentam a seguinte formulação sobre a contra-argumentação:

“enunciar *p mas(pero) q* supõe:

- apresentar *p* como um argumento para uma conclusão *r*;
- apresentar *q* como um argumento contrário a *r* (*não -r*);
- destinar a *q* mais força argumentativa a favor de *não-r* do que tem *p* a favor de *r*;
- *p mas(pero) q* manifesta, pois, uma hierarquia argumentativa a favor de *não-r*⁴⁴.

A relação argumentativa de oposição se estabelece por meio de um grupo de conectores (espanhol: *pero*, *sin embargo*, *aunque*, *por el contrario*; português: *mas*, *no entanto*, *embora*, *pelo contrário*, etc.) especializados em marcar relações de contraargumentação e contraste⁴⁵:

[60a]

*O PT assumiu o poder por ter prometido reformas e moralidade.
No entanto, passados dois anos e meio, ele não está igual aos go-*

44 Tradução nossa ao português, tomada a partir da tradução tomada de Fuentes (1997-8:120).

45 Nesse trabalho selecionamos apenas dois ou no máximo três conectores de cada tipo de relação de argumentativa para demonstrar as análises realizadas e comportamento semântico-pragmático desses conectores nas duas línguas analisadas: português e espanhol.

*vernos passados. Está pior. Por menos que isso Getúlio Vargas se suicidou e Collor foi deposto. (III)*⁴⁶

Nesse exemplo o conector *no entanto* mediante o membro discursivo (enunciado) que introduz, cancela a inferência⁴⁷ obtida do primeiro membro discursivo ‘O PT (Partido dos Trabalhadores) fará um governo melhor que seus antecessores’.

Nesse outro discurso de [23a], o conector *mas* introduz um tipo de relação contra-argumentativa (indireta) que se estabelece quando a conclusão obtida a partir do primeiro enunciado é cancelada pela conclusão do segundo enunciado (membro discursivo), e não diretamente por seu conteúdo. Trata-se, portanto de um cancelamento de conclusões:

[23a]

O perfil agressivo e predatório da política econômica internacional da China traz grandes riscos econômicos para o Brasil no setor siderúrgico. Em 2003, a China produziu 220 milhões de toneladas de aço, enquanto o Brasil, apenas 31 milhões (14% da produção chinesa), sendo que grande parte desse volume foi exportada para aquele país, deixando nosso mercado com falta do produto. Caso a China adote como prática vender 5% a 10% de sua produção ao Brasil a preço chinês, ou seja, bem abaixo do preço de mercado, poderá ocorrer o desmantelamento de todo o parque siderúrgico brasileiro. O governo deve olhar com entusiasmo essa promissora parceria econômica, mas sem deixar de lado os riscos estratégicos a

46 Os exemplos citados, assim como suas análises, compõem os *corpora* textuais de referência das pesquisas realizadas por Lira Dias (2010) e Domínguez García (2002; 2007). As cartas em língua portuguesa foram selecionadas da Revista *Veja*, do Brasil, revista quinzenal de circulação nacional, publicadas nos anos de 2004 e 2005 em constituem o corpus da pesquisa realizada por Lira Dias. Já as cartas em língua espanhola, selecionadas por Dominguez García, a partir do jornal *El País*, de publicação diária na Espanha, fazem parte do corpus de sua pesquisa publicada em 2002.

47 As inferências formam parte do conjunto de conhecimentos extralinguísticos que constituem o saber implícito dividido entre os falantes e que o receptor deve recuperar para poder compreender a relação implicativa que subjaz nessas estruturas.

*que estaremos sujetos. (“O que esperar da China”, 19 de maio).
(III)*

O conector *mas* cancela a conclusão do membro discursivo anterior, ‘esta parceria econômica é boa’, mediante a conclusão inferida do membro discursivo que introduz: ‘esta parceria não é tão boa’. As conclusões obtidas do primeiro membro discursivo e do segundo são, neste caso, contrárias, ou seja, anti-orientadas. No entanto, o segundo membro possui mais força argumentativa que o primeiro e é, portanto, a conclusão que se impõe. Assim, tanto os argumentos como as conclusões estão caracterizados por sua força argumentativa, isto é, se situam numa escala de mais a menos peso para justificar a conclusão.

Encontramos idêntico comportamento semântico-pragmático, em relação ao conector *pero*, que nesse discurso, cancela, por meio da conclusão obtida do enunciado que ele introduz, a conclusão do primeiro enunciado:

Los agricultores que reclaman agua para el regadío de sus campos también pueden ser críticos con su gobierno autónomo y reclamar el agua de estos desarrollos urbanísticos para sí; pero parece que es mucho más cómodo pedir un trasvase desde otra región aunque para ello una gran parte se desperdicie por el camino y se deje secos embalses y ríos. (El País, 4/7/05).

A conclusão ‘el problema del agua para la agricultura puede resolverse desde el propio gobierno autónomo’ inferida do primeiro enunciado se ve cancelada pela seguinte conclusão: ‘los agricultores no reclamarán a su propio gobierno autónomo’ inferida do segundo enunciado ou membro discursivo.

Apresentamos, nesse discurso, uma relação opositiva de “contrariedad”. Para Montolío (2001:83-87) o conector *por el contrario* expressa uma relação não só de contraste, mas, também, de contraposição (equivale ao termo “contrariedad” utilizado por Portolés), como a comparação do que se predica sobre dois elementos sem que o dito para um e para o outro tenha que se necessariamente recusado:

Gostaria de cumprimentar o doutor Jerome Groopman e a revista VEJA e agradecer-lhes a excelente entrevista (“O remédio da esperança”, 29 de setembro). Tenho câncer de ovário há quase dez anos, passei por todas as fases da doença e nunca tentei negá-la. Nunca tentei esconder o câncer de mim mesma ou de outras pessoas. Pelo contrário, tornei o fato público, até porque durante boa parte deste tempo que convivo com a doença exerci o cargo de secretária de Estado da Criança e Assuntos da Família do Paraná (1995 a 2002). (...)

O conector se limita a expressar uma relação opositiva de contrariedade, já que as ações “não esconder o câncer” e “tornar o fato (que tinha câncer) público” são, simplesmente, contrárias. A informação que o conector introduz é, portanto, mais forte que a do membro discursivo anterior, e é a que definitivamente, se impõe, no discurso.

Apresentamos discursos nos quais o conector *pero/mas*, aparece como introdutor de relações contra-argumentativas indiretas, ou seja, aquelas nas quais a conclusão do primeiro enunciado se vê cancelada pela conclusão do segundo enunciado, e não diretamente por seu conteúdo:

En fin, como veo que a base de cuestiones –y cara a mi ardua lucha personal por lograr esa medalla- me estoy planteando un panorama absolutamente desolador, dejaré de hacerme preguntas. Pero, eso sí, decía la canción de aquel grupo tan, tan, tan, vaya, la Polla Ré-cords, que “las medallas son chapas de hojalata”. Estoy por darles la razón; pero aun así, no sé yo si me convencen. (El País, 29/04/97).

O conector *pero* introduz nesse discurso duas relações contra-argumentativas. A segunda, direta e a primeira, pode ser considerada como indireta, já que a oposição se estabelece entre a conclusão ‘quero conseguir uma medalla’, inferida a partir do primeiro enunciado –“en fin como veo que a base de cuestiones- y cara a mi ardua lucha personal por conseguir una medalla- me estoy planteando un panorama absolutamente desolador, dejaré de hacerme preguntas”-, e a conclusão contrária, ‘no quiero conseguir una medalla’, inferida do segundo enunciado “las medallas son chapas de hojalata”.

Assim também, registramos nos discursos em língua portuguesa, o conector *mas* como introdutor de relações contra-argumentativas indiretas, ou seja, um cancelamento de conclusões :

O perfil agressivo e predatório da política econômica internacional da China traz grandes riscos econômicos para o Brasil no setor siderúrgico. Em 2003, a China produziu 220 milhões de toneladas de aço, enquanto o Brasil, apenas 31 milhões (14% da produção chinesa), sendo que grande parte desse volume foi exportada para aquele país, deixando nosso mercado com falta do produto. Caso a China adote como prática vender 5% a 10% de sua produção ao Brasil a preço chinês, ou seja, bem abaixo do preço de mercado, poderá ocorrer o desmantelamento de todo o parque siderúrgico brasileiro. O governo deve olhar com entusiasmo essa promissora parceria econômica, mas sem deixar de lado os riscos estratégicos a que estaremos sujeitos. ('O que esperar da China', 19 de maio).(III)

O conector *mas* cancela a conclusão do enunciado anterior, 'esta parceria econômica é boa', mediante a conclusão inferida do enunciado que introduz: 'esta parceria não é tão boa'. As conclusões obtidas do primeiro enunciado e do segundo são, nesse caso, contrárias, isto é, anti-orientadas. No entanto, o segundo enunciado possui mais força argumentativa que o primeiro e é, por tanto, a conclusão que se impõe. Assim, tanto os argumentos como as conclusões vão caracterizados por sua força argumentativa, ou seja, se situam em uma escala de mais a menos peso para justificar a conclusão.

Destacamos a relação argumentativa de contraste em língua espanhola, no conector *em cambio*. A forma *por el contrario* apresentou um escassíssimo número de registros:

El pensamiento de los hombres es en general del tipo autopista, del punto a al punto b. Las mujeres, en cambio, tienen el tipo de pensamiento asociativo, pueden pensar en muchas cosas a la vez. (El País, 8/12/96).

O conector *em cambio*, nesse discurso, estabelece uma comparação entre o conteúdo de seu enunciado, sobre 'el pensamiento de las mujeres', e o do enunciado anterior sobre 'el pensamiento de los

hombres’. Trata-se de uma comparação contrastiva, já que se opõem ‘pensamiento tipo autopista’ e ‘pensamiento asociativo’, mas não é anulada nenhuma conclusão.

Para o estudo da argumentação opositiva em língua portuguesa, Moura Neves (1984:21-24) propõe uma bipartição inicial de enunciados do tipo *p mas q*, segundo haja ou não implicação de incompatibilidade entre *p* e *q*, quer dizer, segundo esteja ou não implicado que a existência de *q* elimine *p*, e para isso propõe a divisão em dois grandes grupos: contraposição (*q* não elimina *p*, quer dizer, que *p* e *q* necessariamente se contrapõem-se, confrontam-se, diferenciam-se) e eliminação (*q* elimina *p* ou o substitui). Como mostraram as análises realizadas, essa divisão, corresponde em espanhol ao que denominamos de contraargumentação e contraste.

Em resumo, podemos afirmar que o conector *por el contrario/pelo contrario*, com escasso número de registros nos dois corpora, apresenta, em ambas as línguas, idêntico matiz semântico-discursivo ao estabelecer uma relação semântica de “contrariedade” entre os membros discursivos que une, o que nos indica a existência de um padrão retórico semelhante entre o português e o espanhol, nesse tipo de relação contra-argumentativa estabelecida por esse conector.

Ainda no âmbito das relações contraargumentativas, podemos analisar outro aspecto dessas relações: a restrição e a exclusão. Dessa forma, si o segundo enunciado cancela, seja direta ou indiretamente, uma conclusão anterior, mas sem excluir o primeiro enunciado (afirmam-se os dois enunciados que não são incompatíveis, mas o segundo restringe, em certo modo, o conteúdo do primeiro) estamos ante de uma relação contraargumentativa restritiva; por outro lado, se o segundo enunciado se superpõe ao primeiro eliminando-o, substituindo-o, ou ainda rectificando-o, estamos ante uma relação contraargumentativa excludente. Nesses tipos de relações é bastante frequente a aparição do conector *mas/pero*:

Peço desculpas as pessoas que criticam as colunas de Diogo Mainardi, mas elas estão atrasadas e não entendem sua visão avançada. Há três semanas, o senhor Mainardi já tinha dado um conselho ao nosso excelentíssimo senhor presidente sobre seu hábito de beber. Ele não deu atenção, e deu no que deu. (III) (Revista Veja)

Nesse discurso, a conclusão obtida do primeiro argumento ‘estava enganado’ vê-se cancelada pela conclusão do segundo argumento introduzido pelo conector *mas*. Admite-se o primeiro enunciado, *mas* cancela-se sua inferência.

Cumprimento VEJA por ter mostrado a seus leitores, em uma reportagem clara e objetiva, o crescimento do agronegócio brasileiro. Mas, ao destacar na matéria apenas os exemplos de produtores bem sucedidos, a revista não mostrou o lado triste do agronegócio: os pequenos produtores que foram praticamente “expulsos” de suas terras para dar lugar aos grandes proprietários. Faltou dizer também que o crescimento dessas fronteiras agrícolas no Centro-Oeste praticamente dizimou o cerrado brasileiro. (///) (Revista Veja)

A conclusão obtida do primeiro enunciado ‘a reportagem foi excelente’, é cancelada diretamente pelo enunciado introduzido pelo conector *mas* “ao destacar na matéria apenas o exemplos ... grandes proprietários.”.

Apresentamos um discurso com o conector *sin embargo*, em que o obstáculo presente no primeiro enunciado da relação ‘las condiciones vigentes’, é superado no segundo enunciado, que cancela diretamente a conclusão do enunciado anterior, ‘la exención del IRPF’:

Con arreglo a las condiciones vigentes cuando suscribí los fondos, sus ingresos estarían exentos del IRPF. Ahora, sin embargo, tendrá que pagar el 20% gracias al favor que el Gobierno les hizo en junio a quienes invierten en estos fondos para especular. (El País, 14/01/97).

Observamos nos discursos analisados que o conector *no entanto*, em língua portuguesa, possui uma correspondência semântica e pragmática com o conector *sin embargo*, em língua espanhola, especialmente, em sua capacidade de introduzir relações contra-argumentativas diretas, ou seja, aquelas em que o enunciado introduzido pelo conector cancela diretamente a conclusão obtida primeiro enunciado:

[01b]

Cumprimento VEJA por destacar em sua última edição o problema da praga sigatoka negra, que vem sistematicamente prejudicando a produção comercial de banana no Brasil e no mundo (“O grande problema da nanica”, 28 de setembro). No entanto, gostaria de informar que nosso país já possui uma variedade da fruta resistente à doença. (...)

O argumento que introduz o conector “gostaria de informar que nosso país já possui uma variedade da fruta (banana) resistente à doença (sigatoka negra)” cancela diretamente a conclusão obtida do primeiro membro discursivo (enunciado) ‘nenhuma variedade da fruta resiste a esta doença’, indicando que o tipo de relação que se estabelece entre os enunciados é concessiva⁴⁸.

Também, em relação ao conector *aunque* (espanhol) e seu correspondente semântico, o conector *embora* (português), identificamos semelhanças em seus valores discursivos. De acordo com as análises realizadas por Domínguez (2007), o conector *aunque* possui a capacidade de introduzir um argumento débil que no ganha a batalha dialética estabelecida no enunciado, já que *aunque* apresenta um impedimento possível, mas indica ao mesmo tempo que no será finalmente um obstáculo para a consecução do expressado pela frase principal.⁴⁹

Intente la laboriosa tarea de averiguar por qué. Aunque sólo sea para responder a unos “niños” que creen que ser ministra es algo más que decir cuatro palabras para contentar a algunos y poner una bonita sonrisa ante las cámaras. (El País, 10/12/96).

48 O critério diferenciador que utilizaremos para distinguir as relações concessivas das adversativas será o que determina que uma contra-argumentação seja *direta* ou *indireta*. Nesta, a conclusão do primeiro enunciado é cancelada pela conclusão do segundo enunciado, e não diretamente por seu conteúdo. Trata-se, por tanto, de um cancelamento de conclusões, enquanto naquela a conclusão do primeiro enunciado é anulada diretamente pelo conteúdo do segundo enunciado.

49 Montolío (2001:53) esquematiza, assim, o valor do conector *aunque*:
< Aunque B, A > = “pierde” B

[B se presenta como el argumento débil]

No discurso acima observamos que la conclusión que se desprende del enunciado introducido por *aunque* –‘por esto sólo no vale la penas intentarlos’- se anula directamente con el primer enunciado de la relación, “intente...”. Parece, pues, que, en este caso, el enunciado de mayor peso argumentativo es el primero, puesto que es él el que anula la conclusión del enunciado que introduce el conector.

O mesmo acontece com o conector *embora* no discurso de [55a], no qual ele introduz também o argumento mais forte e que, por tanto, ganha a batalha dialética no discurso:

[55a]

Não é preciso ser católico para exaltar os esforços da Igreja em favor da paz e da união entre os povos. Palavras sábias e humildes do cardeal. Mostram que a Igreja é feita de homens, mas tem uma mensagem divina. Por isso, apela mais para a fé do que para a razão, embora não haja contradição entre uma e outra. (III)

Nas análises realizadas dos conectores opositivos, identificamos uma preferência pelo conector *pero*(español)/*mas* (português), para expressar contra-argumentações nos discursos em língua portuguesa e em língua espanhola. Essa preferência se explica pelo variado papel discursivo que este conector pode desempenhar: seu valor genérico de cancelamento de inferências, sua capacidade de aparecer em todo tipo de contextos (exclusão, contraste) y de expressar variados valores meta-discursivos. A coexistência de idênticos valores y matizes discursivos do conector *pero/mas* e dos demais conectores opositivos em ambas as línguas (capacidade de introduzir argumentos fortes, cancelar, substituir ou eliminar conclusões), indicam que esses conectores possuem os mesmos traços semânticos e pragmáticos. Assim, desde uma perspectiva retórico-contrastiva o escritor aporta idênticos significados quando pretende marcar uma relação contra-argumentativa, o que revela a existência de semelhanças retóricas nos dois idiomas, especialmente no campo da oposição argumentativa.

4- A Relação Argumentativa de Causalidade

As orações conhecidas como “causais” e as tradicionalmente denominadas “consecutivas” coincidem em apresentar uma relação de causa-consequência ou efeito entre as informações conectadas:

1.

(a) Como no tengo dinero, no podré ir al concierto de Cristina Aguilera

(CAUSA)

(CONSEQUENCIA)

(b) *Como não tenho dinheiro, não poderei ir ao show de Cristina Aguilera*

2.

(a) No tengo dinero, así que no podré ir al concierto de Cristina Aguilera

(CAUSA)

(CONSEQUENCIA)

(b) Não tenho dinheiro, *por isso* não poderei ir ao show da Cristina Aguilera

Em ambas estruturas as cláusulas ou sequências textuais implicadas mantêm uma conexão semântica idêntica, baseada no fato de que na parte se apresenta como a causa que desencadeia uma consequência expressada no outro segmento textual. É isso que ocorre não somente nas causais que apresentam a causa antecipada, como é o caso das que apresentam o conector *como*, mas também nas introduzidas pelo conector *porque*, nas que a causa aparece como posposta:

3.

No iré al concierto de Cristina Aguilera porque no tengo dinero

(CONSEQUENCIA)

(CAUSA)

[Não irei ao show de Cristina Aguilera *porque* não tenho dinheiro]

Tanto as relações causais como as consecutivas se caracterizam por apresentar o mesmo tipo de relação lógico-semântica entre as partes. Nesse caso, que diferença existe entre ambas as construções? Um traço diferenciador que nos permite identificar uma estrutura

como “causal” ou como “consecutiva” consiste em qual aspecto dessa relação é focalizado, intensificado, assinalado mediante a presença do conector. Assim, podemos entender que as estruturas causais são aquelas que incidem, assinalando-a, qual é a causa, premissa ou argumento que produz ou conduz a uma conclusão determinada. Por sua parte, as estruturas consecutivas se caracterizam por indicar qual é exatamente a conclusão ou consequência deduzida da informação previa.

A relação de causalidade se divide em quatro tipos, dependendo da perspectiva: dessa forma, se abordamos a relação desde a perspectiva do enunciado-causa, trataremos das relações causais e dos conectores causais, se a perspectiva for enunciado-efeito, falaremos das relações consecutivas; se a causa aparece como propósito ou intenção, estaremos diante de uma relação final; e por fim, se a causa aparece como uma hipótese, estudaremos a relação condicional.

De acordo com o nosso propósito, trataremos apenas das relações desde a perspectiva do enunciado-causa e, portanto, das relações causais e os conectores que introduzem esse tipo de relação.

Segundo Portolés (1977:208-210), nas relações argumentativas de causalidade se observa a presença de um *acto director* e de um *acto subordinado*, ou seja, um ato com a força argumentativa e outro que o justifica, apoia, explica. Nesse tipo de relação o enunciado que contem a consequência, o resultado, será o *acto director*, enquanto o enunciado que expressa a causa, finalidade ou a condição será o *acto subordinado*.

Assim sendo, somente os conectores consecutivos serão capazes de introduzir um *acto director*, já que se inserem no enunciado que expressa a consequência, enquanto os conectores causais, finais e condicionais ao se inserirem no enunciado que expressa a causa, finalidade ou condição, introduzirão um *acto subordinado*. Considerando, pois a presença desses dois atos, os conectores que analisaremos, ao se inserirem sempre no enunciado que expressa a causa, introduzirão um *acto subordinado*.

Para o estudo da relação argumentativa de causalidade e dos conectores causais em língua portuguesa e em língua espanhola, tra-

balhamos com a hipótese de Santos Ró (1981) que delimita dois grandes grupos dentro das estruturas causais e, assim, os conectores que expressam causas *explicativas* e causas *não explicativas* e, restringiremos nossa análise às relações causais *explicativas*⁵⁰, pelo fato de que estas locuções expressam uma relação semântico-pragmática muito mais ampla que as *não explicativas* ao relacionar os enunciados com uma série de significações externas (atitude dos participantes da comunicação, modalidade, entonação) y que são indispensáveis para decodificar corretamente o sentido da mensagem e por apresentar as locuções separadas por pausa (como unidades fônicas independentes).

Além disso, nas causais explicativas existem dois atos de fala postos em relação, frente às não explicativas nas quais o ato de fala é único.

Aplicados esses conceitos ao âmbito das relações argumentativas de causalidade, analisaremos os conectores que assinalam, inequivocamente em direção à causa, ou seja, focalizam a causa frente à consequência: *como, porque, ya que, visto que, puesto que, dado que, etc.*, e seus correspondente em língua portuguesa: *como, porque, já que, visto que, posto que, dado que, etc.*, e restringiremos nossa análise, às explicativas, especialmente, às introduzidas pelos conectores *porque* e *posto que*.

O conector *porque*, se apresenta como o conector prototípico da expressão da causa, tanto em língua espanhola (Vera Luján, 1984; Galán Rodríguez, 1985), quanto em língua portuguesa (Moura Neves, 1999b, 2000).

Em nossos discursos em língua portuguesa, registramos o conector *porque* introduzindo uma relação causal explicativa de tipo 6, no discurso [41b], no qual o membro discursivo A o escritor opta por um, reforço da asserção, ao utilizar a expressão, “é sem dúvida..” Esse reforço indica que o conhecimento do que diz o escritor procede não de sua experiência direta, mas sim de uma experiência indireta (Cal-

50 Para uma consideração das construções causais em língua portuguesa, Moura Neves (1999:475-476) expõe: « consideram-se aqui construções causais as que apresentam entre si uma relação -lato sensu considerada- de causa-efeito. Assim entendidas, causa abrange: causa real, razão, motivo, justificativa ou explicação, e efeito abrange: consequência real, resultado, conclusão».

samiglia y Tusón 1999:180), ou seja, ele demonstra em seu discurso que, segundo os fatos, o massacre foi uma tragédia, o que evidencia o dito como algo conhecido pelo receptor e, portanto, como um saber admitido, compartilhado por toda a comunidade:

[41b]

A responsabilidade jurídica dos indígenas perante o direito civil é uma questão extremamente complicada, para a qual não se acham respostas fáceis. Sua indefinição é um dos belos legados da ditadura militar, como ainda existe na Lei nº6 001, de 19 de dezembro de 1973, o famoso Estatuto do Índio, que deu continuidade a princípios tutelares anteriores, porém está em plena defasagem em relação à Constituição Federal em vigor. O Estatuto das Sociedades Indígenas, que deve adequar a legislação indigenista às determinações da Constituição, continua preso nas tramas de inatividade e desinteresse parlamentarista. Porém, uma minoria indígenas contra a abolição da tutela, já que ela oferece algumas vantagens políticas, econômicas, e até judiciais. Como os não-indígenas, os índios não são nenhuma massa homogênea. E, como na grande maioria da população brasileira, também há indígenas que querem aproveitar brechas nas leis em seu favor por motivos pouco pios. O massacre dos garimpeiros em Rondônia é, sem dúvida, mais que uma tragédia, porque os guerreiros cinta-largas, em vez de prender e expulsar os invasores de sus terras, o que seria seu direito legítimo, optaram por uma retaliação totalmente desproporcional ao crime cometido (Sem fé, lei ou rei., 28 de abril).(III)

Também, em língua espanhola, o conector *porque* introduz relações causais explicativas:

Y se puede uno preguntar para qué sirve un ejército multinacional incapaz de hacer una función de policía internacional y evitar tanta sangre y tantos muertos. Porque ya sea bajo bandera propia, de la ONU, de la OTAN... Occidente, y especialmente Estados Unidos, tarda en actuar. (El País, 28/11/96).

Nesse caso B, além de ser a justificativa do formulado na pergunta, expressa de uma forma predominante a justificativa de que *se*

pregunte esse determinado fato, pois nos encontramos diante de uma relação causal do enunciado, mas sobretudo, da enunciação.

Encontramos também a presença do conector *já que/ya que* como introdutor de relações causais explicativas em ambas as línguas. No discurso abaixo, o conector encabeça uma cláusula causal posposta, com o primeiro membro discursivo modalizado:

[04a]

Neste país, lamentavelmente, o desleixo para com o uso do vernáculo assume proporções infinitamente maiores. Diante de um teste um pouco mais rigoroso, muitos figurões certamente tropeçariam, já que o problema está na origem. Vem dos bancos escolares, em todos os níveis.

Como podemos observar, o conector enlaça um enunciado modalizado MA, por meio de uma expressão que indica ao leitor que o escritor sabe com certeza, modalidade epistêmica (relacionada com o saber), que ‘certamente muitos figurões tropeçariam’, e o fato englobado em B, de que o problema está na origem, é uma justificativa razoável para o expressado em MA. O uso desse elemento modal de reafirmação marca a força argumentativa e apresenta o dito como algo conhecido do grupo, portanto instalado na memória discursiva.

Em língua espanhola observamos o conector *ya que* como introdutor de relações causais explicativas:

No obstante, lo más sorprendente ha sido leer los comentarios acerca de las reacciones de escasa solidaridad, al parecer posteriormente rectificadas, del gremio de librerías de la ciudad. Ya que si de algo han pecado los dueños de la librería Lagun ha sido de ejercer el oficio de librerías en su más amplio sentido (El País, 20/1/97).

Nesse discurso se assevera A: “lo más sorprendente ha sido leer los comentarios acerca de las reacciones de escasa solidaridad del gremio de librerías de la ciudad” e dá-se a entender que a causa que explica ou justifica o fato expressado em A é que “si de algo han pecado los

dueños de la librería Lagun ha sido de ejercer el oficio de librereros en su más amplio sentido”.

5- A Relação Argumentativa de Adição

A relação argumentativa de adição é marcada por conectores aditivos que introduzem sempre o enunciado que contém o segundo argumento, cujo conteúdo se soma à informação aparecida previamente, indicando que o enunciado que introduzem mantêm a mesma linha temática do enunciado anterior. Os argumentos, são, portanto, co-orientados e, dependendo do conector aditivos que introduz o segundo argumento, este terá a mesma força que o argumento anterior ou será superior a ele, ou se acrescentará apenas para reforçar o argumento anterior.

Dos conectores que introduzem relações argumentativas de adição, selecionamos os mais frequentes nos dois *corpora* textuais de referência: *e/y*⁵¹, *sobretudo/sobre todo*.

O conector *y* e seu correspondente formal em língua portuguesa, o conector *e*, da mesma forma que os demais conectores aditivos, se caracteriza, desde o ponto de vista argumentativo, por marcar a adição de um argumento que se co-orienta com o argumento anterior na mesma direção argumentativa, com o objetivo de conduzir o ouvinte à mesma conclusão. Os dois conectores compartilham nas duas línguas o fato de serem os conectores prototípicos das relações aditivas. De fato, em sua função de conector *y/e* aumenta a força do membro discursivo anterior, co-orientando-se com ele a

51 Em um estudo realizado por Gomes Camacho (1999:351-405), utilizando um corpus do “Projeto de Gramática do Português Falado”, os resultados demonstraram que a grande maioria das estruturas coordenadas representam casos de junção assimétrica com *e*, ou seja, 70,0% do total.

Também Silva Fernandes (2005) apontou em seu estudo, baseado em um corpus do português escrito, uma frequência de 163 registros desse conector, frente a 111 do mesmo conector, no corpus em língua espanhola.

Domínguez García (2002) registrou o conector *y* como prototípico da relação argumentativa de adição em língua espanhola.

favor de uma conclusão que será obtida a partir dos dois membros discursivos que esse conector une. Nesse sentido, de acordo com Domínguez (2002:79), o valor básico de *y* é o de marcar adição, co-orientação mas, além disso, de advertir que o acrescido guarda relação com o mesmo que se acaba de argumentar.

Apresentamos nesse discurso, em língua portuguesa, o conector *e* com essa capacidade de co-orientação argumentativa, com maior peso no segundo argumento:

[33a]

Com relação ao assunto do quadro, Adão e Eva tinham umbigo?. (Cartas, 8 de dezembro), vale considerar o seguinte: antes de sustentar a semelhança antropomórfica entre o Criador e o ser humano, é necessário não esquecer nem desprezar outros aspectos. Entre as três grandes religiões monoteístas, apenas o cristianismo é monoteísta-trinitarista. Crê em um Deus que se manifesta na Trindade como Pai, Filho e Espírito Santo. Crê, portanto, em um Deus que em sua essência é um ser relacional. E é aí que está, de fato, a principal semelhança entre Deus e a humanidade. Tal como Deus, o homem é um ser relacional, dotado com o livre-arbítrio, o dom da linguagem e de governo, o gosto pelas artes, o riso e o choro. (///)

O argumento introduzido por *e* se co-orienta argumentativamente com o enunciado anterior reforçando seu peso. É com este sobre-argumento “é aí que está, de fato, a principal semelhança entre Deus e a humanidade” que o ouvinte reforça a ideia de que ‘Deus é em sua essência um ser relacional’. Parece claro que o argumento “semelhança” presente no enunciado introduzido pelo conector, pesarà mais na conclusão de que ‘Deus e o homem são seres relacionais’ que o argumento “essência” contido no enunciado anterior.

Segundo Domínguez García (2007:33), o conector *y* costuma introduzir um enunciado cujo argumento reforça o peso de *acumulação*, de *sobre-argumentação*. Na realidade, o primeiro argumento já seria suficiente para conduzir à conclusão pretendida: o que faz o segundo argumento é reforçá-lo, acumulando-se a ele: ‘argumento 1. *Y, por si fuera poco para la conclusión pretendida*, argumento 2’:

Una mina puede costar 250 pesetas, la neutralización de ésta cuesta entre 35.000 y 120.000 pesetas; pero en tiempo, quitar las minas de una superficie equivalente a un campo de fútbol –que se siembra en una hora– supone tres meses de trabajo. Y en vidas, por cada 5.000 minas neutralizadas, una persona muere y dos quedan heridas gravemente. (El País, 21/4/97).

Nesse discurso parece claro que o argumento ‘vidas’ presente no enunciado introduzido por *y* pesará mais na conclusão contra a fabricação e venda de minas que o argumento ‘tiempo’, conteúdo do enunciado anterior, e já suficiente. Parece claro, por tanto, que o conector *y*, como comenta Van Dijk, (1980:299) “conjunta expresiones mediante la adición o continuación de un juicio dado”.

6- Conclusões:

Com esta primeira aproximação descritiva, tratamos de extrair algumas conclusões sobre a existência de um valor geral que nos permitisse dar conta das virtualidades semânticas e pragmáticas de cada um dos conectores selecionados. Analisamos três tipos de relações argumentativas introduzidas por uma série de conectores: a relação argumentativa de oposição, na qual analisamos os conectores opositivos; a relação argumentativa de causalidade, em que tratamos dos conectores causais *e*, por fim, a relação argumentativa aditiva e os conectores que introduzem *e*, com base nos discursos analisados podemos constatar que os conectores opositivos, causais, consecutivos e aditivos registrados em nossos *corpora* textuais de referência em língua portuguesa e em língua espanhola, possuem muitas semelhanças semântico-pragmáticas, no sentido de que proporcionam as mesmas instruções argumentativas que guiam as inferências obtidas do conjunto de enunciados relacionados. Interessamo-nos em descobrir quais são as intenções do falante quando utiliza os conectores opositivos, causais e aditivos para marcar a argumentação em seu discurso.

Em outras palavras, quando coloca em relação o explícito, o dito, com o implícito, o não dito, com o fim de apresentar uma informação que justifique, explique, prove, autorize outra informação. Nesse sentido, a argumentação, ou seja, a relação entre um argumento e uma conclusão, se vê como intrinsecamente linguística –argumentação na língua- ou essencialmente pragmática –argumentação no discurso-.

Um dos objetivos do nosso trabalho era com base nos usos dos conectores em ambas as línguas, validar ou matizar as hipóteses da Retórica Contrastiva quando sustenta que existem diferenças significativas na organização dos textos escritos em diferentes línguas e em diferentes contextos culturais. A luz desses pressupostos, não seria arriscado afirmar que, ao comparar as cartas de nossos corpora, no que se refere à argumentação na língua e a argumentação no discurso, por meio dos conectores, identificamos os mesmos traços argumentativos quando o escritor procura marcar sua contra-argumentação, ou quando busca indicar a causa, ou quando ainda procura acrescentar argumentos que mantêm a mesma linha argumentativa do argumento anterior, nas duas línguas analisadas. Dessa forma, as semelhanças encontradas nesses padrões retóricos, são importantes quando um escritor tenta escrever um texto de base argumentativa seja em Espanhol como língua estrangeira, seja em português como língua estrangeira, especialmente, quando faz uso de elementos tão importantes na tessitura discursiva: os conectores.

Consideramos que os resultados encontrados são relevantes não só para os estudos no campo da Retórica Contrastiva, mas e, principalmente, para a área de formação de professores de espanhol e de português como línguas estrangeiras, já que estudos revelam que as convenções linguísticas e retóricas da primeira língua influenciam na escrita da segunda língua. Portanto, a existência de padrões retóricos semelhantes no uso dos conectores discursivos em português e espanhol contribuirá para o desenvolvimento de propostas metodológicas para um ensino da escrita que considere tanto as peculiaridades quanto os elementos comuns dos textos em ambas as línguas. Por esta razão, a metodologia da Linguística Textual, da Análise do Discurso, da Pragmática e da Retórica Contrastiva são fundamentais para as pesquisas em textos escritos em línguas estrangeiras.

A realização de um curso de pós-graduação para estudantes de espanhol como língua estrangeira que se propõe a abordar desde uma perspectiva contrastiva elementos retóricos em duas línguas, especialmente, em línguas irmãs, é extremamente relevante para o debate sobre a atuação metodológica do professor em relação a como é a escrita como produto e como processo e em que a L1 de um aprendiz pode contribuir na sua produção escrita em uma segunda língua e/ou língua estrangeira. No entanto, acreditamos que esse estudo abre perspectivas para a pesquisa de outras dimensões de análise em Retórica Contrastiva, como por exemplo, a dimensão psicolinguística, sócio-psicológica e sócio-cultural.

Referências

- Anscombre, J.C. y O. Ducrot. (1994) *L'argumentation dans la langue*. Lieja: Mardage, 1983. Citamos pela tradução espanhola : *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 2ª ed, 1994.
- Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls. (1999) *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Domínguez García, M^a. N. (2002) *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002.
- Domínguez García, M^a. N. *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arcos Libros, S.L., 2007.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. R. (2007) *La Argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco Libros.
- Lira Dias, Massilia M^a. (2010) *Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español-portugués*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10366/83132>. Acesso em 10 abril 2013.
- Martín Zorraquino, M.A. (1998) '*Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical*', em Martín Zorraquino, M.a. Y E. Montolío (coords.) (1998), pp. 19-53.
- Martín Zorraquino, M.A. y E. Montolío (coords.) (1998) *Los marcadores del discurso: Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.

- Martín Zorraquino, M.A. y J. Portolés. (1999) '*Los marcadores del discurso*', em Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) pp. 4051-4213.
- Montolío Durán, E. (1998) '*La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos*', em Martín Zorraquino, M.a. y E. Montolío (coords.) pp. 93-120.
- Montolío Durán, E. (2001) *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel, 2001.
- Montolío Durán, E. (coord.) (2000): '*La conexión en el texto académico. Los conectores*', em Montolío E. (coords.). *Manual práctico de escritura académica*, II, Barcelona: Ariel, págs. 105-164.
- Moura Neves, M. H. (org.). (1999) *Gramática do português falado*. Vol. VII. São Paulo: Editora da UNICAMP.
- Moura Neves, M. H. (2000): *Gramática de usos do português*.(2000) São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Portolés, J.(1998) *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Portolés, J. (1998) '*La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso*', em Martín Zorraquino, M.a. y E. Montolío (coords.) pp. 71-91; 1998.
- Portolés, J. *Pragmática para hispanistas*. (2004) Madrid: Editorial Síntesis, S.A., 2004.

Formación de profesores, perspectivas teóricas y saberes docentes

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Universidade Federal do Ceará

Resumen

En este trabajo repasaremos algunas de las perspectivas teóricas más significativas que han encaminado la formación de profesores y, en concreto, la acción docente y el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Empezamos por aclarar qué entendemos por teorías o abordajes teóricos, ponderando sobre su carácter explicativo e interpretativo y, además de eso, sobre su alcance y limitación. Enseguida, trataremos de algunas de las principales teorías, ya que son parte constitutiva de los saberes profesionales y basilares para la formación del profesorado. Consideraremos en qué consisten dichas perspectivas teóricas, cuáles son sus aportes y cuáles son sus influjos sobre la formación del profesorado y la acción docente. Por último, destacamos la necesidad de promover una formación crítico-reflexiva de modo que los profesores establezcan sus propios parámetros de actuación, movilizándolo y adecuando los distintos saberes docentes que disponen a sus contextos y modalidades de enseñanza.

Palabras-clave

Formación de profesores; perspectivas; enseñanza; teorías

1- Breves consideraciones acerca del papel de las teorías y su relación/articulación con la práctica

Al tratar de los saberes docentes, Tardif (2011:31-55) menciona que se trata de un saber “plural y estratégico”, puesto que se constituye de otros saberes, entre los cuales destaca los académicos, curriculares y los de la experiencia. Debido al tema de este trabajo, nos ocuparemos de los saberes académicos, integrados a la práctica docente a lo largo de la formación de los profesores proporcionada por las universidades (centros formadores) bajo la forma de asignaturas. Como nota Tardif (2011:38), tales saberes corresponden a diversos campos del conocimiento y emanan de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes. Así, esos saberes se asientan en teorías y, entre esas nos interesan las relacionadas con el fenómeno educativo, especialmente, con la enseñanza y el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo expuesto, discurriremos sobre el papel de las distintas perspectivas teóricas en lo que corresponde a la formación del profesorado. A ese respecto Illeris (2013:15-30), al tratar de algunos presupuestos y fundamentos básicos sobre el aprendizaje humano, observa que a lo largo del siglo XIX, han surgido distintas visiones y teorías de aprendizaje, que difieren en varios aspectos relacionados con sus puntos de vista, bases epistemológicas y contenidos. Moreira (2011:12), a su vez, destaca que una teoría es una elaboración humana empleada para interpretar sistemáticamente determinada área y, en el caso, la del aprendizaje. Es un determinado punto de vista sobre cómo interpretar el aprendizaje, explicar en qué consiste y, de modo similar, cómo y por cuál razón funciona, y aun, la relación entre el aprendizaje y sus variables independientes, dependientes y/o intervinientes.

Para Moreira (2011:130), las teorías se componen de conceptos y principios que guían la sistematización de determinado conocimiento y los sistemas de valores, es decir, las visiones de mundo o filosofías subyacen a dichas teorías. Para ese autor, hay tres filosofías implícitas en las distintas teorías de aprendizaje, sin embargo no siempre es posible encasillar determinada teoría de aprendizaje en una única corriente filosófica. Los tres amplios marcos mencionados

por el autor serían la teoría *comportamentalista* (*behaviorista*), la *humanista* y la *cognitivista* (*constructivismo*).

De otra parte, Mizukami (1986: 106) entiende que el alcance de la teoría tiene límites y que no hay teoría que, sea por su naturaleza, sea por sus fines y prioridades, resista a los cambios sociales, filosóficos y psicológicos. Asimismo, las teorías en las que se basan los abordajes del proceso educativo son susceptibles de superación por otras que propongan un modelo explicativo más coherente con los datos de lo real.

Concordamos con Mizukami (1986:1) sobre la existencia de distintos modos de considerar el fenómeno educativo, ya que en que ese se hallan varias dimensiones como las técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica y cultural, que no se superponen y que establecen entre sí diversas relaciones y sufren de múltiples implicaciones. Debido a la pluralidad y la complejidad del contexto y de los fenómenos que de ese irrumpen, las teorías generan reflexión que, a su vez, pueden favorecer la comprensión de las prácticas, de los objetos y de los fenómenos.

De nuestra parte, entendemos que las teorías no deben ser dogmáticas, pues aunque elaboradas para explicar sistemáticamente los fenómenos, son los datos de la realidad que aportarán criterios para su aceptación o rechazo. Consiguientemente, son posibilidades explicativas e interpretativas a las que se recorre y es por eso que hacerlo supone un proceso permanente, reflexivo y crítico que abarca la relación entre las teorías y las prácticas. Desde de ese punto de vista, las teorías nos proporcionan acceso para la comprensión de los distintos fenómenos, hechos y objetos, pero son pasibles de cuestionamientos, reformulaciones, ajustes y cambios.

En el ámbito de la formación de profesores es primordial que se ejercite la crítica y se promueva la reflexión sobre el papel de las teorías, la problemática de alcance y, de modo análogo, sobre qué aportan a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre sus repercusiones en la práctica docente.

2- Las distintas perspectivas: una mirada hacia el pasado, presente y futuro

En el este apartado, repasaremos algunas de las perspectivas más significativas que han encauzado la teoría y la práctica en el campo de la enseñanza, relacionándolas a la enseñanza de lenguas y a la formación del profesorado. Nos circunscribimos a tales perspectivas porque son significativas para el campo de formación docente y porque han consistido las bases de los saberes docentes, en especial los académicos, en diversos de nuestros centros formadores. A continuación, basados en Sacristán y Gómez (2007: 67-97), nos volcaremos hacia las siguientes perspectivas: la enseñanza como transmisión cultural, como entrenamiento de habilidades y como producción de cambios de conceptuales.

La enseñanza como transmisión cultural reconoce como determinante el influjo del medio en el proceso de construcción del conocimiento. Se destacan las teorías comportamentalistas, que valoran los ajustes ambientales, en especial, los materiales, contenidos, objetivos, evaluación y recursos multisensoriales variados como fundamentales para el aprendizaje. El profesor orienta las actividades de aprendizaje, es responsable de la planificación y evaluación del proceso educacional y el énfasis incide en el dominio del contenido por parte del alumno. Así se espera lograr los objetivos al emplear las estrategias correctas de enseñanza y de aprendizaje, razón por la cual el método es una parte fundamental del proceso.

Ya la enseñanza como entrenamiento de habilidad se interesa por el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades, entre las cuales se incluyen las consideradas más sencillas como la lectura, escritura y cálculo, y las de rango superior, como las de solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación. El problema es cómo vincular la formación de capacidades a los contenidos y al contexto cultural en el que habilidades y tareas adquieren significación.

Con respecto a la enseñanza de lenguas, esas visiones se coadunan con la de la supremacía del método y así propone identificar y comparar métodos, abordajes y técnicas, con la finalidad de determinar los más eficientes. Son sus interrogantes: ¿cuál es el mejor método de

enseñanza? ¿Cómo formar profesores de modo más eficiente? ¿Cuál es el mejor método de formación de profesores?

Por último, la enseñanza como producción de cambios conceptuales considera que el aprendizaje es un proceso de transformación en el que el alumno procesa y asimila la información instigado por el profesor. Es un proceso dialéctico tiene en cuenta el conocimiento del estado actual de desarrollo del alumno, sus intereses y posibilidades de comprensión y la movilización de sus esquemas existentes. El profesor interviene con el propósito de facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y de la acción del alumno. Su intervención se atañe a qué aprender y cómo hacerlo. En el marco de los cambios conceptuales se sitúan el modelo proceso-producto y el modelo de mediación, que detallamos a continuación.

El modelo proceso-producto se basa en una concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano, en la que el alumno es un sujeto activo mediador de sus respuestas y al profesor cabe provocar el desarrollo de las capacidades, conocimientos y actitudes que permitan el desempeño por sí mismo en el medio en que vive.

El modelo de mediación, a su vez, puede estar centrado en el profesor y centrado en el alumno.

El modelo centrado en el profesor supone que la enseñanza es un proceso complejo y vivo de relaciones de intercambios, en un contexto natural y cambiante, en el que se interpreta y comprende la realidad. Busca diagnosticar e interpretar cada situación singular y elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención. Se enfatizan la forma de actuar del docente, su modo de planificar y reaccionar, y aun, sus creencias y concepciones. Considera relevantes los procesos de socialización del profesor, la formación de sus creencias pedagógicas, ideas y teorías implícitas sobre la enseñanza, aprendizaje y sociedad.

Ya el modelo centrado en el alumno propone que la vida en el aula se establece por medio de interacciones e intercambios que ocurren entre objetos, personas, grupos, instituciones, roles. Presupone una interpretación subjetiva que confiere significación a la realidad, vinculada a condiciones reales (físicas, psicológicas y sociales) que

instauran expectativas y condicionan procesos, de pensamiento y acción. Así, aunque se emplee una misma acción o estrategia de enseñanza, distintos alumnos podrán activar distintos procesos cognitivos y afectivos y engendrar resultados de aprendizaje diferentes.

3- Consideraciones finales

Repasamos algunas de las perspectivas teóricas más significativas para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerándolas elaboraciones humanas o mediaciones posibles. Advertimos que las teorías se asientan en la base de uno de los saberes docentes, en concreto, el saber académico y enfatizamos la necesidad de desarrollar una actitud crítica y reflexiva con respecto a esa y reconocer en cuenta su alcance delante de los datos de la realidad.

Entendemos que hace falta trascender la concepción de enseñanza como reproducción, como mera transmisión de contenidos o como entrenamiento de habilidades lingüísticas. Es fundamental el concepto de mediación, pues supone la producción de cambios conceptuales, que tienen en cuenta diversas dimensiones del contexto como la ética, política, social e histórica y su estrecha vinculación con los sujetos del aprendizaje. Por lo tanto, proponemos la construcción de una práctica, en la que los conocimientos se generen de los procesos interpretativos y reflexivos considerados el contexto, la realidad y la experiencia.

Por fin, destacamos que compartir esas reflexiones ha sido una experiencia bastante fecunda, una vez que hizo posible ampliar la comprensión acerca de cómo la formación docente y, en especial la de los profesores de lenguas, presupone un proceso de construcción de saberes concertados entre sí que tienen que orientar la futura acción, según parámetros de plausibilidad y flexibilidad, inherentes a la dinámica de los procesos formativos.

Referencias

- Illeris, K. (2013) “Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana”. En K. Illeris. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Penso. Porto Alegre: 15-30.
- Mizukami, M. G. N. (1986) *Ensino as abordagens do processo. Temas básicos de Educação e Ensino*. EPU. São Paulo.
- Moreira, M. A. (2011) *Teorias de aprendizagem*. EPU. São Paulo.
- Tardif, M. (2011) “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”. En: M. Tardif. *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes. Petrópolis: 31-55.
- Sacristán, J.G.; Pérez, A.I.G. (2007) “Ensino para a compreensão”. En: J.Gimeno Sacristán e A.I. Pérez Gómez. En: *Compreender e transformar o ensino*. Artmed. Porto Alegre: 67-97.

Iberia-Nordeste: ecos literários, convergências culturais⁵².

Maria Inês Pinheiro Cardoso ⁵³

Universidade Federal do Ceará

Resumo

Este trabalho propõe-se a apresentar a obra e a trajetória pessoal do escritor paraibano Ariano Suassuna, quem, através de seu fazer literário e de sua atuação nas políticas culturais do país, aponta, nas manifestações da arte popular, a expressão fundadora de uma arte erudita autenticamente brasileira. Suassuna incorpora a seu texto um farto acervo de manifestações da cultura popular nordestino-sertaneja como catalisador, encaixe e amálgama de elementos variados, entre os quais, aqueles de raízes ibéricas, presentes de forma sincrética na cultura do Sertão nordestino. Também historia, brevemente, o processo vivenciado no Brasil ao longo dos séculos passados, da busca de uma expressão artística nacional como processos que ante-

52 Este artigo articula ideias oriundas de minha tese de doutorado, defendida em 2010, na Universidade de São Paulo-USP, com tema: Cavalaria e picaresca no *Romance d' a Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna vertidas parcialmente no curso Iberia-Nordeste: Ecos literários, convergências culturais, ministrado na UNRC como parte do Ciclo de Estudos de Pós-graduação Integración Cultural Mercosur, do projeto “Red de Integración Regional para el Español como Lengua extranjera en el mercosur”, subsidiado pelo Núcleo de Estudos e Investigações em Educação Superior do Mercosur (NEIES), integrado pelas universidades nacionais de: Río Cuarto, Villa María y Córdoba (Argentina) e a Universidade Federal do Ceará (Brasil)

53 Professora do Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.

cedem e alicerçam o esforço empreendido pelo autor paraibano, no século XX, na feitura de seu Teatro e de seu romance.

Palavras-chave:

Ariano Suassuna, literatura nacional, literatura popular, literatura e identidade.

1- Missão e vocação

O escritor paraibano Ariano Suassuna foi um homem visceralmente vinculado à tradição popular de sua cultura. Radical - segundo ele, porque alguém tinha que ser - em defesa da cultura nacional e regional e combatente incansável da cultura de massa. Além de escritor, foi também advogado por formação e, segundo ele, por vocação professor universitário de estética, literatura e cultura. Seus interesses intelectuais o transformaram em conhecedor das teorias filosóficas, sociológicas e antropológicas que, juntamente com sua verve literária regem sua produção acadêmica e ficcional.

Com essa bagagem às costas, Suassuna investiu-se do papel de ativo intelectual do século XX, para atender ao projeto, longamente acalentado, de articular, através da arte, da sua literatura em particular, um projeto de resgate e revalorização da identidade nacional. Revestindo-se das atribuições de artista à moda de um jogral medieval extraviado, ponte entre-mundos, no intuito de ajustar as vozes populares de ontem e de hoje, afinando-as aos acordes da literatura erudita. Não descuidou, no entanto de questões da atualidade, tanto de ordem política como social.

Na área da cultura, essas questões extrapolaram o âmbito literário e abarcaram as preocupações e cuidados com o conjunto do patrimônio histórico material e imaterial do país. Como intelectual contemporâneo, comprometido com as políticas culturais da atualidade e particularmente com as de sua região, exerceu sua militância nas mais variadas áreas. Suassuna teve colunas em jornais de circulação

nacional, um quadro semanal na televisão de Recife, viajou incansavelmente pelo país dando suas “aulas-espetáculos”, participava de recitais de violeiros, cavalgadas, como as de São José de Belmonte em comemoração anual à festa de Pedra do Reino, gravou cds e dvds e autorizou a transposição de suas peças de teatro e de seu romance para a linguagem televisiva e cinematográfica.

Como ativista cultural, além de criar o Movimento Armorial⁵⁴, nunca esteve distante de disputas, discussões e embates ideológicos. De 1967 a 1973 integrou como membro fundador o Conselho Federal de Cultura. Em 1969 assume a direção do Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco e começa a articular o Movimento Armorial, lançado oficialmente em Recife dois anos depois. Nos anos de 1973 e 1975 cria a Orquestra Armorial e o Balé Armorial do Nordeste, respectivamente. Aceitou o cargo de Secretário de Cultura do estado de Pernambuco, em duas gestões: em 1995, durante o governo de Miguel Arraes e mais recentemente, em 2007, na gestão do governador Eduardo Campos, neto de Arraes. Só o apelo de uma pasta como a da cultura, que merecia toda a sua atenção e dedicação, tornou possível o ingresso de Ariano Suassuna na política, condição que anos antes havia recusado, ao negar-se a compor a chapa de Luis Inácio Lula da Silva, candidato à presidência da República, como seu vice, contra Fernando Collor de Melo.

Para Suassuna, essas possibilidades de desenvolver políticas culturais efetivas no desenvolvimento de projetos e no combate à massificação representaram uma extensão de sua atuação no âmbito da produção literária, musical e plástica. Seu trabalho em prol da cultura em geral e da cultura popular, particularmente, foi reconhecido, muito especialmente nos últimos anos, desde sua primeira gestão à frente da Secretaria de Cultura de Pernambuco.

Sabe-se, no entanto, que embora empreendesse, em outros âmbitos, essa luta pela dignificação da cultura nacional, sua ação política seria sempre passível de discordâncias e dissensões. Assim, foi em sua obra literária, fundamentalmente, onde essa batalha foi vencida.

⁵⁴ Sobre esse movimento idealizado por Suassuna, falar-se-á mais adiante no texto.

O seu diálogo mais possível, aquele em que, ao invés de vestir-se, o escritor se desveste para dele participar, será o que ele mantém com seu leitor de ontem, de hoje e de amanhã, através de sua obra ficcional. Foi fundamentalmente através de sua poesia, de seu romance e de seu teatro que Suassuna encontrou o meio mais perene de dar conta da proposta de “transposição das fontes populares rurais ao mundo urbano letrado” (Vassalo, 2000: 149), ou seja, de alcançar sua proposta “armorial” que, com nota particular, obtida através de circunstâncias locais, expressa o universal. Na poesia sua alma dilui e compartilha uma dor ancestral, popular e individual; em seu teatro, os temas candentes do homem se descortinam sob o céu aberto da pequena cidade de Taperoá aos olhos do mundo; seu romance, seu mundo-romance, reúne todas as pulsões de vida e morte, de dor, alegria e êxtase.

Suassuna foi um sedutor, que buscava dar conta de sua demanda, e de fazê-lo da maneira mais duradoura. Como pregoeiro, anunciava em alta e viva voz ao que vinha, porque entendia que, para estabelecer uma relação dialógica e, portanto, eficaz, com o outro, seria fundamental obter dele sua participação. Dialogando com o leitor, cobra dele sua atenção, incumbe-o da missão de decodificar essa demanda, de acompanhá-lo nela (tal como o anônimo *Lazarillo de Tormes*, em meados do século XVI, exigiu de seu leitor) e de decifrar o que nela haverá de cifração, tanto na linguagem e nos temas que propõe, como, mais profundamente, em sua estrutura abismal, equivalente em dimensão à importância e à dificuldade da busca.

Suassuna não é um autor ligeiro, sua obra não pode ser apresentada sem uma teia de ilações que a emoldure. Sua arte literária, pictórica, circense se insere num contexto que demanda apresentação e representação. Na literatura, sua poesia, seu teatro, seu romance e até seu ensaio dialogam com outras artes, com outros autores, outras literaturas de forma intensa e regular. Sua aclamação como dramaturgo lhe granjeia uma popularidade inusitada no cenário nacional. Sua atuação nos projetos de políticas culturais do estado do Pernambuco e suas famosas aulas-espetáculo conduzem-no a uma atuação mais ampla que abarca um país inteiro como palco. Suas relações com a arte e os artistas populares levam-no a atuar de forma mais enérgica no projeto de uma arte autêntica a partir dessas raízes populares.

Ariano Suassuna dedicou-se em vida a uma árdua, mas para ele, festiva, prazerosa tarefa de encontrar na arte, os fundamentos de nossa diversidade, de nossa unidade e, a partir delas, de nossa identidade. Falar sobre ele, levar sua arte literária a outros rincões desse novo continente, que se quer comunicante e entrelaçado também pela diversidade de sua cultura, é, simultaneamente uma desafiante, porém, grata tarefa, renovação de alegria no contato com outros saberes aportados pelos colegas e estudantes e pelo interesse que demonstram pelo autor e sua obra. O entusiasmo de fazê-lo, justificava-se na medida em que novos diálogos se revelam possíveis, em que as aproximações e as divergências suscitam trânsitos nunca antes suspeitados, entre literaturas nascidas em latitudes diversas e com histórias e motivações próprias.

2- Por caminhos antes já percorridos: um Brasil verde-amarelo?

Dentro do imenso conjunto dos povos hispano-falante das Américas, o brasileiro (e, portanto, o Brasil), historicamente tem sido reconhecido por sua peculiar posição, não sei se mais geográfica ou simbólica, de estar de costas para aquela grande maioria. Nem a facilidade que hoje facultam os meios digitais, nem a língua comum que definiu desde sempre laços de união entre os povos hispânicos da América, atuava entre nós, brasileiros, até algumas décadas atrás, no sentido de modificar essa realidade. A América de fala hispânica não conhecia muito o Brasil ou a sua cultura, salvo algumas poucas exceções constituídas pelos países limítrofes (entre os quais, a Argentina, que, mesmo de maneira irregular, manteve com o Brasil alguns laços culturais mais constantes).

Mas, justamente pelo insuficiente contato entre nós, e, por conseguinte, entre nossas literaturas, por exemplo, as diferenças internas, próprias de um país como o Brasil, de dimensões continentais, não assumiam suas cores para o leitor estrangeiro que mal divisava suas generalidades no colorido do mapa cultural da América Latina. Assim sendo, grande parte das discussões a cerca dos registros de uma literatura autenticamente nacional, tão acaloradas e partilhadas

entre países de fala hispânica, foi mantida, no caso do Brasil, apenas dentro de nosso próprio território.

No Brasil, essas inquietudes surgiram desde muito, já no oitocentos, um século em que, segundo Luciana Stegagno-Picchio, em sua *História da Literatura Brasileira* (1994), nasce o literato brasileiro, que se empenha “política e socialmente pela autonomia em relação à mãe-pátria” e que tem “consciência de sua qualidade intelectual” (1997:119). Para esse literato, o conceito de pátria é agora, não mais a metrópole, mas o lugar onde nasceu. Esse sentimento nativista predominará na consciência artística individual e grupal do escritor brasileiro, duradouramente (já na segunda metade daquele século, autores como Santa Rita Durão introduzirão o elemento nativo na literatura⁵⁵), até sua máxima tensão, entre os autores do Romantismo.

A procura dessa expressão nacional, que pontuava a arte literária - mas também as artes pictórica e musical - restringiu-se, durante muito desses quatro primeiros séculos de nossa constituição como Brasil, à recorrência de temas, personagens e paisagens nacionais incrustados nas tendências gerais da literatura, das artes plásticas e da música do cenário internacional. Os poetas e escritores do Romantismo não foram imunes a essa fórmula dual. Será com o escritor cearense José de Alencar (1829-1877), radicado na Corte, o de *Iracema* (1865), particularmente, que a literatura nacional começa a ganhar novas formas capazes de apontar diretrizes para a consecução da almejada literatura nacional. Embora haja sido *O Guarani* (1857) que se converteu em “mito de fundação da brasilidade” (Ortiz, 1992:76), será na narrativa da história de uma índia tabajara que Alencar introduz inovações formais no romance brasileiro.

Essas experimentações com uma nova língua, que se adequa melhor à fala do índio e do homem brasileiro, darão ao autor o epíteto

55 Em seu poema épico, *Caramuru*, o autor prelude, no casamento de Paraguaçu e Diogo Álvares, o futuro miscigenado do povo brasileiro; Basílio da Gama aborda o conflito das tropas coloniais portuguesas e espanholas com os índios das Missões. Contando ou cantando o elemento autóctone, os árcades abrirão caminhos para o Romantismo que descobrirá no índio, (recorrente símbolo da nacionalidade) feito agora valente e forte, guerreiro invencível, o substituto dos heróis medievais para os quais se voltavam os românticos europeus.

de “libertador da língua”. Às inovações no plano formal da obra alia-se a desmesura do projeto literário de Alencar que tenta dar conta, através de seus muitos romances, de retratar o país em sua enormidade geográfica e em vários momentos de sua existência.

Muitos brasileiros cultos sorveram em raízes telúricas e nacionais o conteúdo e o amálgama com o qual elaborar, nas formas precisas do seu campo de fazer artístico, o cultivo do distintivo, a busca do geral no particular brasileiro, a intenção de descobrir uma identidade cultural e de mostrar suas feições singulares no cenário das artes e da literatura do mundo.

No Nordeste do país, em relativo isolamento do Sudeste cosmopolita, a valorização da mestiçagem em um Brasil multirracial e a investigação do caráter nacional tomam corpo através dos postulados de intelectuais da chamada Escola do Recife ou Geração de 1871, com Tobias Barreto, Silvio Romero, Clóvis Beviláqua, entre outros, a partir de ideias provindas de correntes teóricas europeias da época como o positivismo e o evolucionismo. Entre esses autores, o interesse pela cultura popular revelava-se obrigatório para o fomento das discussões em torno do tema da identidade nacional: folcloristas da estirpe de Leonardo Mota (1891-1948) e de Capistrano de Abreu (1853-1927), no Ceará; o potiguar Câmara Cascudo (1898 – 1986), com sua inestimável contribuição, na persistente coleta do material folclórico do país que derivou na composição do único dicionário de folclore no mundo; no Recife, os estudos e obras sociológicas e literárias de Gilberto Freyre (1900 – 1987); e, finalmente, os romancistas nordestinos da Geração de 30, colocariam a Região como importante centro de estudo, produção e difusão de ideias e histórias vinculadas à cultura popular e à busca de uma identidade nacional.

A constatação de que, entre o poente do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o Nordeste efetivamente teve um importante papel na colocação em cena do tema identidade nacional/cultura popular, parece natural. No entanto, apesar da participação ativa de intelectuais nordestinos no cenário das discussões político-culturais do país e do acalentado projeto finissecular de unidade nacional, a percepção interna de uma antinomia entre um Brasil desenvolvido, industrial e moderno e outro Brasil rural, subdesenvolvido e arcaico, outrora fundada no binômio Norte e Sul, concretizava-se no correr

do século XX, em uma nova polaridade, com iguais conotações, representando extremos de uma equação de desigualdades: Nordeste x Sudeste, surge como sintagma máximo de diferenças profundas. A antiga busca de uma dicção nacional própria encontra agora, nas diferenças internas, novos motes e novas propostas, surgem os movimentos regionalistas que deslocam a questão das fronteiras identitárias, redesenhadas, então, internamente.

Com o avançar do século, bastante entrada já sua segunda metade, essas diferenças, no entanto, começam a mitigar-se na medida em que, mesmo as supostas particularidades regionais não se querem ver mais como *topos* específicos de uma região, porém, como representações de tensões humanas circunstanciadas. Além disso, o fenômeno da globalização impõe novos desafios, no sentido de preservar as especificidades culturais de cada povo.

Novas gerações de artistas se mobilizam em uma busca, cujo fim é agora, mais do que outro, o de não se render à cultura de massa, não transigir com suas facilidades simplificadoras, para o qual, é necessário preservar as culturas locais. Torna-se imperativo para alguns, redescobrir fórmulas ou conceber novas, a partir, inclusive, das já existentes. Há casos em que essa busca se converte em verdadeira missão.

Ariano Suassuna, nosso autor, será um desses artistas que já na juventude perseguem esse objetivo. Desde a década de quarenta, juntamente com um grupo de colegas, jovens universitários da Faculdade de Direito do Recife, reunidos sob a influência de Hermilo Borba Filho, buscavam essa nova expressão para sua arte. Criaram, então, o Teatro do Estudante de Pernambuco, TEP, cujo principal compromisso era assumido com a cultura popular nordestina. Havia ainda a SAMR - Sociedade de Arte Moderna de Recife - e o Atelier Coletivo com Abelardo da Hora, Francisco Brennand e Gilvan Samico. O TEP, assim como mais tarde o TPN - Teatro Popular do Nordeste - propunha-se a pensar e trabalhar na criação de um Teatro que estivesse em sintonia com o povo brasileiro, com seus problemas, sonhos, expectativas e interesses. Segundo Idelette Muzart dos Santos, a interação entre esses grupos transformou Recife, em “um centro de pesquisa e criação original, fora das capitais brasileiras (en-

tenda-se, sudestinas) que detinham, até então, a exclusividade do espírito de vanguarda e inovação criadora”. (Santos, 1999: 27).

Embora focados principalmente na criação e na encenação teatrais, os componentes do TEP passaram a interessar-se por outras manifestações artísticas, tais como a música, a escultura e outros gêneros literários além do Teatro. Essa abertura foi decisiva para a disseminação de novos ideais artístico-culturais. O TEP e demais grupos de intelectuais tinham o interesse dirigido para a “descoberta e sensibilização dos artistas e do público do Nordeste em relação à cultura popular e à elaboração, a partir da arte popular, de uma arte brasileira original e autêntica”. (Santos, 1999: 27).

Com o golpe militar de 1964 e a extradição do então governador do estado de Pernambuco, Miguel Arraes e de outros líderes políticos, desfazem-se os movimentos culturais integrados por estudantes ativistas. Destes, muitos integrariam, posteriormente, o Movimento Armorial, idealizado e encabeçado por Ariano Suassuna.

Durante a ditadura militar, em meio ao ufanismo do “milagre nacional”, os artistas empenhados no rigor do bem dizer e bem fazer literário, representavam uma anomalia no cenário nacional, divergindo sensivelmente da imagem que o regime militar pretendia mostrar do país e para o país. A censura não poupava as manifestações que porventura pudessem constituir uma ameaça à ordem e à segurança nacional. Apoiava, por outro lado, as atividades culturais que expusessem os rasgos considerados “legítimos” da cultura nacional, pelo regime militar. Assim, cultura popular era um termo malquisto e suspeito e, portanto, qualquer artista que quisesse tratar de assuntos não caros à ditadura de Médici e Figueiredo e à dos militares que os antecederam, tinham que driblar a censura.

Ariano Suassuna cria, na década de setenta, em pleno regime militar, o Movimento Armorial e insiste na premissa de que a arte popular, mais próxima de nossas raízes culturais, representa um modelo a partir do qual podem emergir todas as mais vivas formas da arte nacional em suas diversas expressões. O Movimento Armorial, que tem em suas bases constitutivas a arte popular, é definido pelo autor nos seguintes termos:

A Arte Armorial Brasileira é aquela que tem como traço comum principal a ligação com o espírito mágico dos “folhetos” do Romancero Popular do Nordeste (Literatura de Cordel), com a Música de viola, rabeca ou pífano que acompanha seus “cantares”, e com a Xilogravura que ilustra suas capas, assim como o espírito e a forma das Artes e espetáculos populares com esse mesmo Romancero relacionados. (Suassuna, 1974 apud Santos, 1999: 13).

O Movimento Armorial nasce, portanto, sob o signo da pluralidade, da multidisciplinaridade artística, apoiado nas manifestações populares, da mestiçagem, do amálgama do diferente, dos contrários. Apoiava-se, principalmente, na ideia de uma fusão, na fusão do erudito com o popular que, em linhas gerais, representaria a arte autenticamente nacional, a arte do povo.

O desejo do Movimento Armorial de incorporar, através de uma produção dita erudita, as manifestações da arte popular brasileira vê-se legitimado na constatação dos artistas do Movimento sobre a vitalidade desta arte, sobre seu vigor e sobre sua autenticidade. A criação literária popular, em particular, tem nos folhetos de cordel, “o maior e mais variado Romancero vivo do mundo” segundo afirma Suassuna, (2008:152). Segundo o autor, a discriminação que a arte popular ainda sofre no Brasil pós-ditadura, embora por motivos diversos, advém do preconceito baseado em certos equívocos antigos. Um dos erros mais sérios seria o de assumir que a criação depende mais do conhecimento e menos da imaginação criadora, o que relega os artistas populares, em sua maioria sem formação acadêmica, a um plano menor na produção artístico-literária do país.

A preocupação de Ariano Suassuna a respeito da arte no Brasil, uma vez resolvida em sua prática ficcional (teatro, poesia e romance), motivou-o a escrever um ensaio acadêmico sobre o tema, intitulado *A Onça Castanha e a Ilha Brasil: uma reflexão sobre a Cultura Brasileira*. O texto foi apresentado como Tese de Livre-Docência ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, em 1976, e publicado posteriormente em 2003. Nele, Suassuna tenta esboçar as linhas gerais do que chama essa “visão-do-mundo brasileiro” para “mostrá-la nascendo na obra e no pensamento de alguns dos nossos maiores espíritos dos séculos antecessores”,

visão à qual contraporá à de “[...] outros grandes espíritos brasileiros do século XX”. (Suassuna, 2003: 9).

Essa inquietude do escritor, no âmbito criativo e intelectual transformou-se, portanto, em busca obstinada de encontrar caminhos possíveis para uma arte autêntica em um país que sofre, segundo ele, de uma espécie de dilaceramento cultural, advindo de seu perfil de miscigenação. Uma nação configurada por meio da herança das culturas ibérico-mediterrâneas, na confluência entre a Idade Média e o Renascimento (dos colonizadores quinhentistas); africana, de seus escravos e indígena, dos habitantes primitivos.

Suassuna sabe que o artista sofre esse dilaceramento de forma mais profunda e que, devido à homogeneização dessa mistura, ele se converte em intérprete legítimo de sua gente. Daí sua proposição de que uma nova arte que pretenda expressar o âmago de seu povo deve mirar-se no exemplo da literatura popular, do Romancero Nordestino, o qual, segundo ele, possui “um estilo e um *modo* próprios. Um estilo por meio do qual se incorporam se assimilam e se reduzem à unidade, histórias, mitos, tipos das mais diversas procedências”. (Suassuna, 2007: 251). A ação do artista deveria enquadrar-se dentro dessa perspectiva amalgamatícia e transformadora do Romancero Nordeste (e, mais abrangentemente, da literatura popular), de modo a que sua arte assumisse uma dimensão mais ampla, que partindo do elemento local fosse capaz de universalizar-se. Essa criação surgiria naturalmente, ligada ao povo pelos seus anseios, despida de teorias pré-concebidas, ideologias e programas. Segundo o escritor, a literatura popular que “constitui uma espécie de ‘tradição viva’, peculiar, fecunda” (Suassuna, 2007:251), expressa a identidade do povo brasileiro. Este sujeito, segundo análise do “ponto de vista de seu comportamento social, de sua Psicologia, de sua História, de sua Arte, de sua Literatura [...]”, revela uma “tendência assimiladora e unificadora de contrários”. (Suassuna, 2003:10).

Esse vínculo estreito e direto com a arte popular mostra-se assimilado perfeitamente pelos artistas do Movimento Armorial, não apenas em seus postulados, mas especialmente no que tange à feitura de suas obras. Ariano Suassuna, seu criador, já vira seu projeto e suas ideias perfeitamente adaptados na literatura espanhola com a qual estava bem familiarizado. Conhecia os *romances viejos*, assim como a

épica castelhana (*Cantar de Mio Cid*) e a literatura culta dos séculos XV e XVI. Percebera como as manifestações populares e eruditas se harmonizavam em Cervantes, nos dramaturgos do Século de Ouro, em García Lorca, e em muitos outros escritores da Espanha, em cujas criações eruditas o extrato popular está presente. Nas palavras de Idelette Muzart Fonseca dos Santos, esses autores representavam para os armorialistas uma referência popular “de segundo grau”. (Santos, 1999:288).

A literatura espanhola fora descoberta desde cedo, ainda durante o Teatro do Estudante de Pernambuco – TEP, que adaptava obras de sua dramaturgia. A farsa *O Amor de Dom Perlimplim e de Belisa em seu Jardim*, de García Lorca, havia sido encenada na década de quarenta pelo departamento de bonecos do TEP. Outra influência lorquiana certamente foi a decisão de fazer teatro ambulante dentro do TEP.

As atividades do grupo La Barraca – nome escolhido para a trupe de atores ambulantes – levaram o teatro ao povo espanhol, assim como a barraca armada pelos integrantes do TEP levou-o aos recifes e ao povo das localidades do interior da região.

Com o amadurecimento das ideias, as experimentações que o movimento tenta empreender e, levando em conta os pronunciamentos de seus artistas - especialmente os de Ariano Suassuna -, seria pertinente assumir como uma de suas expectativas, fazer com que o nosso romanceiro popular tivesse reconhecimento no quadro “oficial” da literatura brasileira. Para isso, o Movimento Armorial espelha-se no romanceiro Ibérico ou no romanceiro espanhol, em particular, que foi incorporado ao painel da literatura e dos estudos literários do país.

O esforço no sentido de preservar a arte popular, como fonte à qual se deverá recorrer para a criação de uma arte erudita, realmente brasileira, incorporando-a aos seus respectivos fazeres artísticos, é, portanto, característica medular do Movimento Armorial. O ideal sobrevive com força na prática artística e intelectual de muitos artistas vinculados ao movimento até a atualidade, e em particular, atinge, na obra de Ariano Suassuna, sem concessões e sem incoerências, sua mais acabada expressão.

3- Sobre o autor e sobre sua obra

Ariano Suassuna nasce na borda cronológica entre duas importantes décadas no cenário político-cultural do Brasil, o ano é o de 1928, em um 16 de junho. No início dessa década, acontecia em São Paulo a chamada Semana de Arte Moderna, ou Semana de 22, evento que marcaria o início do modernismo no país e que se tornaria referência cultural do século XX, reconhecimento que só se daria à posteriori. A Semana de Arte Moderna representou, apesar das críticas mais imediatas, uma renovação de linguagem, na busca de experimentação, na liberdade criadora da ruptura com o passado. Ocorreu em uma época cheia de turbulências políticas, sociais, econômicas e culturais que prenunciavam os acontecimentos da década seguinte, marcada por conflitos políticos que definiriam o destino imediato do país. No primeiro ano da década de trinta, uma revolta armada destituiu o então presidente da República, Washington Luiz e colocara em seu lugar a Getúlio Vargas, quem permaneceria no poder até 1945, período este que ficou conhecido na história do país como Estado Novo.

Filho de uma família de tradição política no estado da Paraíba, diretamente implicada nos eventos nacionais, os primeiros anos de vida do escritor foram marcados por essas lutas políticas que atingiram tragicamente sua família, culminando no assassinato de seu pai, João Suassuna, ex-presidente (atual cargo de governador) do seu Estado e, então, Deputado Federal. Essa tragédia definiu os rumos do menino, que mais tarde encontraria na literatura o meio de transfigurar o real e de restaurar a figura paterna e sua memória.

A geografia afetiva de sua literatura é a mesma que cercou sua infância e seus primeiros experimentos estéticos: o Sertão – topônimo que, assim como outras tantas palavras para ele “sagradas”, é grafada por ele com maiúscula. Para Suassuna, o Sertão é “[...] a mais verdadeira das coisas, e por isso, terrivelmente belo, de uma beleza convulsa, agressiva, medonha, e às vezes, destruidora e mortal.” (Tavares, 2007: 163). Em seu ABC de Ariano Suassuna (título que alude claramente aos folhetos de cordel, tão afeitos ao gosto do nordestino), Bráulio Tavares, escritor e compositor pernambucano, ainda sobre o tema, afirma: [...] o *locus* mítico da obra de Ariano é

sem dúvida o Sertão [...] Essa região geográfica serve de matriz para o Sertão transfigurado que ele recria em seus poemas e romances. (2007:165).

Suassuna desenvolve seu sentido estético e o fazer de sua pena sob o amparo de sua experiência sensorial no Sertão agreste da Paraíba. Para o autor, o Sertão e a tragédia que marcou sua vida entrelaçam-se em sua obra e se mimetizam nas diversas histórias que ele vive, ouve e conta. Uma relação entranhável, segundo ele mesmo deixa claro em seu discurso de posse da Academia Brasileira de Letras. Nele, após citar as descrições de grandes escritores brasileiros, como José de Alencar e Euclides da Cunha, sobre o Sertão, reafirma o legado e a influência de seu pai, no que tange ao amor por aquelas terras, destacando, em meio às citações famosas, as palavras do pai:

Foi de meu pai, João Suassuna, que herdei, entre outras coisas, o amor pelo Sertão, principalmente o da Paraíba [...]. Posso dizer que, como escritor, eu sou, de certa forma, aquele mesmo menino que, perdendo o pai assassinado no dia 9 de outubro de 1930, passou o resto da vida tentando protestar contra sua morte através do que faço e do que escrevo, oferecendo-lhe esta precária compensação e, ao mesmo tempo, buscando recuperar sua imagem, através da lembrança, dos depoimentos dos outros, das palavras que o pai deixou. Talvez, por causa disso, não posso ler sem emoção o seguinte texto, escrito por João Suassuna sob a influência de Euclides da Cunha: “O Sertão, a terra luminosa do sol! O amor invencível a esta terra de dor, apego do líquen à rocha do sofrimento, é a fatalidade inelutável do destino de seus filhos. De mim, confesso a nostalgia inconsolável que me mata, quando longe desta incomparável gleba fascinante, extremamente boa e cruamente má. [...] Nem posso sofrer que se maldiga do seu sol, desse sol que é a coroa radiante do nosso martírio, mas que também envolve, nas “bolandeiras” irisadas dos seus halos, as nossas horas de abundância e alegria. [...] Às vezes, ao fim do dia, a sua corola inflamada de rubores de cobre só anuncia lágrimas a gemidos; é o sanguíneo reflexo da fogueira em que se retorce o sertão. Mas eis que renasce. [...] É que, a desoras, chegou chuva de Deus, “pé d’água” fragoroso, despejado por descargas do abismo imenso dos céus. No entanto, pelo nascente, ninguém “bispara”, ao deitar-se, uma “cabeça de torre”. Zoava o vento leste,

acendendo pelo céu sem um farrapo de nuvem o brasido das estrelas. Mas eis que troa e retumba no eco das serranias o ribombar dos trovões. Arfa a terra fumegante. Rabeiam estonteantes, coriscando em serpentinas, relâmpagos de caracol. “Abrem” ao longe. “Pestanejam”, até que os toma o dia. Foi toda a noite de inverno. Eis a terra apocalíptica que eu amo doidamente, a terra do meu berço e do meu túmulo, onde se apura e fixa a Nação Brasileira, guardando com o filão de preciosas tradições a rígida moral dos costumes

O Sertão o marca a ferro e fogo, tal como o peso da tragédia que lhe tirou precocemente o pai. As leituras da pouca memória compartilhada traçam rumos da escritura poética, dramatúrgica e romanesca de Ariano Suassuna. Ele herdará de seu pai muitas predileções de leituras. Mas, compartilhará com ele, principalmente, a paixão pelo Romanceiro Popular Nordestino⁵⁶. Estrangeiros como Joseph Bédier e nordestinos como Leonardo Mota se perfilam nas prateleiras e integram a eclética biblioteca paterna; da literatura popular, os cordéis se destacam entre suas leituras favoritas. O popular e o erudito misturam-se, portanto, nas leituras do menino Ariano desde muito cedo e se fundirão, posteriormente, em sua escritura.

O Sertão, terra de seus pais e familiares, entra na vida do menino Ariano em 1933, quando sua família se estabelece no interior da Paraíba, em uma pequena cidade chamada Taperoá, localizada no sertão dos Cariris Velhos. Dividido entre a casa materna e as fazendas Malhada da Onça e Carnaúba, propriedades dos seus tios maternos, Ariano vivencia e reafirma sua “sertanejidade”, assistindo a desafios de viola e aos mamulengos⁵⁷ das feiras semanais onde transitam os mais diversos tipos humanos: valentões, doidos, beatos, profetas, ciganos ardilosos e as chamadas mulheres de vida fácil, que, tempos depois, aparecerão como personagens em suas obras. Ariano

56 O Romanceiro Popular Nordestino constituído pelo “universo de poemas e canções que inclui desde a Poesia improvisada dos cantadores até a Literatura de Cordel e de tradição oral decorada, é de uma importância profunda para o universo maior da Cultura brasileira” Cf. NEWTON JR. Carlos. *A Ilha baratária e a Ilha Brasil*. Natal: UFRN, 1996. p.64.

57 Nome que recebe, em alguns estados do Nordeste, o teatro de marionetes popular muito cultivado entre a população rural e a dos pequenos núcleos urbanos da região.

ouvirá, também, histórias de quengos amarelinhos e de cangaceiros, de reis e cavaleiros de reinos distantes, completando assim sua “alfabetização” identitária popular. Nela, o circo foi parte importante, brindando-lhe, na infância, o “espaço do sonho e da fantasia”, o que mais tarde recriará em seus textos. Prova disso será a presença da estética circense em sua famosa peça *O Auto da Compadecida*, de 1955, escrita em três atos, inspirada em histórias de folhetos de cordel, e encenado no ano seguinte com grande sucesso de crítica e de público. Logo de alfabetizar-se, em Taperoá, o menino se transforma num leitor voraz. Seu encantamento com as experiências nas feiras, em meio ao povo, não é menor que aquele que o contato com os livros e a leitura lhe proporciona. Às aventuras dos Mosqueteiros e D’ Artagnan, e, logo, as de Scaramouche levam a França à Taperoá. O gosto pelo popular levará o menino à leitura dos folhetos de cordel, comprados nas feiras, com o mesmo apetite com que lê os clássicos da literatura erudita.

A consciência da importância do Romancero Popular Nordesteño⁵⁸ dará a Ariano Suassuna o entendimento de que suas histórias alimentam grandes obras de nossa literatura, a sua própria, e entre outras, um clássico da literatura nacional, *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, para cuja concepção o autor teria lançado mão da ideia de um romance ibérico, desses que sobreviveram no sertão, intitulado “A Donzela que foi à Guerra” na aludida concepção romanesca.

Essa percepção o anima, talvez, a alargar as possibilidades de diálogo entre os gêneros. Sua fama como dramaturgo se consolidara nacionalmente, quando o autor lança seu *Romance d’ A Pedra do Reino* (1971), obra que, segundo afirma, permitiu-lhe a expansão de sua narrativa aos limites máximos e na qual seu projeto é levado a cabo com maior inteireza. Esse entendimento faz dela a favorita do autor, aquela que ele salvaria se lhe fosse obrigada a escolher de apenas uma, em sua produção poética, teatral e romanesca. O Romance adensa as possibilidades e, amalgamado pelo suporte das matrizes populares, incorpora ao já familiar universo picaresco, tão presente em seu tea-

58 A escolha do uso de maiúsculas iniciais em algumas palavras se dá propositalmente, acompanhando a grafia de Ariano Suassuna, para registrar a importância que o autor lhes outorga, escolhendo, para tal, grafá-las com maiúsculas iniciais.

tro, o mito cavaleiresco, tão caro ao sertanejo, acolhido e atualizado pelo seu romancista, graças talvez, aos laços de parentesco entre o imaginário da sociedade colonial e os ideais guerreiros próprios da Idade Média europeia. Antagônicos em suas origens, esses gêneros narrativos, do anti-herói picaresco e do herói cavaleiresco, fortemente vinculados a um tempo e espaço preciso, se deslocam e se aclimatam na narrativa suassuniana, graças às possibilidades que sua arte e seu lugar-de-ser-no-mundo lhe facultam.

4- Conclusión

Dotado desse vasto, vasto acervo cultural onde o clássico e o popular se assentam lado a lado, Suassuna desenvolveu um talento vocacionado aos mais diversos fazeres das artes. Dentro da própria atividade literária passeia entre os mais diversos gêneros com a mesma familiaridade: o teatro lança-o à fama, porém a poesia traspassará toda sua obra, mesmo quando não se vale do verso e da rima. Seu romance, capaz de comportar toda a poética de sua obra, será um manifesto de sua concepção estética, uma espécie de “sinfonia de gêneros” (Cadernos, 2000:33).

Reúnem-se no autor paraibano a erudição de um leitor eclético e voraz, o gosto pelas literaturas erudita e popular e o desejo de amalgamar essas duas correntes em uma obra original. Suassuna incorpora, do Sertão nordestino, em cujas características híbridas se acentuam significativamente traços de origem ibérica, um farto acervo de manifestações da cultura popular, que nele funciona como catalisador, encaixe e amálgama, capaz de promover a junção de elementos diversos. Ao dar ao elemento europeu peninsular um destaque especial no tramado multicultural de nossa formação, ele, como ficcionista, parece intuir que resgatando e enfatizando essa presença poderá conceder uma outra fisionomia aos retratos sociológicos que a literatura traçou da realidade nordestina, em décadas anteriores. Suassuna descortina uma região e uma gente cujas narrativas ainda se apoiam em componentes lendários, para se ressignificar e à sua história.

Referências:

- Cadernos de Literatura Brasileira* (2000): Ariano Suassuna. n. 10. São Paulo: Instituto Moreira Salles, p.94-110.
- Cardoso, M. I. P. (2010). Cavalaria e Picaresca no *Romance d' A pedra do Reino de Ariano Suassuna*. (Tese) Doutorado em Literatura espanhola – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- Ortiz, Renato (1992). *Românticos e Folcloristas* – Cultura popular. São Paulo: Editora Olho d'água.
- Picchio, Luciana Stegagno (1997). *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- Suassuna, Ariano (2003). A Onça Castanha e a Ilha Brasil: uma reflexão sobre a cultura brasileira. Recife, PE: Interativa, 2003. (Projeto Virtus)
- _____. (1974) *O Movimento Armorial* (ilustrações). Recife: Universitária UFPE; 2ª ed. rev. e amp., sem ilustr., separata da Revista Pernambucana de Desenvolvimento. 4 (1): 39-64. Recife: Condepe, jan.-jun.
- Suassuna, Ariano (2005). *O Romance d' A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- _____. (2007) *Seleção em prosa e verso*. Organização de Silvano Santiago. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Vassalo, L. (2000) *O Grande teatro do mundo*. In: *Cadernos de Literatura Brasileira*: Ariano Suassuna. n. 10. São Paulo: Instituto Moreira Salles, p.147-180. [Rinaldo Gama e Antonio Fernando de Franceschi].

Educación Física y Ciencias del Deporte en Brasil: herencias del futuro de la investigación

Pensar latinoamérica para todos

*Marcelo Ducart*⁵⁹

Universidad Nacional de Río Cuarto

“Un archipiélago es un conjunto de islas unidas por aquello que las separa”.

Expectativas iniciales

Como docente e investigador⁶⁰ argentino del interior del país, he tenido la enorme dicha de poder participar de una experiencia de trabajo y visita de varias universidades brasileras, además de ser invitado a participar de uno de los Congresos más importantes de Brasil del área de la Educación Física y Ciencias del Deporte.

59 Docente e investigador del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

60 Director de Proyecto Investigación UNRC P.P.I. 2012-2014. En tal sentido, el viaje a Brasil tuvo como tarea principal poner todo el esfuerzo investigativo y las acciones del equipo de trabajo en la sistematización, categorización y socialización científica del objeto de estudio de la Investigación que se viene desarrollando. Dado que las principales fuentes epistemológicas de las TFL se sitúan en las tradiciones brasileñas, se procuró especial empeño en la profundización de los contactos con referentes teóricos brasileños (Fensterseifer, Castellani, Carvalho, Bracht, Gonzalez, etc.) los cuales están activos en universidades del centro y sur brasileño. Estas acciones de investigación estaban encuadradas académicamente en el protocolo de trabajo mutuo en el Marco del Convenio de Integración Mercosur con el Área de Educación Física de la USP (Brasil) y la UNRC, de la cual, soy Coordinador por parte de la UNRC.

Quisiera hacer un pequeño aporte, reseñando algunos aspectos de esta travesía, que ha significado para mi vida personal y profesional, un gran salto hacia adelante, o mejor dicho, un gran impulso para repensar mi tarea académica.

El viaje duró quince días, pero empecé a prepararlo aproximadamente ocho meses antes. Primero participé como invitado en un Congreso Internacional de Educación Física y Ciencias del Deporte (Conbrace) en la capital: Brasilia. Luego desarrollé diferentes actividades académicas y protocolares en la Universidad Nacional de Brasilia (UnB), en la Universidad Estadual de Campinas y finalicé el recorrido en la Universidad de San Pablo (USP), la más prestigiosa del país y una de las más importantes de América⁶¹.

Tuve diferentes niveles de dificultades que poco a poco avanzaba la fecha, se fueron solucionando. Entre los que hay que citar en primer lugar, los económicos y aquellos vinculados con las autorizaciones para justificar mis inasistencias en las diferentes instituciones donde trabajo.

Me había propuesto en particular: a) Conocer de cerca el ámbito universitario brasileño, grado y posgrado. b) Establecer contactos para mejorar la cooperación y vinculación con alguna universidad brasileña. c) -Indagar la posibilidad de ofrecer en la UNRC alguna oferta de posgrado de alguna universidad brasileña. d) Entrevistar a algunos referentes importantes del área. e) Mejorar los vinculos que dan apoyo al convenio de cooperación entre la UNRC y la USP. f) Presentar una conferencia en la USP y además compartir escritos entre los colegas para su lectura y debate.

61 Como equipo de investigación, nos propusimos poner el empeño para avanzar en la búsqueda concreta del itinerario de referentes de Brasil que tanto ha impactado en los procesos de teorización argentina, y en particular de nuestras TFL objeto de investigación. Por tal motivo, decidimos posibilitar mi viaje a ese país, estableciendo los respectivos contactos con referentes de la Universidad Nacional de Brasilia (UnB – referente Dr. Lino Castellani Filho) y una agenda de trabajo específica con seminarios de investigación Universidad de San Pablo (USP). En dicha prestigiosa universidad contamos con la Dra. Yara Carvalho, quien pertenece y colabora con nuestro equipo de investigación. A partir de ese contacto, pudimos acceder a otros referentes brasileños y bibliografía y producciones en portugués más influyentes en los procesos de teorización registrados en las TFL.

Luego del viaje y para mi sorpresa, muchas de las expectativas iniciales fueron superadas y otras dejadas de lado, ya que pude suplantarlas por otras mas acordes a la realidad del viaje.

Para mi sorpresa, el principal retrato que pude establecer de las universidades y del congreso en que participé, estuvo delineado y contorneado por la preponderancia que asume la producción científica y pedagógica en Brasil. Para los profesionales del área, la investigación, la escritura académica y la socialización de conocimientos, forma parte de la idiosincrasia e identidad cotidiana.

1- La Universidad Brasileña en tiempos del productivismo

Una hermosa definición etimológica de la palabra investigación, quiere decir: “ir en busca de los vestigios”. Esta definición, si ustedes me lo permiten, me ayuda a caminar en busca de los vestigios, de aquellas materialidades y simbologías que puedan dar cuenta del estado actual de la investigación no sólo en Brasil, sino también en Argentina como horizonte común. Ya que la identidad se construye también a partir de las diferencias, no de las semejanzas.

Ya antes de programar el viaje, enseñaba desde varias cátedras en la UNRC, algunos aspectos de la tradición brasileña en Educación Física y su impacto en la formación de grado y postgrado en Argentina. Más luego del viaje, me pregunto nuevamente y con más firmeza: ¿Cuál es la realidad de la EF y Ciencias del Deporte brasileña?

Brasil es un país tan vasto como compleja y diversa es su realidad⁶². Me es imposible poder trazar un panorama que logre describir de manera adecuada el estado de situación del área en el querido y vecino país. Creo que existen signos importantísimos que hablan por sí solo de una amplia expansión y desarrollo de la disciplina, en el cual se conjugan aciertos y logros históricos. Al mismo tiempo se advierten deudas y el agravamiento de situaciones de atraso estructural que parecen estremecer todo el sistema educativo. Por eso me propongo una tarea tan riesgosa como artesanal. “Escavar en las palabras escuchadas de mis colegas brasileños, rastrear los vestigios ocultos entre los pliegues de los conceptos”, ya que en ellos se encuentran muchas oralidades y significaciones ocultas capaces de reorientarnos en el camino. Una tarea de arqueología epistemológica más que de adivinación mágica o de deducción falsacionista.

2- Reconstruir las razones para el ejercicio de la esperanza

“A mayor pesimismo de la inteligencia, mayor optimismo de la voluntad”
(Gramsci)

Mis colegas brasileños a quien les agradezco sin medida su generosidad y su cariño hacia mi persona, y el Colegio Brasileño de

62 En tal sentido, toda América Latina sigue siendo la región del mundo con mayor desigualdad en el ingreso, pese a que ha logrado mejoras en ese campo en la última década. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD). Esa circunstancia se da a pesar de que en América Latina, “por primera vez en cuatro décadas”, durante los dos últimos años la desigualdad en la distribución del ingreso “ha disminuido”, algo que no ha ocurrido en ninguna otra parte del mundo, según Gómez. Según el PNUD (Informe Mundial de Desarrollo), la desigualdad en Latinoamérica se debe a que en esta región hay más multimillonarios que en otras zonas del mundo. Según datos del PNUD, Honduras, Bolivia, Colombia, Brasil y Chile serían los países más desiguales por ingreso. En 18 países, el 10 por ciento más rico recibe el 32 por ciento de los ingresos totales, mientras que el 40 por ciento más pobre obtiene el 15 por ciento. En Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, Paraguay y República Dominicana esos porcentajes se acercan al 40 por ciento de los ingresos para los más ricos y entre 11 y 15 por ciento para los más pobres.

Ciencias del Deporte (Conbrace), me han permitido además el regalo de “incentivar el pensamiento”. Y cuando una experiencia “da que pensar”, entonces está orientada hacia el buen camino.

Una de esas frases que me dio contenido al pensamiento durante casi toda mi travesía por Brasil, fue precisamente la que se encuentra citada arriba de Gramsci. Ella despertó en mi, la necesidad de escribir sobre la vivencia, muy personal que tuve del Congreso y luego en la visita en las universidades. Por eso, me tomo el atrevimiento y la confianza que me han dado mis colegas brasileños para expresar algunas ideas que permitan postular un pensar latinoamericano. Tal vez carezcan de todo valor, ya que provienen de la experiencia de un “extranjero”. A fin de cuentas, un extraño.

Y me sigo preguntando: ¿Hay razones suficientes para el optimismo en la Educación Física y Ciencias del Deporte brasileña?

Para mi sorpresa durante el viaje, me encontré con muchas intervenciones que mostraban una cierta nostalgia de los colegas brasileños, por volver a un pasado idealizado que ya no existe. La Educación Física es pensada desde los intelectuales brasileños con mucha preocupación, a veces indignación y la mayoría de las intervenciones, con bastante pesimismo.

Yo esperaba una mayor intervención crítica, pero no me imaginaba encontrar con tanto pesimismo a cuesta. Entiendo la crítica como aquel ejercicio que intenta develar o revelar lo que se va naturalizando y se asume como destino inevitable. Ella ayuda a clarificar la diferencia entre las apariencias y las posibilidades de la realidad. La crítica necesariamente necesita ser optimista ya que es lo opuesto al conformismo. ¿Pero de donde puede surgir esta visión pesimista (conformista) que parece dificultar las posibilidades de afianzamiento de las prácticas innovadoras en la EF brasileña?

Creo que tanto el pesimismo como el optimismo son estados emotivos, en los cuales se permeabilizan el resultado de las contiendas de las luchas argumentativas y axiológicas en disputa. Ellos no son la causa, pero ciertamente a partir de la mayor o menor influencia de uno sobre otro, van construyendo un “estado emotivo” permanente que favorece o entorpece la convivencia entre los sujetos participantes.

Pensar el pesimismo actual de la EF brasileña, para mí es en este sentido, ser capaz de volver a “pesar” en la balanza los bienes y razones históricos que se disputan para llegar a tal estado. Y en este sentido, encuentro que en la balanza de las realidades positivas de la EF brasileña hay mucho, mejor dicho muchísimo a favor. Aunque no niego por supuesto, que en Brasil existe una gran desigualdad y fragmentación social.

¿Entonces el pesimismo brasileño no tiene sentido de ser? ¿O acaso, yo como un extranjero de visita me dejo llevar por la ilusión de lo que nos venden afuera de las bondades de ese hermoso país? Seguramente que hay de ambas, pero no puedo dejar de pensar algunos argumentos fuertes para poner a favor de resignificar su optimismo de la voluntad. Pretendo ser crítico sin perder las razones de la esperanza brasileña, porque en dichas razones se juega al mismo tiempo la esperanza de la EF Argentina.

Quisiera citar al menos algunos indicios positivos. En primer lugar, la EF brasileña ha conseguido recursos y fondos para docencia, investigación y extensión, como en pocos lugares del mundo. ¿Eso se dio naturalmente? ¿Es fruto del azar o de la simpatía de los profesionales del área? Además posee un sistema de acreditación de posgrado que muchos países desearían poder lograr. Posee una producción extensa e intensa en cantidad y calidad suficiente para llamar la atención a muchos países. Esta producción está siendo releída y apropiada en Argentina, desde ya más de 15 años. Entonces por qué el pesimismo. Yo acuerdo que el pesimismo de la razón es algo necesario para salir de una postura ingenua sobre la realidad injusta y opresiva que viven muchos países como Brasil y Argentina. Pero no estoy de acuerdo con el pesimismo de la voluntad. Me gusta creer que el pesimismo es una medida desajustada para evaluar la realidad, como la de mirar el vaso medio vacío. Tal vez, fruto de la experiencia que se corresponde con cierta satisfacción de haber alcanzado muchos de los sueños y no poder encontrar nuevas utopías para caminar.

3- Volver al encuentro de las preguntas

La ingenuidad del pesimismo muchas veces es delatada epistemológicamente por la necesidad colectiva de la búsqueda o de la sensación de haber encontrado las respuestas. El desarrollo de la EF brasileña, mucho más que la argentina, muestra de manera contundente, la producción de un vasto legado de conocimientos. Ha producido mucho, se han afianzado muchos referentes del campo, pero al mismo tiempo parece haberse olvidado de las preguntas más elementales.

Y esto a mí me enseña mucho, ya que recuerdo las palabras de Bachelard, en la cual nos insistía una y otra vez, en la necesidad de la vigilancia epistemológica, para evitar perdernos una y otra vez en los mismos obstáculos. Hay que volver al tiempo de las preguntas, al tiempo de la escucha atenta. Y para eso, necesariamente cambiar el paradigma del tiempo de trabajo y de la producción intelectual. Porque las preguntas más importantes, son recelosas para salir a la luz. Necesitan de espacio y de la intimidad de hombres y mujeres que se arriesgan a salir de sus cómodas seguridades. Salir de la coraza que protege durante un tiempo, pero también asfixia la creatividad cuando se hace permanente.

Ahora, ¿Cómo se hace para salir muchas veces de la coraza que imponen las instituciones de financiamiento científico y hasta las propias universidades? ¿Cómo hacer para superar las instancias de la agenda científica actual?

En esto pienso en una paradoja: el remedio que tanto tiempo buscó y consiguió la EF brasileña, se ha convertido en la principal causa de enfermedad. La agenda preestablecida, la metodología y todas las prerrogativas científicas parecen estar matando las preguntas de los principales referentes de la EF brasileña. ¿Y por casa como estamos? En menor medida pero en la misma dirección, también observo un movimiento incipiente y sostenido en Argentina, de orientar la agenda del área a fin de conseguir los recursos disponibles. Y todo esto, a costa muchas veces de relegar la discusión de los problemas y temáticas urgentes del área.

En tal sentido, esto provoca que se simplifica la complejidad del campo, se ejercen ciertas imposturas que terminan bloqueando la creatividad y al final, uno participa de Congresos y eventos científicos, y todos parecen estar hablando de lo mismo a pesar de que cada uno tiene la percepción de ser muy diferente.

Parece que las categorías construidas para acceder al financiamiento disponible actualmente, no alcanzan a contener la complejidad de miradas sobre el campo disciplinar. Dichas categorías ejercen un influjo sincrético, desde la cual podrían estar cerrando y clausurando la dinámica de comprensión política siempre abierta de los fenómenos sobre el moverse humano. Producen una teoría que hasta ahora si bien alcanza para cuestionar la intervención pedagógica y científica, no provee de las herramientas para entrar en diálogo con ellas.

Una reflexión que no lastime las certezas dominantes, que no inquieta, que no preocupa, que no moviliza, solo refuerza la tendencia conservadora del conformismo. Y muchas de las intervenciones y palabras con las cuales pude encontrarme allí, me dejaban esa impresión: describían con certeza, clasificaban con exactitud, mostraban datos de investigaciones con muchos resultados, pero no incomodaban en el sentido más pleno de la palabra. Y si una palabra no da que pensar, favorece la tendencia de no comprometerse con la realidad de manera creativa.

Además supone la ilusión que se puede educar siendo un científico productivo, asumiendo posturas políticamente neutrales o higiénicamente descomprometidas con la praxis social y profesional emergente.

Tenemos la sutil tentación tanto brasileños como argentinos, de estar más ocupados en querer agradar a las agencias de financiamiento que a los propios alumnos. Cuantas veces nuestras acciones tienden más a la búsqueda frenética por acomodarnos rápidamente en el sistema, concordar con sus lógicas científicas para apropiarse de sus beneficios. Atributos que al mediano plazo terminan enfermando el proceso de innovación creativa del campo disciplinar. Terminan adormeciéndonos en el propio yugo y servidumbre de aquellos que idolatramos como salvadores.

La EF latinoamericana, debe volver a plantear abiertamente la necesidad de una revolución del pensamiento y del conocimiento. Pero no solamente como un discurso personalista ideal, sino como una praxis política que promocióne la cultura de la pregunta herética, de la renuncia a los dogmas pesimistas que nos paralizan, a la ruptura de los modelos de disciplinamiento de la obediencia académica.

Tanto a argentinos como brasileños, nos hace falta tomar la decisión colectiva de partir de nuestras seguridades y riquezas disciplinares, hacia nuevos espacios que nos presenta el mundo de hoy. Un nuevo éxodo científico, donde podamos recuperar la danza de nuestros cuerpos, para que las mentes de tantos intelectuales universitarios, deje de ser colonizada y expropiada por las seguridades que alcanzaron al conseguir gran parte de sus sueños. Es una nueva apuesta progresista, tal vez contra-hegemónica.

4- Reconstruir las utopías

Como reflexión final de mi experiencia en el mundo académico brasileño, me he convencido que la producción científico-pedagógica latinoamericana está llamada a asumir colectivamente, un destino de liderazgo internacional, que llega como herencia de muchos años de trabajo y reflexión.

El desafío de una reflexión crítica en Educación Física y Ciencias del Deporte, a partir de las experiencias de intercambio académico argentino-brasileño, tendrá la tarea de emerger de los conos de sombras y atreverse a desafiar las categorías del pensamiento dominante y de la racionalidad expandida. Despojarnos hasta la desnudez misma, de las cadenas categoriales del pensamiento consentido, para entrar de lleno en los polvorientos caminos de los arrabales urbanos.

Debemos buscar la densidad fundante de las culturas olvidadas y los saberes comunes, en la soledad y la persistencia, de quien deja atrás los puertos seguros del reconocimiento intelectual. Establecer una crítica demoledora a las filosofías de la Modernidad y a los mitos

del desarrollo y la educación civilizada deberán ser nuestro horizonte disciplinar.

Sin lugar a dudas, una tarea gigantesca. Es todo un esfuerzo que cobra mayor sentido, cuando, en una de esas extrañas inversiones de la historia americana, los mismos que denostaban la posibilidad de pensarnos desde nosotros mismos como pueblo, hoy convalidan livianamente las nuevas estrategias de acomodar en sus relatos, las voces más enérgicas surgidas del trasfondo americano, para justificar culturalmente, los diseños neo-coloniales de la globalidad expandida.

Nos urge la tarea de volver a enseñar a las nuevas generaciones de profesionales, algo tan sencillo como rebasar las fronteras de lo sabido y conocido, sembrando inquietud e interrogantes sobre la misma naturalización de la racionalidad y provocando la búsqueda de aquellas dimensiones de lo innombrable y lo impensable. El camino está trazado. ¿Podremos transitarlo...?

Bibliografía

- Bauman, Zigmunt (2008) *La sociedad sitiada*, Fondo de Cultura Económica.
- Castellani Lino (2002) *Politica Educacional E Educacao Fisica*; Editora Autores Associados, Brasil
- Centurión, Sergio (2011) *Después del disciplinamiento y la disciplina ¿Qué?*; en Ponencia Congreso Conbrace, Porto Alegre, Brasil
- Crisorio, Ricardo y Valter Bracht (Coordinadores) (2003) *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Edit. Al Margen, La Plata
- Ducart, Marcelo (2009) *El deporte actual como encrucijada de valores*; ponencia en I Congreso Nacional de Educación Física del centro del país y VI Jornadas en Educación Física”, UNRC.
- (2011) “*Vivendo na bolha. Ecos da Copa América 2011*”; Universidad Abierta de Fútbol. Brasil

- Dussel, Enrique (2012) Radicalizar la Democracia. Cuadernos del Movimiento Vol. II Democracia participativa.
- (1983) Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación; (1995) Introducción a la filosofía de la liberación. Editorial Nueva América, Bogotá
- Foucault, M. (1994) La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad, en Alvarez Uría, F. (ed y trad.), Hermenéutica del sujeto, La Piqueta, Madrid.
- Kush, Rodolfo (1976) Geocultura del hombre americano; Colección estudios Latinoamericanos, Bs.As.

Tejiendo Redes entre la Educación Física de Argentina y Brasil

Alcances de un proyecto de asesoramiento para el crecimiento del posgrado en la Universidad Nacional de Río Cuarto

*Ivana Rivero*⁶³

Universidad Nacional de Río Cuarto

*Oswaldo Ron*⁶⁴

Universidad Nacional de la Plata

*Yara Carvalho*⁶⁵

Universidad de San Pablo

Resumen

El presente escrito remite a un proyecto presentado en la convocatoria Redes VII, aprobado y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias, implementado durante los años 2014 y 2015.

Con dicho proyecto quedó formalizado el vínculo académico entre la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidade de Sao Pablo (USP) para el análisis y promoción de la formación de posgrado y la inves-

63 Docente e investigadora del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

64 Docente e investigador de la Universidad Nacional de La Plata.

65 Docente e investigadora en Ciencias del Deporte de la Universidad de San Pablo, Brasil.

tigación en el campo de la Educación Física.

Se comenta aquí la estructura del proyecto de cooperación internacional, su implementación y resultados alcanzados.

Palabras clave

Redes – Cooperación internacional – Educación Física – Posgrado
– Investigación

1- Datos iniciales de la institución convocante

Incluida en el Sistema Nacional de Educación Pública en el Nivel Superior, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), institución académica ubicada en el centro geográfico de la Argentina, afirma a la educación como un derecho social que garantiza una ciudadanía plena en el marco de una democracia social. Nace en 1971, en el marco de un plan de acción nacional para la adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades de desarrollo de la región, por esta razón, sus acciones en materia de docencia, investigación y extensión están fuertemente orientadas a comprender la realidad social de la comunidad, atender a sus necesidades, creer en que es posible transformar, y crear propuestas innovadoras que garanticen el crecimiento social.

La Facultad de Ciencias Humanas es una de las cinco facultades que, como unidades académicas y de gobierno, proyectan la oferta educativa de la UNRC. Está integrada por once Departamentos que coordinan veintiséis carreras de grado. Uno de ellos es el Departamento de Educación Física que coordina el Profesorado y la Licenciatura de Educación Física, y contiene a más de seiscientos sesenta estudiantes efectivos y cuarenta y cuatro docentes.

La Facultad de Ciencias Humanas ha definido tres lineamientos de trabajo principales. Estos son: *capacitar* a los futuros profesionales en la comprensión y en el análisis crítico de los fenómenos sociales

para que puedan actuar en las cambiantes realidades del mundo actual; *promover* el constante perfeccionamiento de los docentes e investigadores, mediante actividades concretas de ofertas de posgrado de alto nivel académico, y *estimular* las actividades de investigación, de extensión y de servicios para posibilitar la constante interacción con instituciones del medio y afianzar el compromiso con la realidad social.

Partiendo del supuesto de que la mejora en la formación y el incremento de dedicación de la planta docente impacta en la calidad educativa de la oferta universitaria, los docentes del Departamento de Educación Física afrontaron en los últimos diez años el desafío de cursar y terminar carreras de posgrado en distintas especialidades. Hecho que atiende a la acción prioritaria definida por la Secretaría de Posgrado de incrementar el perfeccionamiento y actualización de los docentes y graduados, y sintoniza con los lineamientos principales acordados en la Facultad de Ciencias Humanas.

La escasa oferta de posgrado en Educación Física en Argentina (sólo tres carreras generadas por el Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata han sido presentadas a CONEAU, una de ellas aprobada) ha llevado a los docentes a optar por carreras generadas en Universidades Argentinas en otros campos de conocimiento (como Educación, Lengua y Literatura, Lenguas, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas) o carreras de posgrado en Educación Física generadas y dictadas en universidades extranjeras, de Brasil y España.

De los cuarenta y cuatro docentes que integran el Departamento de Educación Física, trece son posgraduados (tres doctores, ocho magíster, cinco especialistas) y once están cursando distintas carreras de posgrado. Así, el 60% de la planta docente del Departamento de Educación Física ha construido o está construyendo experiencias de formación en el cuarto nivel.

Este esfuerzo de formación académica tiene impacto en la producción de conocimientos del área, no sólo por las investigaciones presentadas como tesis de posgrado y en las discusiones que de allí se desprenden, sino en las publicaciones aceptadas en revistas nacionales e internacionales, libros editados, eventos académicos organiza-

dos, en las relaciones que se alimentaron con docentes investigadores de universidades argentinas y brasileras (se describe en el apartado destinado a los antecedentes), en la madurez que ha ido ganando la investigación en Educación Física en la UNRC, y en la preocupación por atender a las demandas de formación de la comunidad.

La apertura de la Licenciatura de Educación Física en 1998 con modalidad extraordinaria facilitó la actualización de docentes universitarios necesaria para atender luego el dictado de la carrera, alentó el proceso de formación permanente de graduados del Profesorado de Educación Física, y agilizó la producción de conocimiento en el campo de las prácticas corporales. En 2010 fue reconocida como carrera ordinaria de la Facultad de Ciencias Humanas. El dictado regular de clases ha implicado la creación de verdaderos espacios de reflexión y movilización para los docentes universitarios. La posibilidad de escuchar las voces de graduados recientes que se esfuerzan a diario en conseguir un espacio institucional para insertarse laboralmente ha facilitado el reconocimiento de un escenario laboral complejo y difuso que requiere el diseño de nuevas propuestas de formación de posgrado orientadas a atender las demandas de los graduados en el ejercicio de la profesión (la saturación de las vacantes de trabajo para docentes de Educación Física en instituciones educativas del sistema educativo formal obliga a buscar oportunidades en el ámbito no formal, como clubes, gimnasios, centros de rehabilitación, estética, recreación y entretenimiento, que diversifican y complejizan los saberes profesionales a construir) y a asegurar el crecimiento de la investigación.

Hoy, los docentes de Departamento de Educación Física de la UNRC orientan sus esfuerzos en generar propuestas de formación de posgrado para graduados del profesorado y de la licenciatura de Educación Física (no sólo graduados de la UNRC sino de Institutos Nacionales y Provinciales de Educación Física interesados en seguir estudiando y en investigar, actividad propia de la institución universitaria) y profesionales interesados en el estudio de las prácticas corporales. En esta dirección, el proyecto al que remite este artículo pretende formalizar vínculos académicos con la Universidad Nacional de La Plata (la única universidad argentina que ofrece carreras de posgrado en Educación Física presentadas a Coneau) y la

Universidad de Sao Paulo (con amplia experiencia en generación e implementación de propuestas de cuarto nivel), a fin de identificar prácticas consolidadas, líneas prioritarias y someter una propuesta de posgrado para la UNRC al análisis y consideración de profesionales expertos.

2- Antecedentes

El proyecto al que remite este artículo formaliza el vínculo académico entre la UNRC, la UNLP y la USP para el análisis y promoción de la formación de posgrado y la investigación en el campo de la Educación Física. En el desarrollo de la Educación Física en la UNRC documentado en escritos de producción colectiva (como actas de reuniones departamentales, comisiones de trabajo, proyectos y eventos académicos, planes de estudio) se puede reconocer la siempre presente referencia al Departamento de Educación Física de la UNLP, y cuando los fondos disponibles lo permitieron se ha impulsado la visita de docentes de Educación Física brasileros.

Entre los cuarenta y cuatro docentes que integran la planta docente permanente del Departamento de Educación Física de la UNRC, se encuentra el primer docente universitario de Educación Física argentino posgraduado. Cursó sus estudios en la Universidad de Santa Catalina (Brasil), y facilitó (allá por 1991) las primeras relaciones entre docentes de la especialidad del vecino país y Argentina. Este hecho explica el surgimiento de las I Jornadas de Investigación organizadas por el Departamento de Educación Física de la UNRC en 1993 que, con cierta regularidad, se proyecta hasta la actualidad (en 2014 se realizaron VIII Jornadas). En este evento académico, la UNLP ha ocupado un lugar de privilegio con la presentación de docentes conferencistas, expositores y asistentes, y toda vez que se ha podido han sido invitados docentes de vecino país. Precisamente, ha sido un docente brasilero invitado en el último evento quien agilizó el vínculo entre la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y la Escola de Educacao Física e Esporte da USP, y la firma de un convenio académico internacional, el 29 de agosto de 2012, cuyo objetivo

es la cooperación académica para el intercambio de docentes/investigadores, estudiantes y miembros del equipo técnico-administrativo.

La incorporación en 2011 de un docente argentino doctorado en la Universidade Gama Filho (Río de Janeiro) con beca de CAPES, una docente becada para el intercambio con la Pontificia Universidade do Porto Alegre en 2010, la postulación de un docente para cursar doctorado en la USP con la dirección de una docente de la misma universidad, la publicación de artículos de docente de la UNRC en la revista de la USP, la invitación de dos docentes como conferencistas (uno en 2011 y otro en 2013) en CONBRACE (Congreso Brasileiro de Ciencias del Deporte), evento organizado por el CBCE (Colegio Brasileiro de Ciencias del Deporte), se constituyen en antecedentes de la vinculaciones académicas en Educación Física con Brasil.

La Escuela de Educación Física y Deporte, unidad académica en la USP, es dueña de un potencial académico más que suficiente como para asesorar el crecimiento de la Investigación y el posgrado de Educación Física en la UNRC. Dicho potencial queda exhibido en la visión de futuro ligada a la producción de conocimiento con inserción internacional, la organización en tres Departamentos que se corresponden con las sub-áreas de investigación (Deporte, Pedagogía del movimiento del cuerpo humano y Biodinámica del movimiento del cuerpo humano), el contar con una maestría y un doctorado en Educación Física que dan cuenta de la excelencia en la formación de la planta docente, y una revista digital de alto impacto, entre otros elementos de valor.

A comienzos del Programa de Incentivos a la Investigación en la década del '90, los docentes de Educación Física de la UNRC participaban de proyectos de investigación dirigidos por profesionales de otros campos. A mediados de los '90 se presentan los dos primeros proyectos de investigación sobre Educación Física conformando dos equipos de trabajo con continuidad hasta la actualidad. En 2011, el Departamento de Educación Física promueve el dictado de un Curso de Posgrado Extracurricular sobre 'Estrategias para la generación de proyectos de investigación en el campo de la Educación Física' a cargo de dos docentes del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, con la colaboración de tres docentes de la casa. De allí surgieron dos nuevos proyectos de

investigación sobre Educación Física, que fueron luego aprobados y financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Con una especialización aprobada por CONEAU y dos maestrías en proceso de acreditación, la UNLP se constituye en el primer antecedente de propuestas de posgrado en Educación Física en Argentina. El progresivo crecimiento académico del campo, el elevado porcentaje de docentes categorizados, equipos de investigación estables, cantidad de proyectos de investigación aprobados y financiados institucionalmente, el contar con cuatro docentes categoría 2 en el programa de incentivos a la investigación que evalúan programas y proyectos externos, la reciente creación del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física incluido en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales UNLP-CONICET, y la excelente disposición de los docentes investigadores, son datos que afirman a la institución en manifiesta solvencia para prestar asesoramiento en materia de posgrado e investigación a la UNRC.

La implementación del proyecto en cuestión implicó la movilización del equipo responsable en la concreción de acciones que formalicen y consoliden vínculos académicos con otras universidades (dar vida a convenios interinstitucionales), y al mismo tiempo, alentó la discusión en las comunidades académicas de Educación Física de las universidades participantes (docentes, graduados y estudiantes) en torno a los temas abordados en los encuentros interinstitucionales. Se esperaba impactar en la ampliación y enriquecimiento de propuestas de posgrado en el campo de la Educación Física, en la construcción y difusión de conocimiento sobre posgrado e investigación, y en la generación de acciones académico-profesionales interinstitucionales que afiancen la relación entre áreas/centros de estudio, formación e investigación del campo.

Además, cada institución trazó objetivos particulares:

La UNRC pretende recibir asesoramiento de profesionales expertos en la conformación del Área de Formación e Investigación en Educación Física, y en el diseño e implementación de una propuesta de posgrado en Educación Física.

La UNLP pretende atender a los objetivos del Área de Estudios e Investigación en Educación Física, incluido en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, prestando asesoramiento a la UNRC, formalizando y fortaleciendo relaciones interinstitucionales, y avanzando en las acciones previstas en el marco del crecimiento y desarrollo del área.

Finalmente, la USP pretende dar impulso a la promoción y ampliación de actividades para la internacionalización de la enseñanza e investigación de la Escola da Educacao Física e Esporte, estrategia fijada por el planeamiento institucional desde 2004 a la actualidad, priorizando las actividades de investigación y posgrado en el marco de redes interinstitucionales.

3- Descripción del proyecto

Con el proyecto se formalizó el vínculo académico entre docentes de tres universidades (dos argentinas y una brasilera), conociendo, analizando y promoviendo la formación de posgrado en el campo de la Educación Física, en especial, el diseño y análisis de una propuesta de posgrado para la UNRC.

Para alcanzar este objetivo se organizaron tres instancias de asesoramiento (una en cada universidad) en la que participaron un miembro del equipo responsable de cada institución, a fin de generar espacios de construcción, análisis y discusión de las prácticas consolidadas en materia de formación de posgrado en Educación Física en Argentina y Brasil, consensuar líneas prioritarias para la proyección de nuevas propuestas, y analizar una propuesta de posgrado para la UNRC.

Las instancias de asesoramiento se presentaron como espacios académicos abiertos a la participación de la comunidad académica sede, para amplificar y diversificar el alcance de las discusiones y construcciones que allí se generen.

Se aprovechó la estadía de los docentes en las distintas universidades para conocer colegas, graduados, no docentes y estudiantes integrantes de la comunidad académica, identificar particularidades institucionales, modus operandis de grupos o equipos de investigación, temas de preocupación incluidos en la agenda institucional, para relevar información que cada institución consideró necesaria para reforzar acciones en curso y/o dar impulso a nuevas propuestas.

Como preparación para cada una de las instancias de asesoramiento, se programaron actividades de recolección de datos y análisis institucional, coordinadas por los docentes responsables del proyecto en cada universidad.

Al finalizar las instancias de asesoramiento, los docentes responsables de cada universidad coordinaron la escritura de un artículo sobre una temática acordada durante el encuentro y donde quede evidenciada la información institucional recolectada. Los artículos que resulten de las tres instancias de asesoramiento se presentaron en distintos medios para ser publicados.

En cada universidad se incluyó la participación activa de colegas, estudiantes y no docentes para el cumplimiento de las actividades programadas.

Actividades - Resultados esperados – Indicadores

Para la presentación del proyecto se formularon las actividades a desarrollar, señalando los resultados esperados y los indicadores que permiten identificarlos.

A continuación se puede visualizar el correlato señalado.

Actividades	Resultados esperados	Indicadores
1 Lectura y análisis de reglamentación vigente en materia de posgrado en cada institución en particular	Reconocimiento de las particularidades de la formación de posgrado en Brasil y Argentina, y de cada institución en particular	Leyes, resoluciones ministeriales, e institucionales sobre la formación de posgrado
2 Reconocimiento de la realidad de las tres instituciones (USP, UNLP, UNRC) en materia de posgrado en Educación Física	Descripción de propuestas de posgrado y proyectos de investigación de Educación Física de las tres universidades	Construcción de grilla por universidad
3 Instancia de asesoramiento en la USP. Reuniones de trabajo, conferencias, foros para analizar y comparar información sobre prácticas consolidadas en la formación de posgrado en Brasil y en Argentina, y en cada institución (reglamentaciones y propuestas en curso o en construcción)	Análisis y comparación de información acerca de prácticas consolidadas en la formación de posgrado en Educación Física en Argentina y Brasil	Actas de reuniones, grilla de datos recolectados en las tres universidades (cuadro comparativo)
4 Elaboración de tres artículos sobre la formación de posgrado en Argentina y en Brasil, y en cada institución	Producir conocimiento para alentar la discusión en las tres universidades	Tres artículos de diez hojas aproximadamente cada uno

5	Relevamiento de propuestas de posgrado vigentes, docentes postgraduados, temas de tesis de posgrado de docentes de Educación Física	Reconocimiento de la estructura de las propuestas de posgrado de las tres universidades: seminarios y cursos, formación de posgrado de los docentes de Educación Física de las tres universidades (carrera cursada, universidad y fecha de graduación, título de la tesis, directores, tema de especialidad, mail y teléfono)	Construcción de grilla por universidad
6	Instancia de asesoramiento en la UNLP. Reuniones de trabajo, conferencias, foros para consensuar líneas prioritarias de formación de posgrado en Educación Física	Discutir y consensuar líneas prioritarias en la formación de posgrado en Educación Física	Actas de la reunión y documento construido colectivamente
7	Elaboración de tres artículos sobre líneas prioritarias en la formación de posgrado en Educación Física	Producir conocimiento para alentar la discusión en las tres universidades	Tres artículos de diez hojas aproximadamente cada uno
8	Elaboración y/o análisis de proyectos y/o actos resolutivos aprobatorios de áreas o centros dedicados al estudio de la formación de posgrado en Educación Física	Que cada universidad elabore/ revise un proyecto de área o centro dedicado al estudio de la formación de posgrado e investigación en Educación Física	Proyectos institucionales de área o centro
9	Elaboración y análisis de una propuesta de posgrado en Educación Física para la UNRC	Escritura de una propuesta de posgrado en Educación Física para la UNRC analizada y evaluada por especialistas	Proyecto de una propuesta de posgrado para la UNRC

10	<p>Instancia de asesoramiento en la UNRC.</p> <p>Reuniones de trabajo, conferencias, foros para analizar conjuntamente una propuesta de posgrado en Educación Física para la UNRC, y revisión de la posibilidad de interinstitucionalizar áreas, centros, grupos, equipos dedicados al estudio de la formación de posgrado y a la investigación en Educación Física</p>	<p>Revisión de la escritura del proyecto definitivo de la propuesta de posgrado para la UNRC y aproximación los centros o áreas dedicados al estudio de la formación de posgrado y a la investigación de las tres universidades.</p>	<p>Actas de la reuniones y proyecto definitivo de una propuesta de posgrado para la UNRC</p>
11	<p>Elaboración de tres artículos sobre convergencia de áreas/centros de estudio, propuestas de creación y/o mejora de carreras de posgrado</p>	<p>Producir conocimiento para alentar la discusión en las tres universidades</p>	<p>Tres artículos de diez hojas aproximadamente cada uno</p>
12	<p>Publicación de libro (papel y digital) que compile los artículos producidos</p>	<p>Producir conocimiento para alentar la discusión</p>	<p>Libro (papel y digital) breve (100 hojas) sobre posgrado e investigación de Educación Física en Argentina y Brasil</p>
13	<p>Evaluación del proyecto de redes VI y elaboración del proyecto redes VII</p>	<p>Dar continuidad a la red y evaluar posibilidades de crecimiento</p>	<p>Informe final y nuevo proyecto</p>

4- Resultados alcanzados

A partir del trabajo realizado durante el transcurso del proyecto, se pudo avanzar en la concreción de los objetivos planteados inicialmente. El objetivo general era formalizar el vínculo académico entre docentes de tres universidades (dos argentinas y una brasilera), conociendo, analizando y promoviendo la formación de posgrado y la investigación en el campo de la Educación Física. Este objetivo se alcanzó íntegramente.

Se avanzó en el reconocimiento de las reglamentaciones vigentes en materia de posgrado en Argentina y Brasil (actividad 1 en el marco del proyecto presentado), y en el estudio del avance progresivo del campo disciplinar en el marco normativo de cada país (actividad 2 en el marco del proyecto presentado). La comprensión de las prácticas consolidadas de la formación de posgrado en Educación Físicas en ambos países (primer objetivo específico en el marco del proyecto presentado), permitió identificar el modo en que el campo disciplinar se ha ido constituyendo y afianzando en universos de saberes diferenciales que obliga a buscar la complementariedad.

En Argentina, la Educación Física se constituye como Ciencia Humana. Se piensa, se desarrolla y se proyecta a partir del aporte que el campo disciplinar puede hacer a las discusiones sobre la intencionalidad educativa, la subjetividad y la integración cultural. Esto ha llevado a ligar las preocupaciones epistemológicas al estudio de las prácticas corporales en la educación y en la sociedad, habilitando la participación de los profesionales/académicos/intelectuales del campo en discusiones con profesionales/académicos/intelectuales de otros campos disciplinares (como la filosofía, las ciencias de la educación, de la comunicación, ciencias políticas) acerca de la educación, las ciencias humanas y las ciencias sociales. Este proceso se hace visible en el desarrollo político académico que la Educación Física que la Universidad Nacional de La Plata ha mostrado en el estudio de la educación corporal y del deporte, y que la misma comunidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto viene mostrando en el estudio del juego.

Al mismo tiempo, en Brasil, la Educación Física se constituye como Ciencia de la Salud. Se piensa, se desarrolla y se proyecta principalmente a partir del aporte que el campo disciplinar puede hacer a las discusiones sobre la salud de la sociedad. En este país, la Educación Física ha crecido participando de discusiones teóricas y prácticas con la medicina, la fisioterapia, la kinesiología, la enfermería, proceso que ha ayudado a formular, sostener e impulsar la idea de salud colectiva.

El primer encuentro celebrado entre las instituciones se realizó en la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante los días 28, 29 y 30 de mayo de 2014. Esta primera instancia de asesoramiento (actividad 3 en el marco del proyecto presentado a redes) se desarrolló durante las VII Jornadas de Investigación en Educación Física y II Congreso Nacional de Educación Física del Centro del País que tuvo como tema central las nuevas prácticas profesionales, nuevos desafíos. Para este encuentro, los representantes de cada institución en el marco del proyecto redes se encontraron en la mesa de conferencia de apertura al evento académico. Los tres artículos elaborados se publican (actividad 12 en el marco del proyecto presentado) como capítulos en el libro “Nuevas prácticas, nuevos desafíos para la Educación Física del Mercosur: Formación, Investigación y Cooperación Internacional” coordinado por las profesoras Viviana Gilleta y Verónica Picco, en prensa.

Como resultado de este primer encuentro se reconoció la clara diferenciación en el proceso de constitución del campo disciplinar en ambos países, reconocimiento que permite pensar, planificar y trabajar en la complementariedad de las acciones político-académicas en el marco de la red interinstitucional consolidada.

El segundo encuentro interinstitucional se realizó en la Universidad de Sao Pablo (Brasil), durante los días 13, 14 y 15 de diciembre de 2014. En esta segunda instancia de asesoramiento (actividad 6 del proyecto presentado) se convocó la participación cinco docentes reconocidos en representación de diferentes universidades brasileras. Dichos profesores fueron convocados a participar porque comparten la intención de vincular la Educación Física al campo de las humanidades, han marcado este vínculo con sus escritos, proyectos; trabajan y promueven sostenidamente el crecimiento del campo disciplinar

en esta dirección. Para esta reunión se elaboraron escritos sobre las líneas prioritarias de formación (actividad 7 del proyecto) a partir del relevamiento de la información disponible institucionalmente, como propuestas de posgrado, temas de tesis de posgrado de los docentes universitarios, proyectos de investigación (actividad 5 del proyecto). Durante este encuentro se trabajó arduamente en sentar las bases teórico-epistemológicas que permitan la elaboración de proyectos temáticos que afiancen la red interinstitucional formalizada. Esta tarea, que promete superar la ambición del proyecto e impulsa una nutrida proyección, quedó materializada en el reconocimiento del horizonte de las líneas prioritarias identificadas en el Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En otras palabras, a partir de las líneas prioritarias identificadas en Río Cuarto, se trazó un recorrido de crecimiento a largo plazo que permita pensar en la participación activa de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidade de Sao Pablo en la elaboración y sostenimiento de futuras propuestas de posgrado y proyectos de investigación colaborativa.

Como resultado inmediato de este segundo encuentro quedaron formuladas las líneas prioritarias de investigación para el departamento de Educación Física de la UNRC (segundo objetivo específico del proyecto). Como resultado mediato de este segundo encuentro comenzó a pensarse en la dirección que tendrían que ir ganando las propuestas de posgrado que se generen en la universidad convocante para ir sembrando los antecedentes necesarios que permitan formular en los próximos años el primer doctorado de Educación Física del país, y/o un proyecto de investigación internacional que amarre el vínculo interinstitucional (quinto objetivo específico del proyecto presentado).

El tercer encuentro de asesoramiento (actividad 10 del proyecto presentado) se realizó nuevamente en la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante los días 23, 24 y 25 de febrero de 2015. En esta oportunidad se trabajó en tres direcciones. Por un lado, se revisó y ajustó los proyectos de la Diplomatura Superior en Juego y Educación Física, y de la Diplomatura Superior en Juego y Prácticas Corporales, trazando el recorrido semiestructurado de la Especialización en Juego y Educación Física que se prevé presentar en Co-

neau (tercer objetivo específico del proyecto presentado). Por otro lado, se trabajó en la formulación de un proyecto de investigación que involucre la participación de áreas, grupos y actores de las tres instituciones intervinientes bajo la dirección de la profesora brasilera (cuarto objetivo específico del proyecto presentado). Este proyecto obrará de contenedor para pensar en la formulación de otro proyecto a presentar en Secretaría de Políticas Universitarias para dar continuidad al vínculo académico-político formalizado certeramente en este informe. Finalmente, se pensaron y diseñaron borradores de acciones concretas organizadas en el tiempo que vayan nutriendo la cooperación internacional para el crecimiento simultáneo de las instituciones intervinientes (actividad 13 del proyecto).

Como resultado de esta instancia de asesoramiento se obtuvo la elaboración, puesta en marcha y evaluación de una propuesta de posgrado para la Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Además, se formuló el borrador de una investigación internacional para enriquecer la articulación del triángulo formación-investigación-cooperación internacional que nos permita no sólo sostener sino nutrir la red interinstitucional. Los documentos elaborados para este tercer encuentro permitieron la escritura de un capítulo en un libro que condensa las acciones de cooperación internacional que la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En prensa (actividad 12 del proyecto presentado). Como resultado del encuentro quedo formalmente constituida la red interinstitucional de formación, investigación y cooperación internacional de Educación Física del Mercosur: nuevas prácticas, nuevos desafíos.

Habrà que decir también que la implementación del proyecto formulado requirió de tres cambios. El primer cambio fue respecto del lugar de encuentro de las instancias de asesoramiento. Si bien estaba previsto que las sedes fueran UNLP, USP, UNRC, se realizó el primero en la UNRC para coincidir con las VII Jornadas de Investigación en Educación Física y II Congreso Nacional del Centro del País. El segundo encuentro se realizó en la USP como estaba previsto y el último se realizó nuevamente en la UNRC porque ha sido la universidad convocante quien requirió el asesoramiento de las otras dos universidades.

El segundo cambio fue el siguiente. En lugar de viajar dos docentes de dos universidades por encuentro, viajó sólo uno. Este cambio obedeció a un ajuste necesario para amortiguar el cambio percibido en el costo de la movilidad desde el momento en que se formuló el proyecto al momento de efectivamente viajar. Este fue el motivo también del tercer cambio: en lugar de preparar la publicación de un libro que contenga las producciones del proyecto, los escritos se incluyeron en distintas publicaciones. Un inconveniente quedó transformado en una ganancia, pues el proyecto encuentra varias instancias de difusión que garantiza la llegada a lectores diversos.

5- Fortaleciendo redes

El proyecto fue formulado con la intención de solicitar asesoramiento a las instituciones invitadas propiciando la movilidad de docentes que participan activamente del engranaje gestión-investigación-formación-cooperación internacional en la institución de procedencia. La vinculación con docentes universitarios del campo disciplinar que asumen con sus acciones un perfil de ‘intelectual orgánico’ en palabras de Gramsci (1963) asegura al Departamento de Educación Física un crecimiento académico amarrado, comprometido y promotor de las propuestas institucionales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

La promoción de espacios de convergencia entre la señora decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, el secretario de cooperación internacional, la secretaria de posgrado, ambos de la misma dependencia institucional, directivos del Departamento de Educación Física, los docentes integrantes del proyecto redes de las tres instituciones participantes, dan cuenta de un entramado institucional que se conforma y sostiene con trabajo cotidiano asumido responsablemente desde las bases.

Referencias

Actas Orden del Día, Sesiones de H. Consejo Directivo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 2004-2014.

Estatuto de la UNLP. 2008.

Estatuto vigente de la UNRC.

Ordenanza N° 261/10 sobre “Actividades de Posgrado”, UNLP.

Plan de estudios Maestría en Deporte, FaHCE, UNLP. 2014. <http://www.fahce.unlp.edu.ar/posgrado/maestrias-y-especializaciones/>, consultado 31 de octubre.

Plan de estudios Maestría en Deporte, FaHCE, UNLP. 2014. <http://www.fahce.unlp.edu.ar/posgrado/maestrias-y-especializaciones/>, consultado 30 de abril.

Plan de estudios Maestría en Educación Corporal, FaHCE, UNLP. 2014. <http://www.fahce.unlp.edu.ar/posgrado/maestrias-y-especializaciones/>, consultado 30 de abril.

Plan de estudios Maestría en Educación Corporal, FaHCE, UNLP. 2014. <http://www.fahce.unlp.edu.ar/posgrado/maestrias-y-especializaciones/>, consultado 31 de octubre.

Régimen de funcionamiento de las carreras de Grados Académicos y de las actividades educativas de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. 2011.

Ron, O. 2014. “La enseñanza de posgrado en la UNLP”. Documento de trabajo 1° encuentro Redes VII.

Resolución del Consejo Superior de la UNRC N°086/97: Definición de áreas estratégicas

Resolución del Consejo Superior N° 137/14 que aprueba el Proyecto de reforma del sistema de ciencia y tecnología de la UNRC y la metodología para la selección de prioridades a los efectos de potenciar y articular actividades de la UNRC fortaleciendo el compromiso social de la investigación.

Resolución del Consejo Superior de la UNRC N°086/97: Definición de tres dimensiones de análisis de las problemáticas a resolver.

De Córdoba a Fortaleza – relato de inte(g)ração em Espanhol/Língua Estrangeira⁶⁶

Bruno Rodrigues Mendonça⁶⁷

Universidade Federal do Ceará

Resumo

Quando ingressamos na Universidade, iniciamos um caminho que atravessa o ensino, a pesquisa e a extensão; neste relato, no entanto, pretendo descrever minha experiência no tocante à inte(g)ração educacional proporcionada pela visita de professores das Universidades Nacionais de Córdoba, Río Cuarto e Villa María. Estes integram o Programa Português e Espanhol como Língua Segunda e Estrangeira (PELSE), que tem como objetivo geral fomentar uma região bilíngue e bicultural entre os países integrantes do Mercosul.

Palavras-chave

inte(g)ração educacional; formação de identidade; Educação Básica.

Introdução

Como estudante do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), considero que, durante os cinco anos de formação

⁶⁶ Este trabalho é um relato de experiência de participação em cursos oferecidos através de convênio entre universidades brasileiras e argentinas.

⁶⁷ Estudante concluinte do Curso de Letras, Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará.

universitária, desenvolvemos bem os estudos da língua espanhola em seus aspectos linguísticos e culturais, incluindo-se, no decorrer de diversas disciplinas, a diversidade dos países hispanófonos. Entretanto, e afortunadamente, tais estudos não se findam com as disciplinas, que, além de temporalmente limitadas, estão compostas desde o nosso ponto de vista estrangeiro, desconhecedor, em parte, das práticas educacionais particulares e dos aspectos sócio histórico e culturais intrínsecos a uma sociedade.

A partir da formação com nossos professores brasileiros, o encontro com os palestrantes estrangeiros resultou em um momento de diálogo acadêmico desde diferentes prismas, com ricas oportunidades de inte(g)ração, ou seja, a interação, em um primeiro momento, durante a realização dos cursos, e a integração proporcionada em pelo menos três níveis, que dizem respeito i) à relação internacional entre universidades públicas federais/nacionais; ii) ao conhecimento acadêmico compartilhado com os estudantes; e iii) a novas possibilidades de formação cidadã de nossos futuros alunos da Educação Básica, que abarca o reconhecimento de suas identidades, uma vez que esse conhecimento compartilhado deverá reverberar em nossas práticas pedagógicas.

Neste relato, refiro-me aos cursos que tratavam, respectivamente, da literatura argentina, do uso de tecnologias na educação, e do ensino de gramática. Esses conteúdos puderam ser confrontados com os nossos conhecimentos prévios, gerando novas reflexões e novos horizontes para o nosso trabalho no magistério, pois ter acesso a essas matérias nesse contexto possibilita, para além de uma vantagem curricular, a incorporação de uma visão de mundo diferente. Voltar o olhar para a América Latina significa, em certa medida, reconhecer nossa própria identidade regional por meio das similitudes verificáveis a cada curso ministrado.

Experiências nos cursos ofertados

Um dos cursos oferecidos tratava da literatura argentina, de modo específico, mas também de amplos conceitos aplicáveis à realidade

latino-americana em geral, partindo da ideia de que a literatura é um espaço de discussão social, já que está atravessada por diversos planos construtores de uma identidade. Poderíamos, então, pensar o ensino da literatura não baseado na teoria literária, mas “a partir de uma construção conjunta de um marco epistemológico desde a reflexão sobre as operações intelectuais e estratégicas que configurem um modo de ler, de conhecer e de produzir saber sobre os objetos textuais”⁶⁸.

Outro programa que nos foi apresentado, intitulado “Potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa em Espanhol como Língua Segunda e Estrangeira”, trouxe, ademais das informações, uma reflexão sobre o modo de ver e utilizar essas tecnologias em sala de aula, considerando as particularidades de cada uma delas, desconstruindo a noção simplista de que tudo não passa de uma mudança de suporte material das atividades didáticas.

Apesar de este curso estar desenvolvido com finalidades distintas daquele, a questão da construção/identificação da própria identidade foi um elo entre ambos, pois através dessas ferramentas digitais pode-se verificar também o aspecto sociocultural do produtor de conteúdos além do aspecto linguístico. Nesse contexto, o curso despertou, particularmente, em mim o desejo de ser um professor realmente interessado na realidade que envolve os alunos, e na maneira como eles se relacionam com a comunidade escolar, de modo a buscar, nas palavras de Mariana Maggio, um ensino-aprendizagem potente, duradouro e memorável⁶⁹.

A terceira experiência abordou o ensino da gramática através de uma metodologia que a partir da intuição, ou seja, dos conhecimentos prévios, alcança a sistematização gramatical até chegar a um nível de reflexão, correspondente a uma gramática em discursos; neste caminho, o aluno estaria mais preparado para compreender a língua estrangeira como instrumento de transmissão de ideologias, não somente de informações. Esta mesma estratégia é também aplicável

⁶⁸ UNRC. Ementa de Literatura Argentina I, disponível em <http://goo.gl/K6f73z>

⁶⁹ “Mariana Maggio: ¿Las nuevas tecnologías nos están permitiendo configurar enseñanza potente?”, disponível em <<http://youtu.be/MuSud7c-oP0>>

ao ensino de Português Língua Materna, considerando que há mais de duas décadas, com o lançamento dos PCN, deseja-se formar um estudante cidadão, crítico e socialmente integrante.

Além disso, a metodologia apresentada, justamente por partir de uma visão subjetiva, aproxima mais o estudante ao ensino da gramática. A distinção entre as modalidades consiste nos níveis, existentes na língua estrangeira e não na materna.

Conclusão

Finalmente, podemos considerar muito oportuna essa interação integradora entre as universidades, pois, cumpre o que foi deixado por nosso fundador, o reitor Antônio Martins Filho, como lema da UFC – o universal pelo regional. Para nós, estudantes do Curso de Letras, o contato com as especificidades linguístico-culturais trazidas pelos professores da província de Córdoba significa uma verdadeira abertura dos limites de estudo do Espanhol Língua Estrangeira, pois apreciando suas características regionais podemos universalizar nosso conhecimento da língua espanhola.

ANEXO

Cobertura institucional de actividades referidas al
proyecto red NEIES (Red de Integración Regional
para la Enseñanza del Español como Lengua Segunda
Extranjera en el MERCOSUR)



Dio inicio el Ciclo de Cursos de Posgrado Integración Lingüístico Cultural MERCOSUR

Dio inicio el Ciclo de Cursos de Posgrado "Integración Lingüístico Cultural MERCOSUR" que se realiza en el marco del Programa Red de Integración Regional para el español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR (RED NEIES), financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y coordinado por la Universidad Nacional de Río Cuarto. La actividad se vincula a la Diplomatura Superior en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y contará con la participación de profesionales de la Universidad Federal do Ceara (Fortaleza, Brasil).



La Prof. Massilia Maria Lira Dias es Docente de la Universidad Federal do Ceara Brasil. Fue la Docente a cargo del primer curso del Ciclo.

“Los marcedores discursivos: conectores – una lectura retórica contrastiva (Español-Portugués) de su comportamiento semántico”, estuvo a cargo de la Prof. Massilia Maria Lira Dias. Sobre el tema de dictado del Curso la Prof. Lira Dias comentó: “Es un tema muy apasionante y de mucho interés tanto para los Estudiantes que estudian Español como su Lengua materna como también para los Estudiantes de Diplomatura de Español como Lengua Extranjera. Allí en algún momento van a tener en sus clases hablantes de portugués. De ahí el aspecto contrastivo en el estudio de estos elementos”. En cuanto el abordaje

la UNRC. En cuanto al comienzo del Ciclo, Dandrea dijo: “Se está desarrollando rápidamente y con muy buen desempeño. Por ahora con la Docente Massilia Lira Dias y próximamente vamos a recibir a la Prof. Livia Baptista y luego a la Prof. Maria Inés Cardoso”. El Coordinador Dandrea contó que el ciclo cierra con Docentes de la Universidad de Villa María, “la otra Universidad que integra el Proyecto”. “Si todo marcha tal cual lo planificamos, el cierre de las acciones se va a desarrollar en Río Cuarto con una jornada de trabajo referida fundamentalmente al Español como Lengua extranjera y la gestión de esta dirección de trabajo en el marco de lo que implican la región MERCOSUR”, aseguró.

Por su parte, la Prof. Massilia Dias resaltó la importancia de crear vínculo entre Universidades: “Es muy importante establecer relaciones, desarrollar investigaciones conjuntas tanto para el crecimiento del Español como Lengua extranjera en Brasil que también para el crecimiento del Español como Lengua extranjera en Brasil Extranjera, especialmente en Río Cuarto”. En el mismo sentido, el Prof. Dandrea agregó: “Para los Alumnos es muy valioso tener un contacto directo con Docentes de otras Universidades, significa un

aporte integral para la formación del Alumno”. El próximo Curso que se dictará será “Competencias y formación de Profesores: análisis y elaboración de material didáctico; géneros textuales y enseñanza del Español” que estará a cargo de la Prof. Livia M. T. Rádis Baptista también de la Universidad Federal do Ceara de Brasil. Será del 3 al 7 de noviembre en la UNRC. El dictado de cada uno de estos Cursos tendrá una duración de 20 horas. Se desarrollarán mediante encuentros presenciales de cuatro horas cada encuentro por Curso. El número de horas totales se completará con las tareas asignadas para lectura y aplicación de conceptos en trabajos prácticos.

En cuanto a los Destinatarios, el Prof. Dandrea señaló: “En el caso de Río Cuarto, los cursos han sido gestionado como Cursos de Posgrado y también como Cursos de Capacitación con lo cual muchos de nuestros Alumnos de Grado que aún no alcanzan la titulación lo han tomado como instancia de capacitación”.

Los interesados deberán inscribirse en Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. El dictado de este Seminario será en todos los Cursos: de 9:00 a 13:00 horas en Aula por confirmar en Bedella en el Campus de la UNRC.

Públicas Universitarias. El marco específico es el Programa Red NEIES. Desde la Facultad de Humanas habíamos ganado uno de los Proyectos y las acciones que se habían planificado se referían a un Ciclo de Cursos desde Argentina hacia Brasil concretamente con la Universidad Federal do Ceara que tiene sede en la ciudad de Fortaleza”.

Además el Prof. Dandrea contó que la Prof. Lira Dias es coordinadora del Programa en Brasil y que el dictado del Curso en Fortaleza ha sido por parte de la Prof. Silvana Barros de la Facultad de Ciencias Humanas de



En el marco de los Cursos Integración Lingüístico Cultural Mercosur, Livia Baptista visitó la UNRC

Continúa el Ciclo de Cursos de Posgrado "Integración Lingüístico Cultural MERCOSUR" que se realiza en el marco del Programa Red De Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR (RED NEIES), financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y coordinado por la Universidad Nacional de Río Cuarto. La actividad se vincula a la Diplomatura Superior en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y contará con la participación de profesionales de la Universidad Federal do Ceara (Fortaleza, Brasil). Este Ciclo de Cursos está destinado a Profesores y Alumnos avanzados de Letras, especialmente interesados en español como Lengua segunda y extranjera.

En esta segunda oportunidad fue la Prof. Livia M. T. Rádís Baptista la Docente a cargo. El Curso que dictó Baptista se tituló "Competencias y formación de Profesores;

de las metodologías; métodos de enseñanza; discusión del contexto y la importancia de que se busquen formas de enseñanza adaptadas al contexto y a la realidad del entorno".

Agregó: "Quisiera quedarme más tiempo porque la experiencia fue riquísima, tanto como el contacto con los grupos, la acogida en la Universidad y en la ciudad. Las perspectivas del trabajo y el futuro, el intercambio, las experiencias ha sido todo muy bueno".

Además, la Docente señaló que han ido a Fortaleza algunos Profesores de la UNRC y de distintas instituciones de Río Cuarto y otras de Córdoba y agregó: "Enseñar una lengua extranjera tiene su diversidad, su diferencia con respecto a enseñar una lengua nativa. Además la idea es compartir nuestra experiencia y visualizar el trabajo que se realiza en esta Universidad, conocer otra realidad, otras perspectivas. Creo que el intercambio de Estudiantes debe ser algo

fundamental y es necesario que exista la oportunidad de que los Alumnos de Río Cuarto puedan ir a nuestra Universidad y conocer la realidad nuestra en Brasil, como trabajamos, como enseñamos. Esto es muy importante, creo que estamos caminando en este sentido".

En el marco de este Ciclo de Cursos de Posgrado, el próximo encuentro se desarrollará esta semana y será dictado por la Prof. Maria Inês Pinheiro Cardoso de la Universidad Federal do Ceara, de Brasil. El Curso se titula "Seminario Iberia-Nordeste: ecos literarios, convergencias culturales".

Desde la coordinación del trayecto de Cursos de Posgrado "Integración Lingüístico Cultural MERCOSUR" y el Proyecto Red NEIES, el Prof. Fabio Dandrea indicó que se ha acordado con la Universidad Federal do Ceara de Brasil la presentación de un proyecto de investigación que abordará la temática examinada durante los Cursos y profundizará la vinculación institucional entre Río Cuarto y Fortaleza.



Livia M. T. Rádís Baptista dictó el Curso del 3 al 7 de noviembre. Cada curso tiene una duración de 20 horas.

mucha discusión, lecturas y trabajo intenso con el grupo. Es un grupo bastante distinto, yo estoy acostumbrada con Profesores de Brasil, entonces el contacto con otras experiencias ha sido fantástico"; expresó la Prof. Rádís Baptista.

El abordaje principal de este segundo Curso, según la Docente, "fue la relación entre las teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas; repaso



Culminó el Ciclo de Cursos de Posgrado sobre Integración Lingüístico Cultural Mercosur

Con la visita de la Prof. María Inés Pinheiro Cardoso de la Universidad Federal do Ceara de Brasil, se realizó el cierre del Ciclo de Cursos de Posgrado "Integración Lingüístico Cultural Mercosur". El Ciclo se enmarcó en el Programa Red de Integración Regional para el español como Lengua Extranjera en el Mercosur (Red NEJES) que es financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y coordinado por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esta actividad está vinculada a la Diplomatura Superior en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas.



La Prof. Maria Inés Pinheiro Cardoso valoró positivamente el encuentro y la respuesta por parte de los Alumnos en cuanto al tema planteado.

El dictado de los cursos estuvo a cargo de Docentes de la Universidad Federal do Ceara de Brasil.

En primera instancia fue la Prof. Massilia Maria Lira Dias, la encargada de dictar el Curso "Los marcadores discursivos: conectores – una lectura retórica contrastiva (Español-Portugués) de su comportamiento semántico". El segundo Curso de Posgrado se tituló "Competencias y formación de Profesores; análisis y elaboración de material didáctico; géneros textuales y enseñanza del Español" y estuvo

convenciencias culturales. "Es una alegría conocer Río Cuarto. Visitar la Universidad es una felicidad renovada porque puedo conocer a otros Alumnos, Profesores, colegas. Fui muy bien recibida", expresó la Prof. Pinheiro.

Sobre el abordaje temático de su exposición, dijo: "Yo, al contrario de mis compañeras que vinieron antes, trabajo con Literatura, por lo tanto el tema que traté versa sobre literatura del Nordeste Brasileño". Agregó: "Creo que la recepción fue muy favorable, todos se mostraron muy entusiasmados e interesados. Hicieron muchas preguntas y eso es indicio de que les gustó y de que participaron".

En cuanto al intercambio entre Universidades la Prof. Pinheiro se mostró conforme: "Que nos acerquemos entre instituciones me parece algo fenomenal. Es darnos a conocer y conocer al otro, saber como funcionan los cursos en otros lugares e intercambiar ideas", aseguró, además dijo que este tipo de eventos trascienden lo académico: "Creo que la importancia está en el cambio de experiencias teóricas, pero fundamentalmente en el intercambio de experiencias humanas".

En ese sentido, la Prof. Pinheiro valoró positivamente la posibilidad de continuar el proyecto de intercambio: "Es una oportunidad explícita de ampliar un poco los horizontes tanto para los Alumnos como para los Docentes y eso es fundamental. Ojalá que el proyecto pueda culminar también en un intercambio de Alumnos."

En ese sentido, la Prof. Pinheiro valoró positivamente la posibilidad de continuar el proyecto de intercambio: "Es una oportunidad explícita de ampliar un poco los horizontes tanto para los Alumnos como para los Docentes y eso es fundamental. Ojalá que el proyecto pueda culminar también en un intercambio de Alumnos."

En ese sentido, la Prof. Pinheiro valoró positivamente la posibilidad de continuar el proyecto de intercambio: "Es una oportunidad explícita de ampliar un poco los horizontes tanto para los Alumnos como para los Docentes y eso es fundamental. Ojalá que el proyecto pueda culminar también en un intercambio de Alumnos."



Se concretaron las Jornadas de Articulación Lingüístico Cultural

Con presencia de funcionarios del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaría de Políticas Universitarias, Autoridades de la UNRC y de la Facultad de Ciencias Humanas, se concretaron las Primeras Jornadas de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración Regional Mercosur.

“Esta iniciativa nació como parte de una propuesta que tiene que ver con un Proyecto de Red NEEES. En el marco de esa convocatoria, Humanas presentó dos Proyectos que fueron aprobados. Uno está vinculado a la enseñanza del Español como Lengua extranjera en la región MERCOSUR”, señaló el Prof. Fabio Dandrea, coordinador del mencionado Proyecto. En él, participan la UNRC, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Villa María y la Universidad Federal del Estado de Ceará con sede en la ciudad de Fortaleza en Brasil.

El Prof. Dandrea aseguró: “Intentamos generar marcos comunes e integrados para que los distintos Departamentos de la Facultad vayan integrando sus propuestas de acuerdo a un objetivo común. Pretendemos que el concepto de articulación lingüístico cultural sea un punto de partida”. Sobre esto, el Prof. Dandrea dijo que el concepto “articulación” ya

Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaría de Políticas Universitarias, fueron las encargadas de explicar el desarrollo y el Plan Estratégico trazado desde SPU para el desarrollo del sector educativo Mercosur.

Clara Martínez Luca destacó la importancia de que se lleven adelante Proyectos de Portugés – Español y cómo, a partir de avances, se incrementa fuertemente la movilidad estudiantil entre Brasil y Argentina. Además, señaló que el desafío más grande es sostener este tipo de Proyectos a largo plazo: “Debemos lograr que las asociaciones se fortalezcan aún más todavía y que las relaciones sean más duraderas”.

Por su parte, Anahí Ashur aseguró que trabajando con la UNRC y la Facultad de Humanas, el objetivo es transmitir la idea del Mercosur educativo: “Queremos dar a conocer todas las oportunidades que tienen en la región”. Agregó: “Todas las líneas que implementamos tienen que ver con el financiamiento de Proyectos para la conformación de redes académicas en distintos formatos y con distintos socios, que pueden ser por áreas estratégicas, porque necesitamos desarrollar áreas de vacancia porque estamos apoyando un plan de desarrollo nacional o porque son socios estratégicos como son nuestros socios de la región”.



Luego de la presentación de las Jornadas a cargo del coordinador y de las palabras de la Decana de la Facultad, Gisela Vélez, quedaron inauguradas las Jornadas. Clara Martínez Luca y Anahí Ashur, funcionarias del Programa de Internacionalización de la

Nuevo libro del CEPRI

El CEPRI, Centro de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Facultad, ha editado el libro “Reconstrucción de la jurisdicción como concepto dialéctico”, que tiene como autor al Prof. Carlos Manuel González. Docente de esta Unidad Académica.

El libro es el resultado de Investigaciones y trabajos vinculados al ejercicio de la Cátedra de Filosofía del Derecho del Departamento de Filosofía, también dictada para la Carrera de Abogacía del Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Sin embargo reconoce un alcance y un contenido que trasciende los propios de un manual. Además, asume los orígenes filosóficos y los desarrollos fundamentales y contribuye al estudio y abordaje de autores contemporáneos que trabajan en el marco de una teoría crítica del Derecho.

El estudio se considera el volumen I de una obra mayor. Esta publicación del CEPRI corresponde a la serie Problemáticas Políticas Contemporáneas.





Profesores Fabio Dandrea y Cristina Nuñez (UNRC), Massilia Lira Días y Livia Baptista Radis (UFC) en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidade Federal Do Ceara, Fortaleza, Brasil.



La presente edición se terminó de imprimir en agosto de 2015, con una tirada de 300 ejemplares, en el Departamento de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Ruta Nacional 36 Km 601, X5804BYA, Río Cuarto, Córdoba, Argentina