

La Cultura de Frontera a los Ojos de Educadores Fronterizos

A Cultura de Fronteira aos Olhos de Educadores Fronteiriços

Clarice Regina de Souza Cabral¹; Ma. Luciana Contreira Domingo²

¹claricecabral.rj@gmail.com, Universidade Federal do Pampa; ²ludomingo@gmail.com, Universidade Federal do Pampa.

Resumen

La lengua/cultura son aspectos intrínsecos a la vida de los sujetos de todas las sociedades. En un contexto de frontera, estos aspectos se intercambian y se mezclan de tal forma que constituyen un tercer espacio (BHABHA, 1998). En la frontera Jaguarão (BR) X Rio Branco (UY) la enseñanza de español como segunda lengua debe ser capaz de abarcar los aspectos culturales presentes y que intercambian entre los sujetos que ahí se encuentran. A partir de esto, presentamos reflexiones a partir de una investigación realizada con un grupo de profesoras sobre los temas de cultura e interculturalidad, con el objetivo de verificar la presencia de estos aspectos en sus vidas profesionales y personales, además de sus posibles influencias en el trabajo docente. Aun, percibimos la tomada de consciencia de sus identidades y los procesos sufridos por y en sus constituciones identitarias a través de los tiempos.

Palabras claves: Español, Formación docente, Frontera Brasil – Uruguay, Interculturalidad, Segunda Lengua.

Resumo

A língua/cultura são aspectos intrínsecos à vida dos sujeitos de todas as sociedades. Em um contexto de fronteira, esses aspectos trocam-se e misturam-se de tal forma que constituem um terceiro espaço (BHABHA, 1998). Na fronteira Jaguarão (BR) X Rio Branco (UY) o ensino de espanhol como segunda língua deve ser capaz de abarcar os aspectos culturais presentes e compartilhados entre os sujeitos que aí se encontram. A partir disso, apresentamos reflexões a partir de uma investigação realizada com um grupo de professoras sobre os temas de cultura e interculturalidade, com o objetivo de verificar a presença destes aspectos em suas vidas profissionais e pessoais, além de suas possíveis influências no trabalho docente. Ainda, percebemos a tomada de consciência de suas identidades e os processos sofridos por e em suas constituições identitárias através dos tempos.

Palavras-Chave: Espanhol, Formação docente, Fronteira Brasil – Uruguai, Interculturalidade, Segunda língua.

1. Introducción

Dos hombres se saludan en una calle de Jaguarão, ciudad brasileña que hace frontera con Rio Branco, en Uruguay: “- ¿Tudo bueno?” “-¡Tudo bueno compadre!” [sic].

Esta muestra real de interacción es un reflejo del intercambio cultural continuo presente en la frontera, en este caso, Jaguarão (Brasil) y Rio Branco (Uruguay), en que la lengua (estando, implícito a ella, la cultura) es uno de los aspectos más sobresalientes de las relaciones existentes entre los dos países vecinos de América Latina. Brasil, de habla portuguesa y Uruguay de habla española, interactúan en diversos ámbitos de la vida, incluso

en la lengua, a pesar de sus procesos de colonizaciones fueren a partir de dos nacionalidades distintas.

El espacio fronterizo posibilita esas interacciones, pues el flujo frecuente de los sujetos de los países aproxima las culturas a tal punto que ellas hacen fuertes contactos y, consecuentemente, se mezclan. Incluso a esa interacción, la lengua refleja la mezcla que ocurren entre las culturas y que, al mismo tiempo, son compartidas por los hablantes de las dos nacionalidades.

La lengua, no sólo como expresión de pensamientos, pero también como objeto para acción e interacción con el interlocutor (TRAVAGLIA, 2008) es construida a partir de las prácticas sociales de los pueblos y, por eso mismo, es constituida de todo bagaje cultural de ellos, transmitiendo adelante las costumbres, creencias, acuerdos, valores y motivos de las acciones de los sujetos que ahí están ubicados. Por esta razón, no la consideramos como algo que está junto a la cultura de un pueblo, pero un aspecto que, por estar intrínsecamente ligado a los fenómenos culturales, es considerada objeto cultural y que, así como otros, hace parte de los procesos que ocurren a lo largo de la vida de los individuos y sufre las influencias, modificaciones y adaptaciones tal cual las otras manifestaciones culturales.

En el espacio en que este trabajo fue desarrollado – ciudad brasileña del interior del Rio Grande del Sur (Jaguarão), frontera con una ciudad del interior del Uruguay (Rio Branco), es difícil definir, para un individuo que ahí vive desde hace cierto tiempo (siendo nativo o no), los sentimientos de nacionalidades o aún si “el otro espacio” o “el otro sujeto” es considerado extranjero, visto que en las calles, en el comercio, en las escuelas, los vecinos, los parientes, amigos o afectos, la mezcla de las naciones son comunes y, además de eso, las interacciones son placenteras casi siempre - salvo en algunos casos de fútbol. El sentido común de frontera – la que divide, delimita y separa dos espacios no recibe esa carga acá, pues las personas son acostumbradas a cruzar la frontera y, aún así, sentirse en casa todavía, o sea, la frontera separatista existe y es política, pero la frontera que une los dos pueblos es más fuerte en la vida de ellos desde siempre.

Puesto que en este espacio el sentido común de frontera cambia, constituyendo pues, un “tercer espacio”, o “entre-lugares”, según Homi Bhabha (1998), “esos “entre-lugares” fornecen el terreno para la elaboración de estrategias de subjetivación – singular o colectiva – que dan inicio a nuevos signos de identidad y puestos innovadores de colaboración y contestación, en el acto de definir la propia idea de sociedad (p. 20)”, dando cabida a una mezcla constante, ocurriendo de forma natural en los individuos que allí se encuentran, a nivel interpersonal, lingüístico y, consecuentemente, cultural.

La cultura es constituida por el ser humano y sus prácticas sociales a lo largo de las generaciones, siendo producto y reflejo de las diferentes sociedades existentes y sus interrelaciones, y de estas con el medio ambiente. Las características de los distintos grupos sociales configuran su realidad cultural, aspecto que no puede ser palpable, debido al hecho de estar presente desde sus actitudes hasta sus modos y estilos de interactuar con el mundo. Según Chauí (2008), entender la cultura es

entenderla como trabajo de la inteligencia, de la sensibilidad, de la imaginación, de la reflexión, de la experiencia y del debate, y como trabajo en el interior del tiempo, es pensarla como institución social, por tanto, determinada por las condiciones materiales e históricas de sus realizaciones. (pp. 64-65, traducción nuestra)

De este modo, entendemos que el aspecto cultural es tan importante cuanto el lingüístico en la enseñanza de una segunda lengua – en este caso, la Lengua Española, por permitir a los sujetos la comprensión del otro, nativo de otro país. Eso ocurre porque, al comprender los seres culturalmente distintos, hablando de maneras de acción, costumbres y primera lengua, o no tan distintos así, refiriéndonos a humanidad y, especialmente, a frontera, los espacios geográficos se mezclan entre dos países (Brasil y Uruguay), y la marcación de los límites pasa a ser solamente política en muchos casos, e inexistente, como en los casos de las relaciones humanas sociales, familiares y afectivas.

Además, la enseñanza de español como segunda lengua (L2) debe poseer un carácter distinto en este espacio de la frontera, en relación a otros lugares del país (Brasil). El profesor de frontera enseña una lengua que hace parte del cotidiano del alumno, que está presente en la calle, en las charlas con su familia, sus parientes, amigos o en el comercio y, aunque determinado alumno no lo haga, tiene la posibilidad de hacerlo a cualquier momento, pues el espacio lo permite y facilita.

De esta forma, al traer la lengua como asignatura, el profesor debe considerar también que está tratando de todo el bagaje cultural que hay en la vida del discente. Por otro lado, tratando de un contexto fuera de la frontera, donde no hay este contacto directo y continuo con la L2, esta relación con el bagaje cultural a respecto de la L2 cambia, pues tratar de algo que no es tan presente en la vida del alumno influencia “cómo” y “por qué” el profesor va a enseñar la L2 y, o sea, sus metodologías y objetivos y, principalmente, como el alumno va a construir su aprendizaje.

De este modo, buscamos investigar cómo el profesor de español en actividad en este espacio de frontera percibe los aspectos culturales tan presentes en su contexto y, como

consecuencia, cómo son tratados, construidos y articulados dentro del salón de clase a partir de su práctica pedagógica.

A partir de esta investigación, podremos tener la noción de cómo la cultura uruguaya es percibida por los profesores en actividad en la ciudad de Jaguarão/BR. Objetivamos, aún, que el “mirar al otro” de los alumnos sea construido de la forma más natural y tolerante posible, y que eso pueda contribuir para que la expansión de sus conocimientos se dé con naturalidad y no de forma negativa al percibir y lidiar con lo diferente. Como afirma Santos (2006),

Cada realidad cultural tiene su lógica interna, la cual debemos procurar conocer para que hagan sentido a sus prácticas, costumbres, concepciones y las transformaciones por las cuales estas pasan. Es preciso relacionar la variedad de procedimientos culturales con los contextos en que son producidos. (...) Hacen sentido para los agrupamientos humanos que las viven, son resultado de su historia, se relacionan con las condiciones materiales de su existencia. Entendido así, el estudio de la cultura contribuye en el combate a prejuicios, ofreciendo una plataforma firme para el respeto y la dignidad en las relaciones humanas. (p.08, traducción nuestra)

Así, creemos que el trabajo va a contribuir para el desarrollo de actitudes que promuevan la interculturalidad de los futuros profesores de portugués y español tanto en el contexto de frontera como de afuera, ayudando a los alumnos en la formación de una consciencia humanizada acerca de su entorno y a contribuir para un espacio de convivencia con respeto y tolerancia hacia situaciones de su cotidiano. Nos basamos en el concepto de interculturalidad de Fleuri (2005) que la entiende como

un conjunto de propuestas de convivencia democrática entre diferentes culturas, buscando la integración entre ellas sin anular su diversidad, al contrario, “fomentando el potencial creativo y vital resultante de relaciones entre diferentes agentes y sus respectivos contextos. (p. 17, traducción nuestra)

Nuestro objetivo principal es investigar cómo la cultura uruguaya es vista por los profesores de español de la ciudad de Jaguarão/BR y, para eso, pretendemos investigar la visión de cultura que poseen los profesores de español en un contexto de frontera BR x UY; percibir cómo los profesores entienden el espacio fronterizo y las interrelaciones existentes, y cómo esta visión interfiere en su práctica pedagógica en la enseñanza de lengua española.

La investigación fue realizada con tres profesoras habilitadas a enseñar lengua española en actividad en la enseñanza básica y media en la ciudad de Jaguarão, de las redes municipal, estadual y particular. Primeramente, fue aplicada una encuesta escrita donde ellos contestaron las siguientes preguntas:

- 1) ¿Usted es natural de Jaguarão?

- 2) ¿Usted posee parientes o amigos uruguayos?¿Cuántos, más o menos?¿Ellos viven en Jaguarão?
- 3) ¿Cuál variedad de la lengua española utiliza?
- 4) ¿Cuál la variedad presente en los materiales didácticos que usted utiliza (libros de la escuela/gobierno o materiales personales y auténticos)? ¿Usted realiza alguna adaptación en los materiales para el contexto en que enseña (Jaguarão/RS)?

En seguida, fueron presentadas algunas imágenes de diferentes países hispanohablantes para que contestasen con cuáles se sintiesen más identificados personal y profesionalmente y también imágenes mezcladas de elementos uruguayos y riograndenses, en que los entrevistados deberían elegir con cuáles se identifican y/o adoptan en su cotidiano, para que al fin nosotros buscásemos la posible existencia de procesos de interculturalidad en los individuos, aunque no lo perciban. Por fin, las entrevistas fueron transcritas y analizadas de acuerdo con los objetivos de la investigación.

El presente trabajo está constituido de cuatro capítulos, en que en el capítulo 1 - Contextualización, traemos consideraciones sobre el espacio donde la investigación fue pensada y desarrollada, y algunos factores que deben ser considerados, por haber posibilidad de interferir en los resultados; las justificaciones – interna, vuelto a la comunidad académica y externa, vuelto a la comunidad general, la metodología utilizada y la estructura de la encuesta; Capítulo 2 - Aporte teórico, en que presentamos los conceptos y las teorías provenientes del área de estudios en que nos inscribimos y que contribuyeron para la construcción de nuestro pensamiento; Capítulo 3, en que presentamos el análisis de los datos de la encuesta, en que traemos las respuestas de las profesoras entrevistadas y nuestra percepción de los procesos interculturales en sus discursos; Capítulo 4, en que traemos las consideraciones finales, recuperamos los objetivos de la investigación, presentamos algunas conclusiones obtenidas sobre los aspectos que fueron investigados y señalamos los que merezcan ser investigados en trabajos futuros; y, por fin, referencias bibliográficas.

2. Concepciones teóricas

2.1. *Cultura e interculturalidad*

La cultura está presente intrínsecamente en las sociedades: desde el nacimiento de los sujetos que la constituyen (productos de dos otros individuos con aspectos culturales distintos – madre y padre) hasta su muerte – incluyendo también la manera de tratar con este momento,

pasando por su infancia y trayectoria escolar, relaciones interpersonales a lo largo de su vida, modos de acción con el mundo, política, educación, manifestaciones artísticas, relaciones comerciales, visión filosófica y formas de entenderse como sujetos de identidad. La cultura también se refiere a la forma con que las personas perciben e interfieren en el medio ambiente y los motivos que las llevan a hacer eso.

Así pues, no entendemos como cultura solamente las llamadas “altas culturas”, o culturas de prestigio, pero sí la cultura como parte del ser humano individual y socialmente, además de su relación con el medio en que está insertado. De esta forma, Santos (2006), presenta dos concepciones de cultura:

la primera de esas concepciones se preocupa con todos los aspectos de una realidad social. Así, cultura dice respecto a todo aquello que caracteriza la existencia social de un pueblo o nación" o entonces de grupos en el interior de una sociedad. (...) Y la segunda, que se refiere más específicamente al conocimiento, las ideas y creencias, así como a las maneras como ellos existen en la vida social. Observen que mismo acá la referencia a la totalidad de características de una realidad social está presente, ya que no se puede hablar en conocimiento, ideas, creencias sin pensar en la sociedad a la cual se refieren. Lo que ocurre es que hay un énfasis especial en el conocimiento y dimensiones asociadas. Entendemos en este caso que la cultura dice respecto a una esfera, a un dominio, de la vida social. (p. 24-25, traducción nuestra)

En esta investigación, por lo tanto, consideramos las dos concepciones no como excluyentes una de la otra, y si como complementarias, pues la primera concepción está relacionada directamente con la segunda. Así, entendemos cultura como un factor vivo, que no estable ni cerrado, pero dinámico y fluido, cambiante de acuerdo con los procesos sociales que los involucrados sufren a lo largo de los tiempos, “sea por motivos internos o conflictos e interferencias causadas por contactos con otras culturas” (SANTOS, 2006).

La cultura posee múltiples lógicas y esas lógicas culturales son internas a los grupos, en que sus códigos, creencias y costumbres son formados y transformados frente a las experiencias vivenciadas por ellos. No es posible entender lo que ocurre en las culturas distintas de la nuestra cuando miramos a partir de nuestros conceptos de “normalidad”. Las personas alrededor del mundo tuvieron motivos e/o ideologías que las hicieron concebir las cosas que están en su cotidiano de la forma que las conciben.

Esta concepción de juzgar lo diferente sin que lo conozca bien a fin de entender los motivos y respetar las personas que así viven proviene de la alienación de las culturas dominantes que necesitan promover la desigualdad para mantenerse en el poder. No parece interesante para los dominantes que las personas pasen a entenderse con igualdad en sentido de nivel cultural, frente a otras poblaciones esclavizadas desde siempre y que, a partir de eso,

entiéndanse como pueblos distintos entre sí, con sus identidades, pero que, tratándose de nivel, no haya uno que sea mejor o peor.

A partir de diversas percepciones y actitudes, los descendientes repiten las costumbres hasta que deciden que necesitan cambiar por diversos motivos, como por ejemplo cambios de clima, sociedad, leyes, necesidades personales o ideológicas, religiosas, políticas y etc. A lo largo de los años y de acuerdo con los cambios, algunos grupos se separan dando origen a otros grupos con interés común, constituyendo la diversidad cultural que existe en los pueblos del mundo.

El proceso de globalización fue capaz de promover el contacto de las poblaciones formadas y, consecuentemente, de las culturas existentes en el mundo. La globalización – acá entendida como originaria en las expediciones marítimas de los siglos XV y XVI (KUMARAVADIVELU, 2006: 129) y primeramente con intereses económicos, hizo que el mundo se interconectase y formase puntos comunes, tornando posible que las culturas se difundiesen alrededor del mundo y, con eso, los cambios de conceptos, tradiciones y costumbres fuesen adaptados y adoptados por los más distintos pueblos que se formaron.

A través de la globalización, por lo tanto, los pueblos se conectaron con otros pueblos, o sea, las culturas tuvieron contacto con otras culturas y pudieron tener referencias de otras maneras de vivir, entender y concebir el mundo y las distintas maneras de entenderse como ser humano, permitiendo que el mundo dejase de ser monocultural (una sola cultura) y dando origen a lo que llamamos de multiculturalismo (multi = mucho, pluralidad de culturas). Según Rodríguez (2013), el multiculturalismo

establece a priori una desigualdad entre culturas y hace distinción entre culturas minoritarias y mayoritarias (...) y, además, se sustenta en una concepción de la identidad colectiva que la define por criterios objetivos y no por relaciones, y tiene dificultades para dar cuenta de las relaciones entre culturas en contextos distintos a las democracias occidentales. (P. 49, 53)

O sea, no niega que haya varias culturas que estén en un mismo espacio de habitación, pero ellas no necesariamente se interrelacionan o se respetan y, además, hay una jerarquía que deja claro para los individuos quien domina y quien es el dominado, no teniendo una intención de igualdad y respeto frente a las diferencias, incluso habiendo conflictos entre las culturas, como podemos citar como ejemplo el caso del Estados Unidos. Como señala Walsh (2008),

el «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e

inequidades sociales (...) apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante. (p.140)

Pero, en muchos casos, los contextos dejan de ser multiculturales y pasan a interrelacionarse, aceptando las diferencias existentes entre los pueblos y, incluso, adoptando y donando costumbres, creencias, aspectos de la lengua, y todo eso en nivel igualitario, intentando eliminar las jerarquías ya existentes con el multiculturalismo. Este es el concepto que adoptamos de interculturalismo para la realización de este trabajo.

El principio intercultural presupone el respeto y los cambios entre las culturas para que la existencia haga sentido, para que pueda entenderse como sujeto del mundo y además entender que hay otras personas que también hacen parte del mismo mundo y tienen sus modos de vivir que pueden sumar a los míos a fin de mejorar diversos ámbitos de la vida, y viceversa. No presupone la eliminación de las diferencias y particularidades, sino la su aceptación como constituyente de las identidades culturales, respetándolas en un nivel de igualdad y trabajando para que los problemas sean tratados en ellas.

Solamente el hecho de aceptar las culturas distintas de las nuestras, pero no respetarlas o rechazarlas, no sigue el principio de la interculturalidad. La interculturalidad, además de todo eso, necesita el intercambio de cosas, añadir y donar, pero sobre todo en nivel de igualdad, donde no hay una cultura dominante y otra en un grado más bajo, sino los dos grupos en constante cambios de conocimientos y de aprendizaje, con el intuito de fomentar el respeto mutuo entre los dos para justamente disminuir y, quizás, eliminar las diferencias de nivel entre las culturas existentes. Y, aún:

la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.(Walsh, 1998).

La interculturalidad promueve, además de otras cosas, la concientización humana, el sentido de que estamos todos en un mundo que no es de nadie en particular y, al mismo tiempo, es de todos. Nos basamos en las reflexiones de Walsh (2009) sobre actitudes interculturales en los sujetos, en que la autora apunta que

la actitud intercultural es, además de todo, relativizada, nunca fundamentalista o esencialista. No presupone identidad única y mejor ni tampoco

uniformidad en términos culturales. El sujeto que piensa y actúa a partir de presupuestos interculturales entiende, acepta, dona y adopta conocimientos de las otras culturas con que se relaciona. Y se entiende a partir de estas relaciones con las otras culturas, y no solamente definiéndose como sí mismas.

O sea, a partir de la interculturalidad, las personas tienen más oportunidades de cambiar sus conceptos y prejuicios debido al hecho de que están preparadas para entender que el mundo va más allá de lo que conocen, y que cada individuo tiene el derecho de elegir sus opciones y la forma como va a relacionarse con el mundo, desde que respete el espacio del otro.

2.2. *El espacio fronterizo*

El espacio pampeano de la frontera Brasil - Uruguay, el cual es territorio del presente trabajo, constituye una frontera distinta en algunos aspectos en comparación con otros continentes. La frontera demarcada y caracterizada por largos desiertos, barreras (naturales o impuestas), puestos policiales y órganos inmigratorios rígidos - como ejemplo de la estadounidense y mexicana, no es una realidad acá.

Conectadas por un puente, las dos ciudades poseen rutinas de cambios comerciales y poblacionales, así como libre tránsito de los ciudadanos, a pesar de la presencia física de las policías federales de los respectivos países. Se percibe, cotidianamente, la fuerza de las relaciones existentes, sea dentro de las casas, donde es común encontrar familias constituidas por las dos nacionalidades, en las escuelas, en las tiendas y, también, en la Universidad Federal do Pampa en que, reconociendo esta interrelación existente, posee un proceso selectivo exclusivo para alumnos uruguayos que desean graduarse en sus cursos.

Este territorio, entendido por nosotros como un tercer espacio, es denominado por Homi Bhabha de “entre-lugar”, conforme expuesto anteriormente, “donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra.” (WALSH, 2005). Esa concepción permite la visión al sujeto de este espacio, que parte de una

ansiedad de unir el global y el local, el dilema de proyectar un espacio internacional sobre los vestigios de un sujeto descentrado, fragmentado. La globalización cultural y figurada en los entre-lugares de encuadramientos duplos: su originalidad histórica, marcada por una obscuridad cognitiva; su "sujeto" descentrado, significado en la temporalidad nerviosa del transicional o en la emergente provisoriedad del "presente". (p.297)

O sea, que caracteriza el sujeto descentrado que es nativo o habitante de este lugar, de acuerdo con sus necesidades, peculiaridades y prácticas sociales. Además, percibe que el

espacio no se configura sólo como uno de los países, pero sí un tercer espacio que posee características culturales de los dos locales, en constantes cambios y que se reestructura a un nivel internacional e intercultural, por ser capaz de abarcar aspectos culturales de los dos pueblos en continuas donaciones y agregaciones. Conceptuando tercer espacio, todavía, expone Hanciau (2005)

lo que para Régine Robin representa el *hors-lieu*, algunas entre las muchas variantes para denominar, en la virada del siglo, las “zonas” creadas por los descentramientos, cuando de la debilitación de los esquemas cristalizados de unidad, pureza y autenticidad, que vienen testimoniar la heterogeneidad de las culturas nacionales en el contexto de las Américas e dislocar la única referencia, atribuida a la cultura europea. (p. 03)

Aun pensando el espacio, en la cuestión educacional estos aspectos compartidos y particulares también aparecen. Es común que alumnos domiciliados en Uruguay vengán a estudiar en las escuelas de Jaguarão o viceversa, por los más diversos motivos de sus familias, que vienen a instalarse en otro país por razones profesionales, económicas, opcionales o/y personales.

Por este flujo constante, al cambiar de ciudad, el alumno lleva consigo todo bagaje cultural y eso incluye las costumbres familiares, prácticas sociales, ideologías, creencias, educación, formación política, visión de mundo y todos los otros aspectos que constituyen el ciudadano. Al conectarse con la nueva comunidad escolar, ocurre un choque cultural, mismo en la frontera en que los seres están próximos, pues hay puntos divergentes en sus identidades que van a sobresalir en determinados momentos y eso va a estimular la conciencia cultural de los espacios a los cuales pertenecen.

2.3. La interculturalidad en la enseñanza de lenguas

Por la interculturalidad existente en la frontera, es necesario que el profesor (y eso no es exclusivo del campo de la enseñanza de lenguas) esté capacitado para tratar los alumnos considerando su bagaje cultural y formación ciudadana fronteriza, con las respectivas especificidades, para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje hagan sentido. De esta forma, el profesor licenciado para enseñar la lengua española (y, en caso de Brasil, este profesional debe tener en grado de Licenciatura en Letras con formación en lengua española) debe considerar el contexto de enseñanza en el cual sus alumnos están insertados.

De esta forma, entender una educación con presupuestos interculturales es buscar el desarrollo de un trabajo que promueva una visión a nivel igualitario frente a las otras culturas, entendiendo sus constituciones poblacionales con las relaciones de los dominantes y de poder

que definieron sus procesos históricos y políticos y, más que eso, relacionando con sus propios procesos. Con eso, buscar el conocimiento a partir de una mirada equivalente, capaz de respetar los sujetos, costumbres, comunidades pluriculturales para que, así, las desigualdades y prejuicios puedan ser combatidos. A partir de eso, adoptamos el pensamiento de Walsh (2005), que afirma que

para tener un verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan. También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia. (p. 12)

La propuesta de educación intercultural debe ultrapasar el nivel individual generalmente visto y ampliarse a fin de confrontar los problemas en un nivel social e internacional, considerando “el otro” en sus estudios, y no sólo sus posicionamientos para que huya de las perspectivas biculturales e pasen a pensar a partir de las interculturales.

Los materiales didácticos adquieren suma importancia en esta perspectiva, considerando que tienen un gran potencial como herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En un momento que es sabido que la gran mayoría de materiales son provenientes de España, cabe al profesor de español adaptarlos o, si es el caso, buscar alternativas que contemplen el contexto en que el alumno está insertado.

En este caso, los materiales auténticos transformados en didácticos (considerando folletos, carteles públicos y comerciales, menús de restaurantes, avisos, periódicos, publicidades, revistas, comerciales y programas televisivos, canciones, etiquetas, etc.) son de gran valía para el profesor y presentan diversas posibilidades de utilización en clase para discusión de aspectos culturales/de identidad y valores con la ventaja de haber sido recogidos en contextos conocidos y reales del espacio de los alumnos o del contexto sociocultural y sociolingüístico de la lengua meta.

3. La investigación

Las encuestas de la investigación fueron aplicadas entre el 26 de noviembre y el 03 de diciembre de 2014 en las propias escuelas y por mail. El corpus de la investigación fueron tres profesoras de lengua española en actividad de las redes particular, municipal y estadual de Rio Grande del Sur. Las edades son entre 25 y 60 años, del sexo femenino y solamente una de ellas posee curso de postgrado, dos poseen graduación completa en Licenciatura en Letras y

una de ellas está en la graduación todavía. Todas las profesoras entrevistadas son naturales y trabajan en la ciudad de Jaguarão.

Las profesoras entrevistadas trabajan en escuelas particulares, municipales y estatales de la ciudad de Jaguarão.

Presentamos las preguntas escritas de la parte 1, que trataban de la formación académica de las profesoras, en cursos de extensión, formación continuada y/o postgrado, relaciones personales con el Uruguay y de ellas con el tema de la cultura e interculturalidad. Por fin, presentamos cuatro preguntas de múltiple elección que deberían ser contestadas a partir de algunas secuencias de imágenes con el objetivo de verificar la presencia de elementos de la cultura uruguaya en el cotidiano de las profesoras, que viven y trabajan en la ciudad de Jaguarão.

La primera pregunta fue: “¿Cuál es su formación académica (curso, año de conclusión e institución)?”, con el objetivo de conocer mejor el perfil del profesor entrevistado, si había pasado mucho tiempo desde el año que recibió el grado superior y si poseía la formación exigida en los documentos oficiales para ejercer la carrera docente que, de acuerdo con el Art. 62° del Título VI de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, es

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Con las respuestas, constatamos que dos de las profesoras entrevistadas poseen la formación exigida para impartir clases en los años finales de la enseñanza fundamental y enseñanza media, y uno de ellos no posee la graduación completa, pero está en el curso de Licenciatura en Letras – Portugués y Español y ministra clases de español con un contrato de emergencia del estado de Rio Grande del Sur, que permite que profesores en formación asuman las asignaturas específicas a fin de suplir la demanda de falta de profesores, a pesar de haber cerca de 13 mil profesores aprobados en concurso público aguardando llamada para iniciar los trabajos¹.

La segunda pregunta, “¿Cuánto tiempo de experiencia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera posee?”, objetivó conocer la experiencia docente de las profesoras entrevistadas, por entender que, cuanto mayor el contacto del profesor con la realidad de los

¹ Según el sitio del periódico Zero Hora, apenas 12,5% de los profesores que aprobaron el concurso para el magisterio del Estado del Rio Grande do Sul habían sido llamados para asumir los cargos. Disponible en: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/02/governo-efetiva- apenas-12-5-do-planejado-para-o-magisterio-ate-o-inicio-do-ano-letivo-no-rio-grande-do-sul-4424999.html>. Acceso el 07/Ene/2015.

alumnos, más sus prácticas se ajustan al contexto (o deberían) y más los aspectos culturales sobresalen, influenciando en sus metodologías y, quizás, en sus ideologías.

Constatamos que el corpus de investigación posee experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua: la entrevistada X, a pesar de estar impartiendo clases de español en grupos escolares hace 6 meses, ya había participado de proyectos de enseñanza de español en el período del profesorado, lo que también puede ser considerado como experiencia docente. Las entrevistadas Y e Z poseían 19 y 5 años de experiencia con el español, respectivamente.

La pregunta 3, “¿Usted posee algún curso (postgrado, extracurricular, extensión o formación continuada) donde haya estudiado los temas de cultura o/e interculturalidad?”, fue elaborada con el intuito de saber si las profesoras entrevistadas hubieran estudiado, en algún momento de su formación, los temas de cultura o/e interculturalidad. La cuestión también sirvió como justificación para el hecho percibido en las clases de español en la mayoría de las escuelas²: el de ignorar las culturas existentes en los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de la centralidad en la enseñanza de la gramática.

Como comprobación, la investigación nos mostró que ninguna de las entrevistadas ha estudiado los temas de cultura e interculturalidad en sus cursos de profesorado y apenas una de ellos estudió el tema, pero solamente en cursos de extensión y postgrado. Eso muestra un hueco en los currículos de cursos de graduación de Licenciatura en Letras con énfasis en enseñanza de español, en los que el profesor que no participa de proyectos de extensión o que no hace postgrados no tiene la posibilidad de estudiar esos dos temas intrínsecos a la realidad de la sociedad, especialmente la frontera.

La cuarta cuestión, “¿Usted es natural de Jaguarão?” fue hecha para saber el origen de las profesoras que actúan en la carrera docente del contexto de frontera de Jaguarão. 100% de las entrevistadas respondieron ser naturales de la ciudad Jaguarão, realidad que puede también ser percibida en los cuadros docentes de las escuelas, en que la mayoría de los profesores en actividad son de la ciudad en la que actúan, o sea, conviven desde siempre con el contexto de frontera con el país hispanohablante Uruguay.

La quinta pregunta, “¿Usted posee parientes o amigos uruguayos? ¿Cuántos, más o menos? ¿Ellos viven en Jaguarão/?”, tuvo el objetivo de percibir el intercambio de la frontera - que nos referimos en el capítulo 1 de este trabajo, en la vida personal de las entrevistadas, debido al ya comprobado flujo de personas de ambas nacionalidades en las dos ciudades –

² Esta observación fue hecha en las prácticas y observaciones del componente curricular obligatorio del curso de Letras en la UNIPAMPA.

casi todas las tiendas comerciales de la ciudad de Jaguarão y Rio Branco aceptan las monedas de los dos países, es común ver uruguayos en la ciudad de Jaguarão, tanto a paseo cuanto para relaciones de trabajo, domicilio permanente y, en gran cantidad, atendimientos médicos.

Todas las entrevistadas respondieron poseer amigos y/o familiares uruguayos, y dos contestaron que tienen parientes y/o amigos que viven o vivían en la ciudad de Jaguarão, pero ninguna contestó cuántos exactamente poseían, justificando que no tienen idea, por ser de gran cantidad. Con las respuestas, comprobamos que en las relaciones personales también están presentes los intercambios entre los dos países y, consecuentemente, las respectivas culturas.

Eso nos muestra que las relaciones entre las personas que viven ahí ultrapasan la frontera geográfica y se torna natural establecer vínculos afectivos. De esta forma, las profesoras tienen consciencia de estas relaciones en las vidas de sus alumnos y de toda comunidad escolar .

Las relaciones existentes entre los ciudadanos fronterizos son tan fuertes que no pueden ser controladas por leyes, fuerzas o decretos. Son una realidad que no puede ser ignorada ni apartada, pues sus alimentos son los sentimientos de las personas y, a través de ellos, las necesidades y estrategias que ellas desarrollan para mantener el contacto y la interacción.

La cuestión 6, “¿Cuál variedad de la lengua española utiliza?” fue pensada para verificar si las profesoras utilizan la variedad rioplatense, la peninsular o de otras regiones en sus clases de español, considerando que, generalmente, el español que los alumnos del contexto de Jaguarão tienen contacto es el uruguayo.

Las profesoras contestaron que utilizan la rioplatense, el español de frontera o “la nuestra”. El profesor Y añadió que, aún sabiendo que los libros didácticos utilizan la variante peninsular, él elige utilizar la “nuestra”, pero explica a los alumnos que las dos variantes existen. En esta habla, podemos también interpretar que el profesor omite la existencia de las otras variedades - el español es hablado oficialmente por cerca de 20 países.

Otro hecho interesante que podemos percibir es: de las tres profesoras entrevistadas, apenas una de ellas denominó la variante como “rioplatense”. Las otras contestaron con expresiones del tipo “nuestro español” o “español de frontera”. Eso muestra que ellas reconocen el español como lengua presente, de circulación y vecindad, en el contexto de Jaguarão, aunque esta sea una ciudad brasileña que, comúnmente, tendría como lengua materna el portugués, lo que podemos relacionar e identificar con el concepto de “tercer espacio” o “entre-lugar”, conforme expuesto por Bhabha (1998) anteriormente.

Juzgamos considerable exponer también que una de las entrevistadas dejó la cuestión en blanco, pues dijo que no había entendido la colocación “variedad de lengua española”. Con eso, tuvimos que explicar de qué trataba el concepto de variedad de la lengua, a fin de que ella pudiera contestar todas las preguntas.

Es importante que estos conceptos claves sean bien entendidos por los profesores, en sus formaciones y consolidados en la carrera docente, pues cuestiones que se encuentran totalmente relacionadas con estos temas aparecen en muchos contenidos y clases y, además de eso, en el cotidiano de los ciudadanos fronterizos y tienen que ver con el aspecto cultural en la enseñanza de lenguas. Es necesario que el profesor tenga la noción de la dimensión del español en el mundo y los procesos históricos que originaron las lenguas-culturas en los espacios, pues es fundamental entender sus constituciones para que la enseñanza sea de la mejor forma, buscando la formación de la consciencia humana e intercultural en los alumnos y promoviendo la expansión de sus visiones de mundo.

La cuestión 7, “¿Cuál es la variedad presente en los materiales didácticos que usted utiliza (libros de la escuela/gobierno o materiales personales y auténticos)? ¿Usted realiza alguna adaptación en los materiales para el contexto en que enseña (Jaguarão/RS)?” fue pensada con el objetivo de verificar las adaptaciones hechas por el profesor en los materiales didácticos – y si las hacen, justamente porque tenemos conocimiento, a través de investigaciones y relatos de profesores de la región, de la fuerte presencia de editoriales españolas en producciones didácticas en Brasil.

De acuerdo con las respuestas, todas las profesoras entrevistadas afirman utilizar la variedad rioplatense en sus clases y, además de los libros didácticos, usan periódicos, músicas y otros elementos encontrados en internet, haciendo las adaptaciones necesarias. La entrevistado X relató desarrollar materiales didácticos con la variedad rioplatense y adaptar los materiales que poseen la variedad peninsular.

Con eso, constatamos que las profesoras perciben la carencia de materiales didácticos que utilicen las variedades y culturas de las Américas y, por eso, buscan otras herramientas para la enseñanza del español que pueda suplir esa demanda. Eso prueba también que ellos reconocen la potencialidad de los materiales auténticos y sus auxilios en la enseñanza de lenguas.

En la segunda parte de la entrevista, presentamos tres secuencias de imágenes (presentes a seguir) y preguntas relacionadas a ellas. La presentación de las primeras secuencias consideró uno de los mayores símbolos de la identidad y cultura uruguaya y *gaúcha*: el mate y

la pregunta fue: **“1 - Sobre la manera de tomar mate, ¿Con cuál de las secuencias Usted se identifica más?”**

Al percibir la presencia de esta costumbre tanto del lado brasileño cuanto del uruguayo, consideramos su potencial y su valor dentro de las culturas. Pero las formas de “matear” cambian en los pueblos. Mientras en los *gaúchos* brasileños se percibe el compartir en el momento del mate, en los uruguayos hay una individualidad y es común ver, en una misma ronda de charla, cada persona con su equipo³. De acuerdo con el sitio “welcomeuruguay.com”⁴,

El consumo del mate es personalizado; esto significa que es común ver a uruguayos reunidos mateando, pero en vez de hacerlo todos con el mismo mate, cada uno de los presentes posee su propio equipo. Muchos aseguran que se trata de una cuestión de higiene, otros sostienen que en realidad se hace para no tener que quedarse quieto en un mismo lugar a esperar que le llegue su turno.

A partir de las respuestas (anexo J), todas las entrevistadas se identifican con la manera brasileña de tomar mate: comparten del mismo equipo (bombilla, termo y mate) y, para ellos, “tomar mate” ultrapasa da idea de solamente compartir la bebida, pues significa el momento de compartir experiencias, sentar para charlar, rever familiares y amigos y, en algunos casos, se trata también de una tradición con horarios sagrados. Percibimos, también, que el hábito de tomar mate existe en las dos ciudades, pero los uruguayos justifican preferir equipos personales debido a la higiene personal.

Las segundas secuencias presentaban las monedas más utilizadas en el contexto de Brasil y Uruguay (dólar, euro, real y peso) y la pregunta fue: **“2 - ¿Cuáles de las secuencias a seguir usted tiene más familiaridad?”**, representando el ámbito financiero de la sociedad y trajo otro símbolo esencial de la vida de las personas no solamente de la frontera, y si de todos los lugares: las monedas. Es cada vez más común que los sujetos hagan compras por el internet en sitios de tiendas de todo el mundo y, muchas veces, es necesario que cambien los valores de acuerdo con las monedas locales de las tiendas.

En la frontera, los cambios son comunes y constantes, tanto en el lado uruguayo, en las tiendas comunes o en los free shops, cuanto en el brasileño, donde las tiendas aceptan tanto el peso uruguayo cuanto en real e incluso los sistemas informatizados de las redes mayores exhiben los precios en las dos monedas, a veces en dólar también. En una breve investigación

³ El equipo del mate es compuesta por termo, bombilla y el mate, donde se lo prepara la bebida y también es llamado de mate.

⁴ <http://www.welcomeuruguay.com/montevideo/mate-tipico-rioplatense.html>. Acceso el 15/dec/2014.

en el centro comercial de la ciudad de Jaguarão y Rio Branco, en todas las tiendas fueron observadas la utilización de peso uruguayo y del real, y eso incluye también bancas de comercio informales.

Teniendo en cuenta esta realidad, presentamos imágenes de las cuatro principales monedas de utilización y contacto de los brasileños: el real, el peso uruguayo, el dólar y el euro. Con esto, objetivamos verificar en las profesoras entrevistadas el cambio común entre las monedas, además de conferir cuáles de ellos ocurren con más frecuencia en la frontera.

Todas las profesoras (100%) respondieron que la secuencia que poseen más familiaridad es la C, que corresponde al real y el peso uruguayo, lo que comprueba que la presencia de este cambio comercial en la frontera es común y familiar a las profesoras y, consecuentemente, a los sujetos que se encuentran en este espacio.

La tercera secuencia trajo dos tipos de pizza: la redonda y la rectangular, que es la llamada “moda uruguaya” y las preguntas relacionadas fueron: “**3 - ¿Cuál de las pizzas aseguir más le gusta? 4 - ¿Cuáles de ellas usted come con más frecuencia en Jaguarão/RS?**”. En todas las regiones brasileñas la pizza es una comida que posee un lugar de destaque, recibiendo influencias culturales de los locales en que son producidas, pero casi siempre manteniendo sus orígenes en la confección tradicional de la masade harina y salsa de tomate.

La pizza a la moda uruguaya es producida en formato rectangular, servida en una piedra de mármol, con los más variados ingredientes y sabores, salados o dulces. En el espacio fronterizo, esta influencia es ocurrente en Jaguarão, en el lado brasileño. Encontramos diversas pizzerías y cafeterías, pero percibimos que la mayoría de las pizzerías sirven las pizzas a la manera uruguaya y, teniendo en cuenta esta realidad, presentamos a las profesoras entrevistadas estos dos formatos de pizza más comunes en la frontera: la redonda, tradicionalmente italiana, y la rectangular, como el costumbre uruguayo, para que contestasen dos preguntas.

Hicimos la tercera pregunta (*¿Cuál de las pizzas a seguir más le gusta?*) con el objetivo de saber la preferencia de las entrevistadas sobre las pizzas. Apenas una de las profesoras contestó preferir la pizza A, que correspondía a la redonda tradicional, a la moda italiana. Además de eso, todas las profesoras contestaron la cuarta pregunta (*¿Cuáles de ellas usted come con más frecuencia en Jaguarão/RS?*) diciendo que comen/encuentran con más frecuencia en Jaguarão la pizza B, que correspondía a la rectangular, a la moda uruguaya.

Eso confirma lo ya observado en los restaurantes, pizzerías y cafeterías de la ciudad de Jaguarão: la influencia de la pizza a la moda uruguaya es grande en Jaguarão, y sobresale a la

tradicional a la moda italiana, generalmente más difundida en los establecimientos de alimentación en el Brasil. Eso puede ser justificado debido a la proximidad con el país Uruguay, que es muy mayor que con otras ciudades o grandes centros brasileños.

De hecho, no solamente hay influencia en la pizza, visto que es común percibir elementos uruguayos también en panaderías, grandes y pequeños restaurantes, *traillers* y otros establecimientos informales de lanches rápidos, supermercados y mercados en los barrios, en que encontrase muchos alimentos de origen y costumbre de la culinaria uruguaya, distribuidores de bebidas, así como en bares y establecimientos de diversión nocturna, que reconocen el público uruguayo y presentan productos comúnmente consumidos por ellos para suplir la demanda.

4. Consideraciones finales

A partir de la investigación realizada consideramos pues, de acuerdo con las experiencias vividas por los sujetos que se localizan en un espacio de frontera, específicamente Jaguarão (BR) X Rio Branco (UY), el aspecto cultural en los cursos de enseñanza de lenguas adquieren una carga fundamental, visto que casi la totalidad de los aprendices poseen vivencia de intercambio entre las culturas desde el momento del nacimiento, aunque inconscientemente. Por lo tanto, este hecho no puede ni debe ser ignorado.

Constatamos que los profesores que actúan en las redes educacionales de la frontera de Jaguarão entienden y, además de eso, viven la cultura uruguaya y brasileña en términos de intercambios en todos los ámbitos de la vida y lo reconocen en la vida de las personas de este contexto. Estos intercambios interfieren en su vida profesional de manera constante, tanto es así que las entrevistadas afirman adaptar los materiales didácticos y contenidos de español como segunda lengua para el espacio de frontera, debido a los aprendices, sus culturas y a la gran presencia de materiales de origen peninsular, esta constatación nos permite atender el cuarto objetivo de este trabajo.

Ninguna de las entrevistadas estudió los temas de cultura e interculturalidad en sus cursos de graduación en Letras y solamente una de ellas tuvo contacto con investigaciones, teorías sobre el tema, pero en cursos de extensión y postgrado. O sea, las profesoras que imparten clases en las redes municipal y estadual no poseen estudios en el área, lo que limita e interfiere directamente en la manera de tratar el bagaje cultural de sus alumnos.

Estudar los temas de cultura e interculturalidad permite a los profesores y, consecuentemente, los alumnos, construir una conciencia humana sobre los sujetos con que interactúan, ampliar la visión sobre las diversas culturas existentes en el mundo y entenderlas como constituyentes de sentido en su lógica interna, haciendo que el entendimiento de la sociedad sobre el otro y la tolerancia sean promovidas, con consecuencias positivas a corto y a largo plazo en el panorama mundial.

Además de eso, a partir de las investigaciones hechas con las profesoras, confirmamos que los intercambios, interferencias e influencias del país vecino (Uruguay) están presentes en los más variables ámbitos de la vida de los ciudadanos fronterizos de la ciudad de Jaguarão: profesional, personal, económico, educacional, lingüístico, político, social, entre muchos otros que, en conjunto, configuran las culturas interrelacionadas. O sea, los cambios son constantes y comunes en la vida de los sujetos fronterizos aunque, muchas veces, sean inconscientes.

Referencias

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acceso el 05/12/2014.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. En: Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, nº 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008-. -- ISSN 1999-8104. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acceso el 26/mayo/2014.

FLEURI, Reinaldo M. **Intercultura e educação**. Santa Catarina: Revista Brasileira de Educação, nº 23. p. 16 – 35. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponible em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>. Acceso el 26/mayo/2014.

HANCIAU, Nubia Jacques. O entre-lugar. In: FIGUEIREDO, E. Conceitos de literatura e cultura. Juiz de Fora: Editora UFJF/Niterói: EdUFF, 2005, p. 215-141

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura? São Paulo: Brasiliense, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

WALSH, Catherine. La interculturalidade en la Educación. Perú: Ministerio de la Educación, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y de colonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.** Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 131-152. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.derecho.uach.cl/documentos/walsh.pdf>>. Acceso el 16/oct/2014.