La enseñanza de ELE en la comunidad brasileña en Japón: La escuela alegría de saber

Lidia Sala Caja
Universidad de la Provincia de Aichi

Nobuyuki Tukahara
Universidad de Kyoto

1. Introducción

En la zona de Shizuoka y Aichi (Japón), residen 73 101 personas de nacionalidad brasileña[1]. Los orígenes de este movimiento migratorio se remontan a finales de los 80 con la revisión de la Ley de Control de la Inmigración y los Refugiados en 1990, que otorgaba derecho de residencia y trabajo a descendientes de japoneses (*nikkei*) hasta la tercera generación. Hoy en día, esta comunidad cuenta ya con dos generaciones en Japón (los llamados *dekasegui*[2] de segunda generación). Sin embargo, investigaciones hechas han observado que los hijos de estos inmigrantes están en posiciones sociales inferiores respecto a sus padres y con pocas esperanzas de ascenso social.

Uno de los motivos que se aduce para explicar este fenómeno es la legislación japonesa, pues esta reconoce a la población extranjera el derecho a estudiar pero no el deber[3]. Esto significa que no se niega a los extranjeros el acceso a la educación, pero en caso de abandono o absentismo escolar, ni se penaliza a los padres, ni se actúa. En el caso de la comunidad brasileña se ha llegado a estimar que la tasa de abandono podría llegar al 30 % en algunos municipios.

Para el gobierno nipón la responsabilidad educativa recae en los países de origen. En boca de un representante del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (MEXT): "Evidentemente, están aquellos que van a permanecer en Japón, así como hay otros que van a volver a sus países. Sin embargo, ¿es necesaria una educación completamente en japonés para todos ellos? Considero que unos desearán aprender la lengua materna, la cultura y la historia del país de origen. Por eso es importante que estos puedan escoger una escuela para extranjeros" (Maxwell 2016: 52).

La adopción de la perspectiva de la lengua como problema (Ruiz 1984) no es exclusiva de la administración. En efecto, dominar el japonés o el portugués (o no hacerlo) se presenta muchas veces como la única razón que tanto autoridades como padres son capaces de aducir para justificar ciertas situaciones. Se recurre a ella para explicar la

1. En 2013 el número total de brasileños en Japón ascendía a 181 228, aunque esta no es su mejor época debido a que la crisis de 2008 obligó a muchos al retorno. En lo que respecta a su distribución en el interior del país, no es equilibrada sino que se concentran alrededor de poblaciones con industria automovilística o tecnológica.
2. El término *dekasegi* designa a aquellos que abandonan su lugar de origen para trabajar temporalmente en otra región.
3. "Igual que los niños japoneses, los niños de otras nacionalidades pueden recibir educación primaria y secundaria pública si lo desean. Está asegurada la oportunidad de recibir el mismo nivel de educación que los niños japoneses", MEXT, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2015/06/01/1358329_07.pdf)

difícil integración en el sistema educativo japonés y los subsiguientes problemas derivados (fracaso escolar, discriminación, acoso)[4]; o se presenta como panacea para cuando se produzca la deseada vuelta a Brasil o ante el pánico de no poder comunicarse con un hijo monolingüe japonés. Esta perspectiva de la lengua hace que algunos padres opten por escolarizar a sus hijos en centros cuya lengua vehicular es el portugués.

Actualmente, se encuentran en Japón alrededor de 50 escuelas brasileñas[5]. El Ministerio de Educación de Brasil ha reconocido a 38 centros[6] pero de ellos solo 10 también están homologados por el MEXT como *kakushugakko* (Centros Misceláneos-Vocacionales). Esta categoría es un cajón de sastre educativo que engloba escuelas de formación profesional, autoescuelas, etc., pero al que es importante pertenecer para poder recibir subvenciones oficiales[7].

La escuela Alegría de Saber (EAS), fundada en 1995, forma parte de este grupo de Centros Misceláneos con reconocimiento del Ministerio de Educación de Brasil. Imparte clases desde preescolar hasta bachillerato y cuenta en la actualidad con 2.000 alumnos repartidos en cinco centros en la región de Tokai (Hekinan, Toyota, Suzuka, Toyohashi y Hamamatsu) y uno más en Gunma.

Su homologación por el ministerio brasileño ha traído como consecuencia la obligación de ofrecer el español entre sus asignaturas optativas durante la enseñanza secundaria[8]. En el caso de EAS, el contacto con el español empieza en 6.º grado (11-12 años) con una clase semanal y continúa hasta finalizar el bachillerato (Ensino Medio) con dos clases por mes. Probablemente, la carga horaria esté lejos de ciudades como São Paulo, que estipula 90 clases a lo largo de los tres años de Ensino Medio. Sin embargo, este hecho es excepcional en Japón, donde la presencia dentro del *curriculum* de otros idiomas fuera del inglés antes de la universidad es anecdótica[9]. De ahí el interés en averiguar cómo se integra dentro de este peculiar contexto socioeducativo la enseñanza del español como lengua extranjera.

Con este objetivo se realizó una visita a la EAS de Toyohashi el 20 de julio de 2016. Se preparó una clase con actividades destinadas a recoger datos, pero también a concientizar al alumnado sobre la presencia e importancia del español. La clase se impartió en los cursos de 7.º y 8.º de Ensino Fundamental (13 y 14 años) y en las de 2.º y 3.º de Ensino Medio[10] (16 y 17 años) [11]. Además, el grupo de 8.º redactó un pequeño texto en

4. Según datos de 2013, había 32 621 niños y jóvenes brasileños en edad escolar en Japón. De ellos, se estima que más de la mitad no prosigue los estudios en la secundaria superior, un porcentaje que contrasta dramáticamente con el de los nacionales japoneses (95-97 %).
5. Datos de 2010, www.portalmie.
6. Para conseguir el reconocimiento deben pasar una evaluación por parte del Ministerio de Educación de Brasil que se centra en la propuesta pedagógica y en la organización curricular.
7. La calificación de este tipo de centros educativos corresponde a cada prefectura. En sus criterios de evaluación no figura el *curriculum*.
8. La Ley Nacional número 11.161 aprobada el 5 de agosto de 2005 obliga a ofrecer el español a las escuelas de enseñanza media públicas y privadas (art.1), en horario regular (art. 2), http://www.mecd.gob.es/brasil/estudiar/en-brasil.html
9. El español se cursa solo en algunos centros públicos y en unos pocos centros privados elitistas con vocación internacional (109 en 2004). En los exámenes de entrada a la universidad la *lengua extranjera* elegida es el inglés en un 99,83 % (Tomozawa y Majima, 2015).
10. Es obligado agradecer la gentileza del director de la EAS de Toyohashi, Thiago Riveiro y de la profesora de español del centro, Mariella Hopkins, que cedieron las instalaciones y su hora de clase para poder realizar este estudio.
11. 23 estudiantes en 7.º de Ensino Fundamental; 20, en 8.º; 13 en 2.º de Ensino Medio y 19 en 3.º.

portugués sobre la experiencia vivida ese día. En total se recogieron datos de un total de 75 estudiantes. Unas semanas después mantuvimos una entrevista con la profesora encargada de la clase español. A continuación se expondrán los resultados y las conclusiones de esta experiencia.

2. Caracterización socioeconómica

Todos los alumnos del centro pertenecen a la comunidad brasileña, a diferencia de otras escuelas con instrucción en otras lenguas (chinas, coreanas) que cuentan con japoneses en sus aulas[12]. Los padres trabajan mayoritariamente en fábricas. En la EAS solo 6 estudiantes declararon que sus padres no pertenecían a este entorno laboral y solo un 18 % cuenta estudios superiores. Este porcentaje confirma la observación de Noguchi (2008) de que las nuevas generaciones de migrantes brasileños (llegada posterior a 1998) están menos educadas que las de los primeros años. Se trata, pues, de un grupo socioeconómico muy homogéneo.

Para esas familias, la escuela representa un desembolso de dinero importante (40 000 yenes es la cuota mensual) que puede ascender a más de 60 000 yenes si el/la niño/a se matricula en alguno de los cursos complementarios que ofrece el centro (preparación para el examen de entrada a la universidad, clases de refuerzo de japonés). Otro de los gastos extras para las familias corresponde al transporte.

Menos de la mitad de los encuestados vive en Toyohashi; los demás lo hacen en las poblaciones vecinas, algunas bastante alejadas. Por ejemplo, 14 residen en Okazaki, a 33 km. Según nos comentó la profesora, pueden tardar hasta 3 horas en el desplazamiento en autobús. Esto afecta no solo a su rendimiento sino también al ritmo y planificación de las clases, ya que se quejan si les dan muchas tareas porque les quitan muchas horas de sueño.

Otra característica de la comunidad brasileña que repercute negativamente en la educación es la gran movilidad laboral asociada a la contratación laboral no directa. En Japón, el medio más común para los *dekasegi* de encontrar trabajo es por medio de contratistas. Tal eventualidad laboral los deja a merced de los vaivenes de la economía brasileña y japonesa. Van allí donde soplan vientos de bonanza económica (de Brasil a Japón; de Japón a Brasil) y dentro de Japón, allí donde falta mano de obra en las fábricas. En la actualidad, si bien hubo un regreso masivo a Brasil con la crisis de 2008, a raíz de la situación económica brasileña actual está aumentando de nuevo el número de recién llegados. Esta tendencia se puso de manifiesto al analizar el historial de escolarización de los alumnos en la EAS de Toyohashi.

De los encuestados, más de la mitad había asistido a centros donde el portugués era lengua vehicular, ya fuera en Brasil o en Japón[13]. Sin embargo, de ellos solo el 19 % lo

12. Estas escuelas han virado en los últimos años hacia un decidido compromiso por la educación multilingüe debido a que las necesidades de las nuevas generaciones de residentes pero también a causa de la diversidad del alumnado. Este viraje no se ha producido aún en la escuela brasileña.
13. Algo más de la mitad (45 sobre 75) había nacido en Brasil.

había hecho todo el tiempo en EAS Toyohashi; el resto provenía de otras escuelas. De los 75 estudiantes encuestados, 10 contaban con menos de un año de antigüedad en el centro; el más reciente se había incorporado a las clases una semana antes. El 41 % de estudiantes restantes poseían algún tiempo de escolarización en el sistema educativo japonés (se registraron permanencias desde 1 hasta 10 años, siendo la más frecuente 3 años).

3. Caracterización sociolingüística

3.1. Actitudes lingüísticas

Es conocido que en situaciones de contacto los hablantes de la lengua minoritaria pueden presentar rechazo hacia alguno de los idiomas con los que conviven. Los jóvenes brasileños no son una excepción pudiendo experimentar sentimientos negativos hacia el japonés (experiencias pasadas, shock cultural) o el portugués (resentimiento por haber dejado la escuela japonesa, identificación con Japón)[14], por eso nos interesaba conocer si estos extremos se producían también con el español. Como estábamos muy condicionados por el tiempo (solo había 45 minutos de clase) y queríamos crear un clima animado en el aula, les pedimos que contestaran a la siguiente pregunta "si la lengua XX fuera un animal, cuál sería"[15] para el portugués, el japonés y el español.

Afortunadamente, la percepción de los estudiantes sobre el español es positiva. Lo más negativo que se registró fue calificarlo de *chato* (pesado, aburrido). La perciben con una lengua importante (muchos utilizaron el adjetivo *fuerte*), que se habla en muchos lugares. Este rasgo la separa del japonés que fue calificada por algunos chicos como una lengua *aislada* y *peculiar*. Otros destacaron su utilidad para su futuro laboral: "Sabiendo español podremos ir lejos" (14 años); "es una de las principales lenguas que un universitario necesita saber" (13 años). Por último, otra de las ventajas que se atribuye al español, en especial entre los que estaban cursando secundaria, fue la de facilidad de aprendizaje, verbalizado con los adjetivos "fácil", "rápido" y "tranquilo"[16].

En sus respuestas, y con más detalle en las redacciones, se incluían muchas manifestaciones de aprecio por las clases de español y en especial por su profesora. A ella se debe atribuir también esa percepción tan positiva de la lengua española.

3.2. Categorización de lenguas

Dentro de Japón, tanto el portugués como el español están lejos de ser consideradas lenguas de prestigio, a diferencia del inglés. Se identifican fuertemente como lenguas de migrantes, por lo que gozan de poca vitalidad dentro de la sociedad japonesa. Fuera

14. Entre las respuestas, muy pocas expresaron rechazo hacia el portugués y el japonés, aunque sí muchos manifestaron preferencia por una de ellas, normalmente el portugués.
15. Este tipo de preguntas (adaptación de los test desiderativos que se usan en psicología para la personalidad) ofrecía varias ventajas: facilitaba a los más jóvenes el paso del pensamiento concreto al abstracto necesario para reflexionar sobre la lengua y, además, era ameno. En clase se convirtió para los chicos en un divertido ejercicio de vocabulario.
16. También hubo quien la encontraba difícil, claro (cinco personas en total eligieron este adjetivo y dos más se decantaron por "a veces fácil, a veces difícil").

del ámbito académico universitario, su presencia todavía se asocia más a temas relacionados con los servicios públicos que reciben consultas de la comunidad de inmigrantes (sanidad, justicia, educación) que a ámbitos comerciales o económicos. Este paisaje cambia cuando se considera únicamente la comunidad latinoamericana. Los brasileños conforman el grupo más numeroso, por lo que es el portugués la lengua con más vitalidad y presencia en los medios de comunicación (revistas, sitios web) y en el paisaje lingüístico de los *dekasegi*. Lo habitual es que sean los hispanohablantes los que adquieran algunas nociones de portugués, no al revés. El español es, en este nivel, la lengua minoritaria.

Así lo reflejan también las respuestas de los estudiantes. De los 32 que respondieron a esta parte de la encuesta, el 40 % dijo utilizar el español para hablar con amigos o conocidos, y el 6 %, más usarlo en las fiestas; el 31 % declaró que lo oían en sus casas y el 12 % recordó también las fiestas. Las cifras fueron más pequeñas en la lectura: solo el 6 % mencionó los libros, otros, el 6 % en revistas de la comunidad, y el 6 %, más los cómics.

Sin embargo, es bien sabido que el español ocupa un lugar privilegiado dentro de las lenguas internacionales. En esta esfera, su vitalidad es enorme, tanto en número de hablantes como, de manera crucial, en presencia en internet. Y es en ese entorno donde los estudiantes desarrollan realmente sus habilidades con el idioma, sobre todo las pasivas. El 50 % afirmó oír música en español, pero también mencionaron vídeos y cine (19 %) y los juegos en línea (3 %). Cifras algo más bajas se registraron para la lectura. En esta categoría aparecieron redes sociales como Facebook e Instagram (16 %) junto los juegos en línea (9 %), además de un más general Internet (12 %).

Se cumple, pues, con ellos la afirmación de Ofelia García: "speakers are now free to choose a broader range of language practices than those offered by the immediate community and the school; and they can use them in ways that are not reflected in more institutionalized language practices of schools and official publications" (2009: 29).

4. Caracterización educativa

EAS Toyohashi está situado en una antigua fábrica cuyas instalaciones se han adaptado a su nuevo uso. A pesar de los esfuerzos del personal por crear el ambiente propio de un centro educativo, no todas las aulas reúnen las condiciones óptimas para la enseñanza: algunas son pequeñas, otras están mal iluminadas, e incluso una tenía una forma irregular que impedía ver la pizarra desde algunos puntos.

En EAS se imparten clases de cuatro lenguas: portugués, japonés, inglés y español, pero únicamente la primera se emplea como lengua de instrucción. De hecho, toda la comunicación administrativa, con los padres, etc., se realiza exclusivamente en ese idioma y solo en el comedor se pueden colocar de manera temporal los murales que preparan los estudiantes en otras lenguas.

La enseñanza del japonés se introduce a los tres años, con clases una vez por semana hasta penúltimo curso de la secundaria. Aparte, los estudiantes tienen la oportunidad

de participar voluntariamente en un programa de refuerzo llamado *Hikari*. Al inglés se inician en primero de primaria y prosiguen hasta el final de la secundaria, también con una hora semanal. La carga horaria del español, como se ha mencionado antes, es de una hora de clase por semana desde sexto de Ensino Fundamental y se reduce a una frecuencia bisemanal en la secundaria. Desde el año pasado, sin embargo, los estudiantes de 4.º y 5.º año de primaria la pueden tomar como actividad extraescolar.

Entre el profesorado dominan los de nacionalidad brasileña. En sus primeros años, la plantilla docente estaba formada por *nikkeis* o esposas de *nikkeis*, a veces sin titulación universitaria, algo que fue foco de críticas entre la comunidad brasileña. Hoy en día, al menos en el grupo de centros de la EAS, es obligatorio poseer un título universitario. A esto se añade que, recientemente, se está imponiendo la tendencia de traer desde Brasil a profesorado calificado[17], lo que ha conllevado, por una parte, la mejora general del nivel académico, pero, por otra, un retroceso en el grado de multilingüismo por la disminución de docentes bilingües y multiculturales.

El centro cuenta con una única profesora para el español. Es de nacionalidad peruana, titulada universitaria, con formación específica en ELE y experiencia previa en otras escuelas de la comunidad latina en Japón. Además, está vinculada desde hace años al Programa de Estudios del Círculo Latinoamericano de Toyokawa (PECLA)[18], una asociación sin fines de lucro, fundada y administrada por emigrantes latinoamericanos que realiza actividades difusión cultural y de apoyo educativo.

5. La enseñanza del español como lengua extranjera en EAS Toyohashi

Si bien el centro se propone que sus alumnos consigan el nivel B1-B2, un objetivo a priori razonable dados los años de enseñanza y el hecho de que el español es una lengua cercana por origen y contacto histórico al portugués, solo una minoría lo consigue, normalmente los que han cursado en el centro toda su educación[19].

Las causas de este fracaso se encuentran en parte en los factores socioeconómicos y educativos expuestos anteriormente. El trasiego laboral de los padres repercute en el aprendizaje del español en mayor medida que en otras materias debido a que se trata de una asignatura optativa. Así, algunos estudiantes pueden haber tomado español en su centro anterior, con lo que se integran en el grupo sin mayor dificultad; pero los que no han tenido esa oportunidad, principiantes absolutos, se encuentran abocados a un rendimiento deficiente en la asignatura. Esta heterogeneidad de niveles dentro de una misma clase se agudiza conforme pasan los años. En séptimo de Ensino Fundamental, solo 3 de los 23 alumnos llevaba menos tiempo que los demás aprendiendo español; en cambio, en el grupo del último año de secundaria, estudiantes con siete años de aprendizaje compartían clase con otros que llevaban una semana aprendiendo. A esto

17. Se les ofrece un visado de tres años. Los motivos para este cambio en la política de contratación fueron evitar la inestabilidad de la plantilla y mejorar el nivel académico de los centros.
18. El PECLA es una de las organizaciones gestionadas por *dekasegi* más antigua y consolidada de Japón. Los fines de semana ofrece regularmente clases de baile y de japonés, portugués y español para los niños peruanos y brasileños.
19. La profesora cifró esta esperanza en unos dos o tres estudiantes por curso (de 20 personas).

hay que añadir que en el centro no se adopta para el español ninguna medida paliativa (más allá de la buena voluntad de los docentes) que favorezca la inclusión[20]. Como es de esperar, la programación de clases, el rendimiento grupal o la evaluación individual del progreso se ven muy comprometidos en tales circunstancias.

Otros aspectos que disminuyen el potencial de estar aprendiendo español tantos años son el contar con instalaciones deficientes, o estipular una carga horaria que disminuya en secundaria. Esto último se relaciona íntimamente con otro factor fundamental en la enseñanza: el libro de texto. El centro utiliza los manuales del Sistema Maxi, procedente de Brasil, para todas las asignaturas. Al seguir el *curriculum* oficial brasileño, centra el progreso en el aprendizaje del español en la etapa de la enseñanza media, por lo que se produce un salto de nivel importante entre los manuales de primaria y secundaria, justo cuando se reduce el número de horas en EAS. En opinión de la profesora, el avance del libro de texto para el español es demasiado rápido, dada la carga horaria asignada al español y el nivel académico del alumnado. La efectividad de la enseñanza va reduciéndose progresivamente, ya que se agranda la distancia entre lo que el alumno sabe hacer y lo que se le pide. Tampoco ayuda el que se trata de un material bastante tradicional, alejado de enfoques más actuales. Dominan las actividades de lectura, gramática y trabajo léxico. Cuenta con un CD de audio, pero sin actividades, donde solo se recitan las lecturas o se lista vocabulario para ser repetido.

Sin embargo, justamente, la profesora valoró las lecturas porque transmiten educación en valores (necesario en jóvenes con riesgo de exclusión social) y porque facilitan a los estudiantes tener sensación de logro al ser capaces de entenderlas (efectos positivos en el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes). La profesora, buena conocedora de la comunidad *nikkei*, resaltó varias veces durante la entrevista el valor de los factores afectivos y emocionales en el aula, sabedora de que uno de los caballos de batalla del centro es la conflictividad. Así, las actitudes disruptivas del estudiantado (adolescentes, muchas veces con situaciones familiares inestables e inmersos en una sociedad que los ignora) o el poco control emocional que presentan en la resolución de actividades, acaban condicionando el tipo de actividades que normalmente se realizan durante la clase. A tenor de las respuestas obtenidas de los estudiantes, la clase gira alrededor de la docente, que se erige en su principal interlocutora (el 38 % dijo hablar con la profesora; el 9% con la profesora y los compañeros) y en la única fuente de *input* oral (el 60% contestó que escuchaban español cuando la profesora hablaba; solo tres atinaron a mencionar los vídeos que a veces ven en clase).

El esfuerzo pedagógico, de todas maneras, acaba dando sus frutos ya que al final de su educación el alumnado alcanza un bilingüismo receptivo. En efecto, son capaces de entender el contenido de los textos de sus manuales, pero también, como hemos señalado antes, páginas de internet, letras de canciones...; o siguen con normalidad el desarrollo de sus clases en español. En comprensión oral y escrita, su nivel alcanza sin duda el B1, más alto que el de muchos universitarios japoneses que aprenden español. Sin embargo, sus habilidades productivas orales quedan por debajo, más aún las

20. Por ejemplo, estrategias metodológicas como la enseñanza en equipo (co-enseñanza), el refuerzo individual, la programación multinivel o el trabajo cooperativo .

escritas, su auténtico talón de Aquiles[21], a pesar de que se les exige redactar en español durante el curso[22].

En definitiva, las desiguales competencias que alcanzan en español son suficientes para funcionar en el seno de su comunidad, pero desafortunadamente no fuera de ella, en entornos laborales o académicos. Es por esta razón por la que la actitud positiva hacia el aprendizaje del español, junto con el valor que le atribuyen fuera de la clase, debe aprovecharse para elevar el nivel de éxito de los grupos. Introducir estrategias metodológicas inclusivas realistas, como pueden ser el trabajo cooperativo o un sistema de tutorización para los recién llegados, ayudaría no solo a nivelar algo más los grupos, también los cohesionaría y beneficiaría los factores emocionales. Aumentar el nivel de producción pasa por aprovechar las oportunidades de comunicación que ofrecen las TIC pero en la clase se podría empezar estableciendo una gradación entre un texto breve de tipo personal y otro breve de tipo académico. Pero quizá lo más importante es atender a los factores afectivos y emocionales. Una manera de llevarlo a cabo sería convertir su situación sociolingüística en el eje vertebrador de las situaciones didácticas. Para ello, es fundamental aprovechar el conocimiento y la experiencia de la profesora que adecue los materiales didácticos a los intereses y necesidades del alumnado.

6. Conclusión

El grupo de escuelas Alegría de Saber no se plantea en su proyecto pedagógico ofrecer una educación multilingüe. Dentro del *continuum* que Cenoz (2009) establece para describir los centros educativos multilingües, se situaría en una posición muy baja. En este sentido no hay que olvidar que Brasil es un país con muchas lenguas, pero monolingüe en la administración e instituciones. Sin embargo, los centros en Japón se han visto obligados a aceptar una educación multilingüe por la situación en que se encuentran sus estudiantes. Recientemente, además, han empezado a concebirla como una oportunidad para ellos y están apostando para el futuro en fomentar un bilingüismo fuerte en su *curriculum*. Con todo, no se trata de una empresa fácil: como se ha visto, numerosos obstáculos, que no dependen de esfuerzos personales, la entorpecen: falta de apoyo de las instituciones tanto de Japón como de Brasil, un *curriculum* dictado por un Ministerio de Educación que está a muchos miles de kilómetros, la dependencia de los factores socieconómicos de las familias. A pesar del empeño que docentes y algunos padres ponen, el resultado final es hoy por hoy, y por desgracia, una educación que no consigue *rescatar de las fábricas* a muchos de sus estudiantes.

En este contexto socioeducativo desfavorable se desarrolla la enseñanza del español. Sin embargo, se produce una combinación de factores que actúa a favor del aprendizaje: una docente con experiencia y conocimiento profundo sobre la comunidad *nikkei*, y un idioma con una importante presencia en internet que lo hace atractivo a los ojos de los jóvenes, y cuya cercanía al portugués ofrece una recompensa inmediata a

21. Solo escriben cuando resuelven los ejercicios del libro de texto.
22. Se trata de redacciones más o menos breves (una hoja de cuaderno al final del Ensino Medio; algo más si el nivel y / o el interés del estudiante lo permite) o trabajos escritos que forman parte de mini-proyectos anuales.

quien se esfuerza un poco en saberlo. Sobre estos pilares deben basarse las medidas de mejora educativa que beneficie al mayor número posible de estudiantes.

Referencias Bibliográficas

CABALLERO MURILLO, Manuela, CUADRADO GORDILLO, Isabel (2007: "La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen", *Revista de Educación*, 342, 503-527.

CENOZ, Jasone (2009): *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective*, Bristol: Multilingual Matters.

GARCÍA, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21th century: a global perspective*, Malden: Wiley-Blackwell.

MAXWELL, Roberto (2016): "Direito ao estudo", *Alternativa*, 390, 49-65.

RUIZ, Richard (1984): "Orientations in Language Planning", *NABE Journal*, 8, 2.

TOMOZAWA, Akie, MAJIMA, Junko (2015): "Bilingual education in Japan", WRIGHT, W. E., SOVICHETH, B., GARCÍA, O. (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Malden: Wiley-Blackwell.

VALDÉS, Guadalupe, POZA, Luis, MANEKA, Danna Brooks (2015): "Language acquisition in bilingual education", WRIGHT, W. E., SOVICHETH, B., GARCÍA, O. (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Malden: Wiley-Blackwell.