Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras[1]

Marcia Paraquett
(Universidade Federal Fluminense)

Por la contribución, dedico ese trabajo a los alumnos de postgrado del Curso *Multiculturalismo e Multilingüismo em Língua Estrangeira*, realizado en el segundo semestre de 2004, en el Instituto de Letras de la Universidade Federal Fluminense.

Mi propuesta es la de provocar una reflexión sobre la importancia del abordaje multicultural en el aprendizaje de español lengua extranjera (ELE) para aprendices brasileños, lo que significa definir cuestiones muy complejas como el multiculturalismo y la relación entre lenguas *cercanas* o transparentes como lo son el portugués y el español.

El término multiculturalismo está asociado, seguramente, a cuestiones que ultrapasan los intereses de esta comunicación como, por ejemplo, la definición de cultura, la importancia del mercado cultural, el fenómeno de la *globalización* o el poder de los medios frente a las cuestiones culturales. Procuraré dedicarme, entonces, a la propuesta presentada en el título y discutir, apenas, las implicaciones del abordaje multicultural en contexto de aprendizaje.

Mi interés por este tema se debe a dos motivos diferentes: primero porque es una discusión del momento y no se puede dejar de aludir a ella; segundo, porque la historia de ELE en Brasil me ha llevado a cuestionar el lugar de las variadas culturas de pueblos hispánicos en ambiente formal de aprendizaje.

Empiezo por intentar comprender por qué no se puede, hoy en Brasil, separar el aprendizaje de lenguas extranjeras del abordaje multicultural. No quiero afirmar que el documento conocido como *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN-2000) sea responsable por esa mirada que la escuela está dispensando a las clases de lenguas extranjeras, pero quiero decir que a partir de ese documento, en Brasil, empezamos a movernos de manera más efectiva para la inclusión de temas que discuten la alteridad en el currículo escolar.

Desde el 2000 podemos encontrar buenas publicaciones, discutiendo temas que surgieron con la nueva ley, como *interdisciplinaridad*, *transdisciplinaridad*, *alteridad*, *transversalidad*, *multiculturalismo*, *pluralidad cultural*, *identidad cultural*, temas que revelan la preocupación con una escuela abierta a la diferencia y preocupada con la inclusión.

---

[1] Presentado, originalmente, en el IV Congreso Internacional de ABRALIN. Brasília, 17 a 19 de febrero de 2005.

En el caso específico del español, la preocupación con el abordaje cultural comienza a evidenciarse apenas a principio de los años 90. En otra oportunidad, me referí a un texto bastante conocido entre estudiosos de ELE, publicado en 1992[2], cuando he afirmado que la idea allí expresada era, en cierta medida, responsable por el equívoco que han cometido muchos manuales didácticos llegados a Brasil. Según las autoras y sus seguidores, la cultura serviría para «reivindicar la competencia comunicativa» (Miquel y Sans, 1992: 15), lo que en mi opinión ha provocado la comprensión equivocada de que conocer la cultura del *otro* importaba más como llave para una comunicación inmediata con la lengua meta, que con los pueblos que hablaban (hablan) aquella lengua.

Por lo tanto, la comprensión de que los manuales didácticos de lengua española utilizados en Brasil, en especial durante la década de los 90, tenían respecto a la importancia de un abordaje cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras se limitaba a comprender hábitos culturales manifestados en la nueva lengua como, por ejemplo, la manera como un nativo se dirige a un mozo a la hora en que desea tomar un café. El contexto cultural es utilizado, entonces, apenas como excusa para la adquisición de expresiones que facilitan la repetición de un modelo cultural específico, tomado como hegemónico, sin que se considere el vastísimo panorama cultural hispánico. Ese modelo es siempre oriundo del centro académico productor de esos materiales, sea Madrid, Salamanca, Barcelona o Valladolid, los más importantes y reconocidos en los días de hoy.

Ese movimiento español, que vincula lo cultural a lo comunicativo, coincide con la comprensión brasileña (tardía) de que el español es la lengua que hablan muchos de los pueblos latinoamericanos. Por lo tanto, al mismo tiempo que comprábamos los manuales españoles, comprendíamos que aprender español en Brasil era posibilitar la cercanía entre los pueblos de nuestro continente. Lamentablemente, esa no ha sido y no es la comprensión de todos, pero cada vez es mayor el número de los que creemos que una lengua extranjera cuando «desextranjerizada», para valerme de la expresión del lingüista aplicado brasileño Almeida Filho (1993: 12), posibilita el encuentro entre pueblos. Es necesario aclarar que el sentido dado por Almeida Filho, con lo cual estoy plenamente de acuerdo, toma la palabra *extranjero* como lo que es distante, diferente, perteneciente al otro. «Desextranjerizar» sería, entonces, deshacer la distancia entre el *yo* y el *otro*, entre el *otro* y el *yo*. Ese es el sentido que también quiero dar a «competencia comunicativa». Un abordaje cultural, como la comprendo, facilita la comunicación entre los hombres.

Pero, volvamos a los documentos brasileños. La *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB/96) orienta para la constitución de una escuela insertada en el mundo contemporáneo, lo que significa transformar el contexto escolar en espacio de vivencias que fortalezcan la comprensión de que somos, a la vez, diferentes e iguales;

---

[2] Me refiero a Paraquett, 2001, «Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol LE no Brasil», en *Hispanismo 2000*, Niteroi, EDUFF, pp. 186-194, donde discuto las ideas propuestas por Miquel y Sans, 1992.

de que somos múltiples y únicos; de que tenemos nuestras identidades culturales al mismo tiempo en que nos reconocemos como seres híbridos, ya que estamos constituidos, históricamente, por muchas etnias.

Hablar del mundo contemporáneo significa hablar en *globalización*, en *hibridismo* y en *multiculturalismo*. O sea, significa comprender que el mundo en que vivimos asume, finalmente, la diversidad *para* y *en* la unidad. Está claro que mi perspectiva es muy optimista, pero prefiero mantenerla con bases en la certeza de que hay, de verdad, un movimiento creciente en el mundo contemporáneo que da voz a grupos que ganan visibilidad en nuestras sociedades. El ejemplo más feliz de todos es, seguramente, el movimiento femenino.

Por otro lado, reconozco la complejidad del tema de la *globalización*. Estoy con aquellos que creen que ese movimiento marca más la diferencia que la igualdad. Como afirma Hall (2003: 59), «la globalización es una novedad contradictoria». Aunque su tendencia es homogeneizar, «viene causando efectos *diferenciadores* en el interior de las sociedades o entre las mismas». Lo que Hall llama de «efectos diferenciadores» son las formaciones subalternas y las tendencias emergentes que escapan al control de la *globalización,* lo que provoca, aun según el autor, una «proliferación subalterna de la diferencia». ¿Y no es bueno que la diferencia prolifere? Porque es necesario comprender que somos diferentes, que nuestras diferencias son nuestras marcas de identidad, comprender, por fin, que hablamos desde algún lugar. Somos, entonces, «localizados», tenemos nuestros rasgos étnicos. Pero ¿cómo ocultar el proceso de hibridación por el cual pasamos históricamente? Las sociedades siempre han sido múltiplas y complejas. Hoy, en la contemporaneidad, esa comprensión es más urgente y por eso podemos, con más facilidad, asumir las diferencias en la unidad.

La expansión urbana, como nos recuerda Canclini (1996: 265), es una de las causas de la intensificación de la hibridación cultural. El autor afirma que en las sociedades contemporáneas, la tendencia es la serialización el anonimato en la producción, lo que modifica la relación entre lo público y lo privado. Casi todo es público, en el sentido del anonimato, aunque, contradictoriamente, vivamos en sociedades de bienes privados. Sería esa una de las muchas paradojas del mundo contemporáneo.

Entonces, el mundo contemporáneo a que se refiere la LDB/96 es un mundo heterogéneo. La escuela contemporánea necesita trabajar con la heterogeneidad y, en este sentido, el proceso educacional tiene que ser democrático. Eso quiere decir que la escuela necesita no solo estar atenta a la individualidad, sino también a la pluralidad cultural. En otras palabras, una escuela contemporánea es aquella que tiene como base una política multicultural, centrándose en las prácticas democráticas de la vida social y, al mismo tiempo, contestando toda manifestación separatista o de exclusión.

En lugar de hablar en multiculturalismo, la escuela puede también referirse al interculturalismo. Hay quien no haga diferencia entre esos términos y hay quienes establezcan parámetros que los definen como procedimientos diferentes. Para Guerrero Ruiz (2004), por ejemplo, el multiculturalismo, como concepto, responde más a un carácter de tolerancia y, por lo tanto, de connotaciones que derivan de la resignación. Por eso, propone su sustitución por interculturalismo porque cree que este término se presta más a una pedagogía intercultural, interdisciplinaria, basada en el respeto, en el diálogo y en la aceptación de todos los seres humanos.

Particularmente, me parece que esa diferencia es poco significativa. Desde mi punto de vista, los dos términos pueden ser usados para designar la misma cosa. Pero cuando quiero establecer un diálogo entre culturas, prefiero utilizar interculturalismo, como a querer marcar un cruce de miradas y de conocimientos mutuos. Para mí, por lo tanto, el término multiculturalismo se presta mejor cuando quiero referirme al complejo juego de multiplicidades culturales que constituyen los pueblos de las sociedades contemporáneas. Es interculturalismo, cuando mi atención está, por ejemplo, en el paralelo que necesito establecer cotidianamente entre la diversidad cultural brasileña y la hispánica. O sea, hablar de interculturalismo es marcar la diferencia en la igualdad. Es comprender que el mundo es multicultural, aunque yo lo vea desde mi lugar.

Pienso que es el momento de conducir esa comunicación para una propuesta más objetiva, intentando discutir las implicaciones del multiculturalismo en el contexto de aprendizaje. Canen y Moreira (2001: 19) nos recuerdan que «cuando un grupo comparte una cultura, comparte un conjunto de significados, construidos, enseñados y aprendidos en las prácticas de utilización del lenguaje». Claro que se enseñan y se aprenden las prácticas de utilización del lenguaje en todos los ambientes sociales, pero es la escuela que tiene la función de hacerlo de manera formal. Es la escuela que debe, formalmente, enseñar y aprender a compartir una cultura. Mejor dicho, a compartir culturas. Eso significa que los currículos escolares deben ser concebidos con ese propósito. De ahí, la importancia de los PCNs, documento que intenta orientar la enseñanza de lenguas extranjeras en una perspectiva multicultural. La discusión propuesta allí es superficial, pero acusa el monopolio y sugiere la multiplicidad lingüística, llegando a decir que «no forma sentido, por ejemplo, considerar el español solamente como la lengua de España» (PCN, 2000: 49).

Esa puede parecer una cuestión definida, pero está lejos de serlo. Estoy proponiendo, ahora, el desdoblamiento de la cuestión multicultural para el ámbito de la hegemonía de las lenguas extranjeras. Ello se da en el contexto de todas las lenguas modernas que pasaron por el proceso histórico de la colonización, pero está claro que por razones obvias, voy a atenerme a la lengua española.

Mucho se dice que el portugués y el español son lenguas *cercanas*. Me gustaría dejar claro mi punto de vista sobre esa cuestión. En un artículo bastante esclarecedor, diría hasta mismo definitivo, Kulikowski y González (1999: 13), hablan de una

«justa medida» entre esas lenguas. Para las autoras, lo que existe de verdad entre el portugués y español es una «supuesta cercanía», resultado de la representación de lengua que el español tuvo en Brasil durante mucho tiempo. Por un lado, el español ha sido visto como una lengua que se reducía a una lista de palabras del diccionario y que podría, por lo tanto, ser adquirida con la memorización de los famosos cognados o hetero-semánticos. Por otro lado, que las palabras tenían significados objetivos, concretos, lo que posibilitaría el dominio de su conocimiento.

O sea, a cada palabra correspondían un significado y una cosa, desconsiderándose, entonces, la variación lingüística y el multiculturalismo. Cuando en español se decía, por ejemplo, *lejano*, en portugués se habría de comprender *distante*, o sea, su sentido literal, aunque la comprensión del tiempo y del espacio pueda ser absolutamente diferente entre unas sociedades y otras. Eso sin hablar que la lengua española fue durante mucho tiempo la lengua de España o, en la mejor de las hipótesis, la de América Española, como si esa lengua pudiera ser dividida en dos bloques. ¿Quién no ha vivido la experiencia de aprender (o enseñar) español a partir de las famosas listas que informaban que en España *ônibus* se decía «autobús», mientras en América, *colectivo*?

Esa representación de la lengua fue responsable por la comprensión que hoy se tiene cuando se dice que el portugués y el español son lenguas *cercanas*. Por supuesto que ellas son lenguas latinas, lo que les confiere una cercanía muy significativa, pero casi nunca oigo a nadie hablar en cercanía entre el francés y el portugués, sobretodo como excusa para medir el grado de facilidad o dificultad en su aprendizaje.

Ese es otro tema bastante discutido en el área de los estudios lingüísticos de Lengua Española en Brasil. Esos binomios —cercanía x distancia; facilidad x dificultad— no se sostienen[3]. O sea, la lengua española no es fácil porque es cercana, tampoco es difícil por la misma razón. La facilidad o dificultad de aprendizaje de esa lengua está en la posibilidad o no de verla desde un lugar diferente, o sea, comprenderla como otra lengua y no la misma. Solamente cuando nos posicionamos en el lugar de aprendices de ELE, empezamos el proceso de su «desextranjerización», o sea, el proceso de su aprendizaje.

Nos cuesta mucho trabajo hacer que nuestros alumnos comprendan, sobretodo los principiantes, que dicha *cercanía* entre las dos lenguas es aparente o hasta mismo *supuesta*, como dirían las autoras a quienes recurrí anteriormente. Está claro que se puede sacar buen provecho de la situación, estimulándolos a un aprendizaje inicial más veloz, con más resultados inmediatos, pero sin permitir que ello se transforme en una trampa para futuras decepciones o incluso en motivo para abandonar el curso. Es común que se oiga de aprendices principiantes que el

---

3 Sobre el tema, leer también a Celada y Gonzalez, 2000, «Los estudios de lengua española en Brasil», en *Anuario Brasileño de estudios hispánicos.* Suplemento*: El Hispanismo en Brasil*, Brasilia, Embajada de España en Brasil, pp. 35 -58.

español es una lengua fácil, así como también es común encontrar a esos mismos aprendices, al final del curso, resaltando las dificultades por las cuales necesitaron pasar para alcanzar un nivel de aprendizaje, muchas veces, apenas mediano. También es común que se comprueben en investigaciones de postgrado que se dedican a los problemas de *Interlengua* que las mayores dificultades en la producción escrita que presentan los nuevos aprendices vienen de la interferencia con la lengua portuguesa, siendo, por lo tanto, consecuencia de la dicha *cercanía* mal comprendida.

El español y el portugués son sí lenguas cercanas, pero en otro aspecto. Me refiero a la cercanía ideológica, política y geográfica en que vivimos con los países de lengua española de América Latina. A esa cercanía me gusta dar atención, procurando llevar a mis alumnos a pensar en la interacción que debemos establecer en nuestro continente. Conocer la lengua de esos países cercanos y contribuir, políticamente, para la integración de América Latina es un compromiso que debemos tener los profesores de español en Brasil. Y eso solo puede ocurrir si optamos por un abordaje multicultural en el sentido que intentamos definir aquí.

La clase de lengua extranjera es un espacio privilegiado que posibilita el ejercicio de la inserción socio-cultural de nuestros aprendices en su universo, mejor dicho, en el mundo contemporáneo. Es un laboratorio para la madurez, el reconocimiento y la aceptación del *yo* y del *otro*. Pero también puede ser muy peligrosa cuando se restringe a marcar las diferencias. Es en el aprendizaje de una lengua extranjera que rompemos barreras con lo extranjero. Pero es preciso que ese sea un viaje hecho en sus dos sentidos, porque es peligroso llevar el *yo* al *otro* y dejarlo allá, sin traerlo a su lugar de origen. Enseñar y aprender una lengua extranjera es enseñar y aprender a ser el *yo* y no el *otro*.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, J. C. P., 1993, *Dimensões comunicativas no ensino de línguas,* Campinas, Pontes.

Canen, A., y Moreira, A. F. B., 2001, «Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente», en Canen y Moreira (Orgs.), *Ênfases e Omissões no Currículo*, Campinas, Papirus, pp. 15-43.

García Canclini, N., «Culturas Híbridas, Poderes Oblicuos», en *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Editorial Grijalbo, pp. 263-327.

Guerrero Ruiz, P., 2004, «El español como lengua extranjera. Hacia una Pedagogía de la Interculturalidad», *Portal informativo sobre la lengua castellana*, 14 de octubre de 2004. Acceso el 04/05/2005, http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2004/octubre_2004/opinion_141004.htm

Hall, S., 2003, «A questão multicultural», en *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte, EDUFMG, pp. 51-100.

Kulikowski y González, 1999, «Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía», *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, IX: pp. 11-19.

Lei de Diretrizes e Bases (LBD), N. 9.394, de 20 de diciembre de 1996, Brasília, Ministério da Educação.

Miquel, L. y Sans, N., 1992, «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable*, 9: 15-21.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 2000, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.