

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

Facultad de Lenguas

Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

TESIS

Propuesta de Material Didáctico de enseñanza de español a niños brasileños de
escuelas de frontera

DIRECTORAS:

Dra. Marisa Censabella

Prof. Leonor Acuña

María Cristina González Gual

2012

I. RESUMEN

En este trabajo, inscripto en el marco de los estudios sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, se postuló, como primer paso, una investigación etnográfica, para lo cual nos trasladamos a la frontera argentino-brasileña, específicamente Santo Tomé (Corrientes) – São Borja (Rio Grande do Sul), a fin de realizar un relevamiento de las características socioculturales e identidad lingüística de los niños que asisten al primero y segundo año de las escuelas interculturales bilingües de dichas localidades, comprendidas en un programa diseñado en forma conjunta por ambos países. Esta investigación fue la base para contextualizar y elaborar un material de enseñanza de español para los niños brasileños, adecuado a sus necesidades y contemplando la especial situación de lenguas en contacto. Dicho libro se diseñó con una filosofía basada en el enfoque comunicativo y considerando a los alumnos como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando un estilo diferente de aprendizaje y sus intereses particulares. Se hizo especial hincapié en el aspecto cultural que subyace en la variedad del español usada en la frontera y en la forma de vida de sus habitantes.

Palabras clave: material de enseñanza-aprendizaje - enfoque comunicativo
investigación etnográfica – frontera argentino-brasileña – escuelas de frontera –

II. INDICE

1. Introducción	6
1.1. Presentación del proyecto	6
1.2. Presentación de la metodología	10
1.3. Por qué se debería hacer un estudio etnográfico	12
1.4. Fundamentación teórica	15
1.5. Estado de la cuestión	18
1.6. Ubicación geográfica e histórica de las ciudades de Santo Tomé y São Borja	20
2. Trabajo de investigación etnográfica	
2.1. Primeras impresiones	23
2.1.1. La llegada a Santo Tomé	23
2.1.2. La vida en Santo Tomé	24
2.1.3. La escuela N° 554 “Josefa Dos Santos” de Santo Tomé	30
2.1.4. El cruce del puente internacional	31
2.1.5. São Borja	32
2.2. En la escuela “Aparicio Mariense” de São Borja	33
2.2.1. La población infantil, los docentes y el personal administrativo	33
2.2.2. Observación de clases (Programa bilingüe y lengua materna)	36
2.2.3. Observación de recreos/ tiempo libre	47
2.2.4. Conclusiones parciales	48
2.2.5. Observación de hogares	51
2.2.6. Conclusiones parciales	52
2.3. En la Escuela N° 554 de Santo Tomé	53

2.3.1. La población infantil, los docentes y el personal administrativo	53
2.3.2. Observación de clases (Programa bilingüe y lengua materna)	54
2.3.3. Observación de recreos/ tiempo libre	61
2.3.4. Visita a la escuela No. 562 del Paraje “San Juan del Hormiguero” en Santo Tomé	64
2.3.5. Conclusiones parciales	65
2.3.6. Observación de hogares	68
2.3.7. Conclusiones parciales	70
2.4. Conclusiones finales	72
3. Material Didáctico	
3.1. Marco teórico	78
3.2. Presentación del material	82
3.2.1. Consideraciones preliminares	83
3.2.2. Índice del libro	86
3.2.3. Texto del maestro	88
3.2.4. Material de audio	109
3.2.5. Texto del alumno	114
III. BIBLIOGRAFIA	131
IV. ANEXOS	136

Quiero expresar mi profundo agradecimiento

- a mis directoras de tesis Marisa Censabella y Leonor Acuña por su enorme generosidad, capacidad y empeño para guiarme en este trabajo,
- a Ana María Morra y Hebe Gargiulo de la Universidad de Córdoba por su apoyo permanente,
- a los responsables, a los docentes y a los alumnos del Programa Intercultural Bilingüe de Escuelas de Frontera por permitirme compartir, por contestar a mis interminables preguntas y ayudarme a comprender,
- a Sara Lencina y sus hijos, y a Delia Laphitz y su familia, mis hogares en Córdoba y Santo Tomé,
- a mi familia, siempre.

“Si tuviera que empezar otra vez, empezaría por la educación y la cultura”

Jean Monnet – Propulsor de la Unión Europea

1. INTRODUCCION

1.1. Presentación del proyecto

La inquietud de diseñar un material de enseñanza de español específico para los niños brasileños de las **escuelas interculturales bilingües de frontera** nació en oportunidad de dictar cursos de capacitación durante el año 2006 para las maestras argentinas que cruzaban a las ciudades de São Borja, Itaqui y Uruguayana, situadas en las márgenes del río Uruguay, en el estado de Rio Grande do Sul, desde las ciudades correntinas de Santo Tomé, La Cruz y Paso de los Libres, respectivamente. Lo hacían una vez por semana, por tres horas, para dictar clases de español como lengua segunda o *vecinal* en dichas escuelas. (Mapa 1)



Mapa 1 - Provincia de Corrientes – Fuente: Subsecretaría de Turismo

Específicamente se trata de las escuelas seleccionadas¹ para el programa binacional “Modelo de enseñanza común en escuelas de zonas de frontera a partir del desarrollo de una educación intercultural con énfasis en la enseñanza del portugués y el español” (cf. anexo 1) en el marco del *Convenio de Cooperación Educativa* entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil firmado en 1997. Dicho programa inició sus actividades en el año 2005, siendo implementadas las clases de español y portugués como lengua extranjera, respectivamente, en escuelas “gemelas” en ambos países. Originalmente, la población testigo para este trabajo fue de una sección de primer año de EGB en Argentina y su paralelo en Brasil, pero posteriormente debió ampliarse el espectro por razones que explicaremos en el cuerpo de la investigación. En Argentina, dichos establecimientos se convirtieron en escuelas de turno completo un día por semana, con enseñanza de L1 en turno mañana y L2 en contra turno. Mientras que en Brasil, las clases eran dictadas dentro del turno correspondiente a clases de lengua materna. Desde el inicio, la duración de las clases fue de 3 horas, un día por semana, con la intención de extender la carga horaria a 6 horas en dos días por semana, lo cual no ha sido concretado hasta la redacción de este informe (agosto 2012). Cabe aclarar que en los años 2009, 2010, 2011 y 2012 no se dictaron clases por razones presupuestarias, a la vez que la Escuela Mariense de São Borja dejó de pertenecer al Programa Bilingüe.

Durante los cursos de capacitación en el año 2006, y como se observó en las valiosas relatorías de las maestras de las escuelas bilingües, las docentes argentinas se quejaban permanentemente de la falta de atención en clase de los niños brasileños, de las dificultades para dar clases por problemas de conducta y falta de motivación, de la necesidad de diseñar

¹ Para informarnos acerca de cómo habían sido seleccionadas las escuelas al principio del programa, nos comunicamos con los profesores Ana Armendáriz y Carlos Torres quienes, si bien habían actuado como organizadores en los inicios, no habían estado a cargo de dicha selección. La misma fue dispuesta por funcionarios del Ministerio de Educación (en el caso de Corrientes). Como nos había llamado la atención la disparidad entre la escuela Aparicio Mariense (São Borja) y Josefa Dos Santos (Santo Tomé) respecto del nivel socioeconómico de los niños, tratamos de averiguar el criterio usado para la selección. Se nos informó que fue un tema administrativo, ya que la escuela de Santo Tomé estaba a punto de ser cerrada por el bajo nivel de matriculación.

material para cada clase, de la propia frustración al no lograr los objetivos que se habían propuesto, sumado a ello el desinterés hacia la lengua que impartían (español) por parte de los estudiantes. Según observamos en ese momento, se debía agregar a esto la escasa capacitación de los maestros en lo que se refiere a didáctica de lenguas extranjeras. Pero debemos aclarar que los docentes asignados para cruzar a las escuelas brasileñas eran maestros de grado sin formación específica en dicha área, ni en las problemáticas que la adquisición de una lengua segunda trae aparejadas. Los cursos de capacitación organizados por el Ministerio de Educación de Corrientes, si bien abrían la perspectiva a nuevas formas de enseñanza, fueron escasos frente a la demanda de formación en el área de los maestros, quienes se encontraban ante una situación de enseñanza-aprendizaje en la que debían reposicionarse como docentes.

Esa situación podría hacerse extensiva a las clases de lengua materna en lo que se refiere a modernas metodologías de enseñanza-aprendizaje si lo contrastamos con lo observado en una escuela privada de la capital correntina (cf. anexo 2) y, por tanto, la dificultad para planificar las tareas desde la postura del español como lengua segunda, lo cual se manifestó en las evaluaciones llevadas a cabo al final del curso.

El objetivo del programa intercultural-bilingüe al capacitar a maestras de grado para el dictado de clases de lengua segunda hacía hincapié en el hecho de que dichas docentes eran portadoras de cultura e identidad, dado que pertenecían a la comunidad que pretendía verse reflejada en la enseñanza. Este espíritu se ponía en evidencia, incluso, en la denominación *lengua vecinal* que se le daba a la lengua objeto de estudio. Esto era frecuente entre los responsables y docentes del programa como parte de la **integración cultural** a la que aspiraba el Proyecto como lo especifican en sus documentos fundacionales, otorgándole de este modo un “valor ideológico” (Arnoux, 2010:333). Y por otra parte, existía la necesidad de acercamiento de las que fueran consideradas “frontera como amenaza” (Piñón, en Recondo, 1998:183) o “fronteras muro” (Recondo, 1998:77) durante los regímenes militares de ambos países.

Sin embargo, si bien el Ministerio ofreció una capacitación, no fue de tiempo suficiente como para que los maestros lograran madurar lo que el cambio de perspectiva implicaba. Por dicha razón, decían sentirse inseguros acerca de lo que debían enseñar.

Otro punto complejo fue la disparidad de objetivos planteados entre Brasil y Argentina, ya que, según los preceptos brasileños debía transmitirse la cultura sin enseñar específicamente la lengua, con lo cual no estaban de acuerdo los docentes argentinos que gestionaban el proyecto en ese momento².

No existía material específico para el dictado de clases y las docentes debían prepararlo. En cuanto al material existente, desconocido para las docentes de escuelas de frontera, era utilizado en las escuelas donde ya se impartía español en Brasil (tomamos la ciudad de São Paulo como referencia). Dicho material había sido diseñado en parte por editoriales españolas con la variante “peninsular”, como se denomina regularmente entre los docentes al material que emplea *tú/vosotros* como pronombres de segunda persona con las respectivas conjugaciones verbales, y nos parecía descontextualizado de la situación de los niños de frontera, donde el contacto entre las culturas, las lenguas y el bilingüismo es lo cotidiano. Consideramos que el universo de conocimientos compartidos por los niños y la realidad sociolingüística de quienes habitan una comunidad fronteriza como São Borja difiere en diversos e importantes aspectos de los de aquellos que habitan en grandes ciudades como São Paulo, por ejemplo.

Otro aspecto a destacar es que los hablantes de la variedad del español con la que los niños de frontera brasileños entran en contacto, usan el voseo y no el tuteo, como se observa (septiembre 2009) en el material empleado en ese momento en algunas escuelas brasileñas (cf. anexo 3).

La pregunta que surgió naturalmente fue: ¿se podría lograr un aprendizaje más eficaz si los maestros y los estudiantes contaran con un material-guía acorde con las características lingüísticas y socioculturales de su región?

² Informado por las profesoras Mariana Sottile -capacitadora del programa- y Ana Armendáriz -responsable del área al inicio del programa.

1.2. Presentación de la metodología

Este proyecto se dividió en dos fases de realización, la primera referida a la observación y a la recolección de datos, seguida de un análisis y reflexión acerca de la información obtenida, y la segunda a la producción del material basada en dichos datos más el resultado de la investigación teórica sobre los enfoques actuales acerca de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

En lo que respecta a la **primera fase**, se eligió, al principio, el método etnográfico por su potencial para recuperar los significados, representaciones y valores sociolingüísticos de una comunidad. Se tuvo en cuenta la importancia de la investigación y el análisis etnográfico para relevar información de lo que ocurre en la clase y fuera de ella como fenómeno cultural, a través de la técnica de observación natural, participante y no controlada (Hammersley-Atkinson, 1994; Hymes, 1986; Saville-Troike, 2005; Guber, 2001; Golluscio, 2002).

Se consideró necesaria la investigación etnográfica previa al diseño del material, en principio, porque sostenemos que el material de estudio para lenguas extranjeras y, en mayor medida, para segundas lenguas en situación de frontera, debe atender al contexto, ya que la escuela debe respetar la habilidad discursiva de su población infantil y sus docentes. (Carvalho, 2010: 51- 61)

Se observaron y describieron, en principio, las características sociolingüísticas de ambas ciudades conectadas por un puente internacional y se consultaron estudios recientes sobre realidades similares en situación de frontera (Carvalho, 2007, 2010; Lipski, 2011).

Lógicamente, no hubiéramos podido emprender este trabajo sin las valiosas lecturas previas de autores como Adolfo Elizaincín (2001), Neide M. González (1994, 1998, 2001, 2002) y M. Teresa Celada (1999, 2010), cuyos textos despertaron nuestra curiosidad por la situación en nuestra propia zona de frontera (Provincia de Corrientes) con Brasil y abonaron el camino de esta investigación. No se encontraron investigaciones específicas relativas a los temas estudiados para el área Santo Tomé/ São Borja tratada en esta oportunidad.

Y este hecho nos enfrentaba a una compleja situación: nuestra formación en la maestría y nuestra larga experiencia docente nos empujaba a preparar el material necesario para facilitar y guiar la tarea de las maestras de frontera, pero para lograrlo necesitábamos un conjunto de investigaciones de base que no existen en la región ni teníamos la capacitación necesaria para realizarla, como por ejemplo, características de la variedad hablada en la región, etc. Por lo tanto, nos preguntamos qué podíamos hacer con nuestras competencias como docente de lenguas segundas o extranjeras, para aportar al desarrollo del programa. Luego de una reflexión y consulta con las directoras de tesis decidimos que el objetivo principal del trabajo sería una propuesta de material didáctico sensible a ciertas realidades sociolingüísticas de la zona que pudiéramos identificar con nuestros conocimientos básicos sobre el tema³. Esto nos llevó a preguntarnos cuál era nuestro rol, qué podíamos hacer en circunstancias como las descritas. La respuesta era: nada o intentar hacer algo. ¿Y sobre qué bases podríamos hacer algo?

Es por lo expuesto que nos propusimos realizar un trabajo de investigación en la medida de nuestras posibilidades y elaborar el material adecuado para estos niños en situación de frontera.

Habiendo realizado este análisis y siguiendo las fases del trabajo etnográfico (Hammersley, 1994: 240) fuimos estrechando el foco, para concentrarnos exclusivamente en los niños y su entorno. En cuanto a la población observada dentro del proyecto, se trató de los alumnos de primer y segundo año de instrucción primaria de la escuela brasileña “Aparicio Mariense” de la localidad fronteriza de São Borja, y de su par, la escuela argentina “gemela” Nro. 554 “Josefa Dos Santos” de la localidad de Santo Tomé, pertenecientes al Programa Intercultural Bilingüe. Los grupos estaban constituidos por niños de ambos sexos, con edades que variaban, en el caso de la escuela argentina, entre los 6 y los 10 años, ya que muchos ingresan tardíamente al sistema educativo. Las particulares características de cada escuela, serán descritas posteriormente en el cuerpo de la investigación.

La obtención de datos se realizó a través de observaciones participantes y entrevistas

³ Paradójicamente, desde los estamentos oficiales se pretendía resolver estas problemáticas sin contar con los conocimientos de base ni la formación adecuada de los agentes educativos para tener éxito en los proyectos.

abiertas intra o extra áulicas. Los contactos no se realizaron solamente con los niños sino con sus familias, maestros, directivos y se observó especialmente el entorno comunitario, que de algún modo pretendimos que se viera reflejado en el material. Se observó específicamente la interacción a nivel familiar y escolar, la cortesía, los juegos de los niños, las actividades y los elementos áulicos, las comidas, la fisonomía, la vestimenta, la composición familiar, la vivienda, las actividades de la familia y el trabajo de los padres. Además, se tuvieron en cuenta las diferencias o similitudes entre ambas márgenes del río.

Se consideraron los usos de los códigos lingüísticos en ambas ciudades, especialmente si alguna de las lenguas tenía prioridad en determinadas funciones o dominios de uso. Se atendió al prestigio o estigmatización de las lenguas en contacto.

Por otra parte, tuvimos acceso a las relatorías de las docentes que dictaban clases en los distintos puntos donde se había implementado el programa (provincias de Misiones y Corrientes) y las devoluciones de los responsables del mismo que mostraron puntos en común con las observaciones directas que habíamos realizado⁴.

Para la **segunda fase** del proyecto, es decir, la elaboración del material en sí mismo, nos dedicamos al estudio crítico de la bibliografía existente sobre estilos cognitivos y de aprendizaje, metodología de enseñanza / aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, la didáctica de las lenguas extranjeras en general, y del español como L2 en particular, las distintas estrategias de comunicación y aprendizaje y algunos principios y criterios para el diseño de materiales.

1.3. Por qué se debería hacer un estudio etnográfico

El primer planteo que nos hicimos fue cómo podríamos conocer más profundamente a los niños de las escuelas de frontera brasileñas para quienes sería elaborado el material, y a sus pares de las escuelas argentinas. Se necesitaba acceder a un conocimiento genuino, “de

⁴ Las relatorías se encuentran disponibles en el Ministerio de Educación – Área Bilingüe en la ciudad de Corrientes.

primera mano”, no mediado por los maestros a quienes habíamos impartido los cursos de capacitación en ELE u otros involucrados, si bien la opinión de cada uno sería tenida en cuenta. A partir de ese momento se pensó en la etnografía como método. Se sabe que es un camino más largo y costoso para el investigador, por la larga permanencia en el sitio que ello implica, pero sus resultados son altamente valiosos. (Hammersley, 1994: 256; Carvalho, 2010: 47).

Era necesario un estudio de este tipo para identificar con claridad a los sujetos sobre quienes estaría basado y para quienes íbamos a diseñar el material, cómo actuaban social y lingüísticamente, en qué contextos desarrollaban sus actividades, cómo vivían, cuál era su competencia lingüística en las diversas lenguas en juego (español, portugués y tal vez guaraní). Nos preguntamos si tenían interés en conocer la lengua del vecino país, si había cambio de código para determinadas funciones comunicativas. Nos interesaba saber qué compartían ambas comunidades aparte de tener un sustrato histórico y lingüístico en común y si se había desarrollado una variedad lingüística “fronteriza” (Carvalho, 2010: 46), entendiendo por variedad cualquier diferencia organizada en patrones y reconocida por los hablantes nativos como “distinta” de otras de algún modo significativo (Saville-Troike, 2005: 65) como ejemplificaremos más adelante. En su ponencia en el II Congreso Internacional de la Lengua Española en Valladolid en 2001, Adolfo Elizaincín especificaba que los rasgos sintácticos discursivos verificados en la zona de contacto español/portugués - y observados en esta investigación - “son lo suficientemente representativos como para delimitar una variedad de español fácilmente perceptible aún para el no lingüista”.

Pero debemos aclarar que **no es nuestra intención la descripción dialectal** como ya lo especificamos ya que escapa a nuestra competencia y al objetivo de este trabajo. Sabemos que una de las mayores críticas que se hace al método etnográfico es su dificultad para la replicación y la dificultad para probar como fiables y válidos los resultados. Como apunta Nunan (1992: 59), “si el investigador no pretende establecer una relación causal entre las variables ni le preocupa el tema de la generalización, la validez interna o externa

no se convierten en una preocupación central”. De acuerdo con Hammersley (1994: 255), “damos por válido ese conocimiento hasta que sepamos de algo que lo invalide, y, hasta entonces, lo usamos como recurso de investigación”. Por otra parte, si los datos son precisos, detallados y suficientes esperamos que generen la confianza necesaria en su validez y que otros investigadores puedan intentar replicar la experiencia, quizás en otros puntos fronterizos o continuar en el mismo (Hammersley, 1994: 219).

Lo que se pretendió en nuestro caso fue hallar los denominadores comunes a nivel sociolingüístico para poder contextualizar el material didáctico. Y es sobre este punto - la regionalización y no globalización del material - sobre el que se pretende crear precedentes. Vemos como muy necesario **adaptar el material para el aprendizaje de lenguas al contexto**. Sostenemos que se aprende más fácilmente lo que nos resulta familiar y forma parte integral de nuestra identidad (Carvalho, 2010: 51-61). Un antecedente de este tipo de material en nuestra región es *Mistolcito* (2003) elaborado por un equipo docente de la Universidad de Buenos Aires para el aprendizaje del español por parte de los alumnos de la etnia wichi de Formosa.

Como bien lo expresa Paulo Freire (2006: 319) en *Pedagogía de la Tolerancia*, “el punto de partida de un proyecto educacional está en la identidad cultural de los educandos... está en la comprensión del mundo de los educandos”.

En concordancia con estas afirmaciones, hemos observado recientemente que en las escuelas inglesas se estudian las diferentes lenguas extranjeras con material preparado específicamente para los estudiantes anglófonos nativos, adaptado a su modo de aprendizaje y a los exámenes (GCSC) que deberán tomar obligatoriamente a la finalización de cada ciclo. No se usa el abundante material que lanzan al mercado las editoriales españolas sino como consulta⁵.

⁵ Datos obtenidos durante una estadia docente en los meses de septiembre/ octubre de 2012 en Bowland High School y Clitheroe Grammar School en Lancashire, Solihull School en West Midlands. Lo mismo pude observar en Francia (octubre 2012) donde se utiliza material contextualizado y elaborado por editoriales francesas (Lycée Natural, La Roche sur Yon, Vendée).

1.4. Fundamentación teórica

La **investigación etnográfica** (cf. Hammersley-Atkinson, 1994; Guber, 2001; Hymes, 1986; Saville-Troike, 2005) nace como una disciplina fundamental para los estudios antropológicos, originalmente siguiendo los métodos de la ciencia experimental. Sus precursores son investigadores de la talla de Franz Boas, naturalista y antropólogo de origen alemán radicado en los Estados Unidos; Bronislaw Malinowski, de origen polaco, cuyos estudios sobre las culturas del Pacífico Occidental serían la piedra fundamental del moderno trabajo de campo; el antropólogo británico A. Radcliffe-Brown, gran teórico de la descripción etnográfica de los pueblos de tradición oral; Margaret Mead, americana, discípula de Boas, que comparaba el trabajo etnográfico al de un arqueólogo, por su capacidad para “excavar en una cultura”. El objetivo de Boas fue mostrar cómo pensaban, hablaban o actuaban las personas, a través de sus propias palabras. Si bien al principio los datos se obtenían por medio de informantes clave, posteriormente los investigadores se instalaron por largos períodos en contacto directo con las personas, dando nacimiento al aún vigente “trabajo de campo”. De la descripción de pueblos lejanos y exóticos se pasó a la etnografía urbana, para comprender el complejo conglomerado humano que conforma las actuales ciudades. El trabajo etnográfico en el ámbito educativo es más reciente y aún está en ciernes en nuestra región (Carvalho, 2006, 2007, 2010).

Basándose en los trabajos antropológicos, nace la lógica unión con la lingüística para dar lugar a la moderna etnografía del habla o etnografía de la comunicación. Desde el área antropológica aparecen las propuestas de Hymes y Gumperz en la década de 1960, que se unen a distintas perspectivas desde la sociolingüística con Labov, el funcionalismo con Halliday, la sociología del lenguaje con Fishman, solo citando a algunos de los más relevantes. Se fusionaron dos disciplinas que, hasta entonces, y aún por mucho tiempo después, no se les otorgó la credibilidad científica que merecían. Según Golluscio (2002: 14), la etnografía era considerada “mera descripción” y al habla se le otorgaba un lugar

secundario por su diversidad de manifestaciones y su dependencia del contexto, lo cual hacía imposible la sistematización, desde perspectivas sólo atentas al código.

Justamente, lo que Hymes (1986: 62) propone es un acercamiento al estudio del lenguaje desde lo heterogéneo y lo particular, buscando la organización de esa diversidad como tarea científica.

Para definir un trabajo etnográfico desde sus distintas perspectivas debemos considerarlo en dos aspectos.

- Como enfoque,

“la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros... Los agentes son informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran... Una buena descripción es aquella que no los malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo su punto de vista, valores y razones por los del investigador” (Guber, 2001: 12-13).

- Como método,

“es el conjunto de actividades que se designa como trabajo de campo”, es decir el tipo de “investigación en terreno, donde caben las encuestas, las técnicas no directivas – observación participante y entrevistas no dirigidas – y la residencia prolongada con los sujetos de estudio” (Guber, 2001: 16).

El llamado “trabajo de campo” se inicia cautelosamente introduciéndose en el ambiente, observando, participando, explicando las razones del interés del investigador en las actividades que se desarrollan, del modo más comprensible posible, para no intimidar a los involucrados o bloquear la relación con los informantes. No resulta fácil a veces explicar exactamente por qué se está allí, por qué se hacen tantas preguntas, por qué se observa y se toman notas de todo lo que sucede alrededor, pero se debe ser lo más preciso posible. (Guber, 2001: 51; Saville-Troike 2005: 15).

Dado que el resultado del trabajo de campo se emplea como evidencia para la

descripción (Guber, 2001: 16) se debe ser sumamente estricto en la obtención de datos y en su inmediata redacción. No se deben alterar detalles que puedan resultar posteriormente reveladores de determinadas concepciones o representaciones.

Recordemos que la etnografía también es un **relato** cuyo objetivo es presentar la voz de autor como una más, “en diálogo y tensión” con los habitantes nativos, siempre e inevitablemente desde algún posicionamiento. Este relato implica interpretaciones, explicaciones, aserciones sobre el grupo estudiado que constituyen su evidencia (Guber, 2001:122,126).

En el trabajo de campo existen dos tipos de descripción: la *émica*, que está basada en la visión que tienen los propios actores de un hecho, costumbre o situación particular dentro de una sociedad, y la *ética*, que está basada en las observaciones de un agente externo. La tarea del investigador es mostrar ambos aspectos, aunque la descripción émica sea la meta última (Saville-Troike, 2005: 132).

Como lo demostró Malinowski (Guber, 2001: 37), el investigador es un ser sociocultural con un saber históricamente situado, y por lo tanto debe intentar, dentro de lo posible, que la descripción no sea invadida por sus teorías y su mundo cultural. Para ello, el investigador deberá aprender a alienarse, a mirar desde afuera y a asombrarse ante su propia cultura, si le toca investigar a sus propios pares, dentro de la misma.

Como apunta Hammersley (1994: 42), y lo comprobamos en la práctica, indiscutiblemente el curso de una investigación no puede estar estrictamente predeterminado. Se descubre cómo se va modificando la información obtenida referencialmente al principio de la investigación, en la etapa del diseño del proyecto, respecto de la que se va obteniendo a medida que se desarrolla el trabajo de campo. En cierta medida, a veces se debe alterar el proyecto inicial al descubrir que nuestros preconceptos distan de la realidad palpable al momento de convivir y participar.

En nuestro caso, como ejemplo, se pensó al principio encontrar un manejo más fluido de los códigos lingüísticos en contacto (español/portugués) como en otros puntos fronterizos, pero nos enfrentamos a un conocimiento funcional básico del portugués en Argentina por parte de la mayoría de las personas entrevistadas y casi nulo del español en Brasil.

Por otra parte, lo que esperábamos fuera un estudio etnográfico en profundidad, se limitó a ser una investigación acerca del modo de vida y características sociolingüísticas que forman parte de este informe. Lamentablemente, la prolongada suspensión del Programa de Escuelas Bilingües impidió profundizar el estudio en el área de la etnografía del aula, que esperamos y ansiamos sea retomada por futuros investigadores.

1.5. Estado de la cuestión

Si bien el proyecto de escuelas bilingües de frontera estaba en funcionamiento hacía más de un año al momento de entrar en contacto con el mismo, no se habían realizado relevamientos ni estudios previos sobre las características sociolingüísticas de los educandos, de acuerdo con la información obtenida en el Ministerio de Educación en Corrientes⁶. Se habían realizado reuniones bilaterales de los gestores del proyecto a nivel nacional y provincial (Corrientes) / estadual (Rio Grande do Sul) para determinar los objetivos, las cuestiones económico-administrativas, las funciones del personal involucrado, la capacitación de los mismos, pero en ningún momento se habló de una investigación previa al lanzamiento del proyecto (c.p. de Carlos Torres, referente provincial del proyecto en sus inicios y nuevamente a partir de 2010). Sin embargo, se menciona en las Actas de encuentros bilaterales un diagnóstico sociolingüístico realizado por el IPOL (Instituto de Políticas Lingüísticas en Brasil) en 2006 para las ciudades de Uruguaiana y Dionisio Cerqueira (y sus pares argentinas Paso de los Libres – Corrientes y Bernardo de Irigoyen – Misiones) del cual no se especifican mayores detalles, donde se indica que el rasgo más característico y de mayor interés es la diferencia cuantitativa y cualitativa de la presencia del portugués y del español en las ciudades gemelas en particular, y en toda la frontera en general. Según este informe, en la frontera argentina la presencia del portugués es relativamente constante y es parte de su repertorio receptivo y, en menor escala, productivo, en una parte significativa de los niños y sus familias, en tanto, los datos sobre el lado brasileño no indican la presencia generalizada de niños y familiares hablantes de español o familiarizados con la comprensión de esa lengua.

⁶ cf. Mercosul Educacional <http://www.sic.inep.gov.br/>

En cuanto a **investigaciones etnográficas** específicamente de la zona de frontera Rio Grande do Sul (Brasil) – Corrientes (Argentina), no se encontraron trabajos acerca de la situación de lenguas en contacto. Los trabajos más **recientes** a los que tuvimos acceso fueron los realizados por Ana María Carvalho (2006, 2007, 2010) de la Universidad de Arizona, en la zona de frontera Uruguay-Brasil y los de John Lipski (2008, 2011) de la Universidad de Pennsylvania, también sobre Uruguay-Brasil y Bolivia-Brasil y, recientemente, Argentina (Provincia de Misiones) – Brasil, aparte de los trabajos esenciales realizados con anterioridad por Adolfo Elizaincín, pero fundamentalmente sobre la frontera Uruguay-Brasil. Ana Camblong (2005) y un equipo de la Universidad de Misiones realizaron una investigación en el área de frontera de la provincia de Misiones con Brasil en el marco de la realización del mapa semiótico para la alfabetización intercultural. Eliana Sturza (2004) de la Universidad de Santa María en Brasil en su artículo *Línguas de fronteira* hace un recorrido por distintos estudios sobre la frontera Uruguay-Brasil acerca de la dificultad de hallar una denominación común para el dialecto fronterizo propio de la zona.

La situación que nos ocupa es diferente de todas las planteadas por estos investigadores, si bien encontramos rasgos en común con todas ellas, como se detallan en el cuerpo de la investigación. No descartamos que puedan existir documentos a los que lamentamos no haber tenido acceso.

También en los documentos del IPOL antes mencionados encontramos datos sobre la posición de prestigio de ambas lenguas: “El español es una lengua más prestigiosa internacionalmente que el portugués, y hoy se la considera una de las lenguas de mayor crecimiento demo-lingüístico del mundo...sin embargo, los datos indican que el portugués tiene una presencia determinante, resultante de la asimetría de prestigio a favor de esta lengua, caracterizando así una micro-situación lingüística opuesta a la relación entre ambas lenguas a nivel internacional. Esta situación de prestigio del portugués está asociada a la sólida presencia del medio televisivo como una oferta de servicios en las ciudades brasileñas de frontera utilizados también por ciudadanos argentinos, y el frecuente flujo turístico hacia Brasil, causado por las asimetrías cambiarias de la última década” (2006), lo cual se ha revertido en los últimos años, también por asimetrías cambiarias (2012).

Respecto de la situación glotopolítica, Elvira Arnoux (2010: 34) habla de la necesidad de conformar integraciones regionales, pero éstas dependen de las medidas que tome cada país y del lugar que le den los otros. En este sentido Arnoux observa una mayor voluntad por parte de las autoridades educativas brasileñas de llevar adelante los preceptos establecidos por el Mercosur acerca de la enseñanza del portugués en Argentina y del español en Brasil, lo cual lamentablemente no presenta homogeneidad en todos los estados (Fanjul, 2010).

Se ha observado, como lo expresa con mucha claridad Elvira Arnoux, y basándonos exclusivamente en la situación del área que nos ocupa, que “el voluntarismo de grupos reducidos en el campo glotopolítico no siempre es efectivo o no alcanza resultados de envergadura aunque se asiente en una perspectiva correcta. Para que los funcionarios de distinto rango actúen...es necesario que visualicen la propuesta como **política de estado**” (2010: 356). Como apuntaba Acuña, (2005) debería definirse una política en el ámbito del Mercosur basada en las necesidades de la región (aún tenemos deudas con los pueblos originarios) y con respuestas de aplicación recíproca.

Sería necesario que se viera la integración educativa como una necesidad latente y que no se abandonen los proyectos en curso como lamentablemente sucedió con las escuelas bilingües de frontera en Corrientes.

Hasta diciembre de 2012 el programa de Escuelas de frontera seguía suspendido por los motivos ya citados, mientras que en Misiones continúa en progreso.

Por otra parte, en la Universidad Nacional del Nordeste, con sede en Corrientes y Resistencia, no se dictaban cursos de español para extranjeros. Tampoco había ingresado hasta dicha fecha al consorcio de Universidades argentinas que certifica el dominio lingüístico de Español Lengua Extranjera (CELU) ni había apoyado o mostrado interés en la formación de docentes del área, actualmente tan necesarios teniendo en cuenta la vinculación directa de esta Universidad con la frontera y su situación estratégica.

1.6. Ubicación geográfica e histórica de las ciudades de Santo Tomé y São Borja

Para situarnos en el área de trabajo intentaremos una aproximación geográfica e histórica (Centeno, 1996; Castello, 1991) a ambas ciudades. Ubicadas sobre las márgenes

occidental y oriental del río Uruguay respectivamente, tienen, como otras de la frontera argentino-brasileña, un pasado en común. Las dos fueron fundadas por sacerdotes jesuitas en la primera mitad del siglo XVII. En 1632 es fundado el “Pueblo de Indios de Santo Tomé” el cual, debido a los ataques de los *bandeirantes* y una epidemia de viruela, se traslada a la costa occidental del río Uruguay en el año 1638, donde se efectúa la segunda fundación de la reducción.

Ya a fines del siglo XVII, hacia 1690, (1682 según el portal de la Municipalidad de São Borja) debido a la sobrepoblación de Santo Tomé, se funda una población dependiente en la costa oriental del río Uruguay con el nombre de “San Francisco de Borja”. En ambas ciudades la lengua dominante era el **guaraní**.

En 1768 los jesuitas son expulsados de los dominios españoles y, como tantos pueblos fundados y organizados por ellos, ambas ciudades quedan libradas a su suerte. Son escenario de constantes batallas. En 1812, el general Gervasio Artigas, con asiento en Santo Tomé designa al caudillo guaraní Andrés Guacurará como su lugarteniente, quien se enfrenta al brigadier portugués Dos Chagas Santos y es vencido en 1817. Andresito es tomado prisionero y Santo Tomé destruida por las tropas portuguesas.

Recién en 1860 los antiguos pobladores, establecidos en el “Paso de San Juan del Hormiguero”, se trasladan al antiguo asentamiento jesuítico. En 1863, por decreto del gobernador correntino Lagraña, finalmente Santo Tomé se oficializa como pueblo.

Hacia principios del siglo XIX, el **guaraní** había cedido espacio a las **lenguas europeas dominantes en cada territorio**. El **español y el portugués** serán de allí en más las lenguas oficiales respectivamente en los pueblos costeros, mientras que el guaraní quedaría relegado a la intimidad de los hogares y a las zonas rurales. Según Abadía de Quant (1990: 96) “las situaciones de bilingüismo se presentan con características de diglosia, en la que el guaraní se emplea en la comunicación familiar y el español en situaciones formales”.

En 1985, los presidentes de Argentina y Brasil, Alfonsín y Sarney respectivamente, acuerdan la construcción de un puente entre ambas ciudades. El Puente de la Integración fue inaugurado doce años más tarde, en diciembre de 1997.

Según la estimación gubernamental la ciudad de Santo Tomé cuenta actualmente con aproximadamente 30.000 habitantes (informado por el Municipio local), número

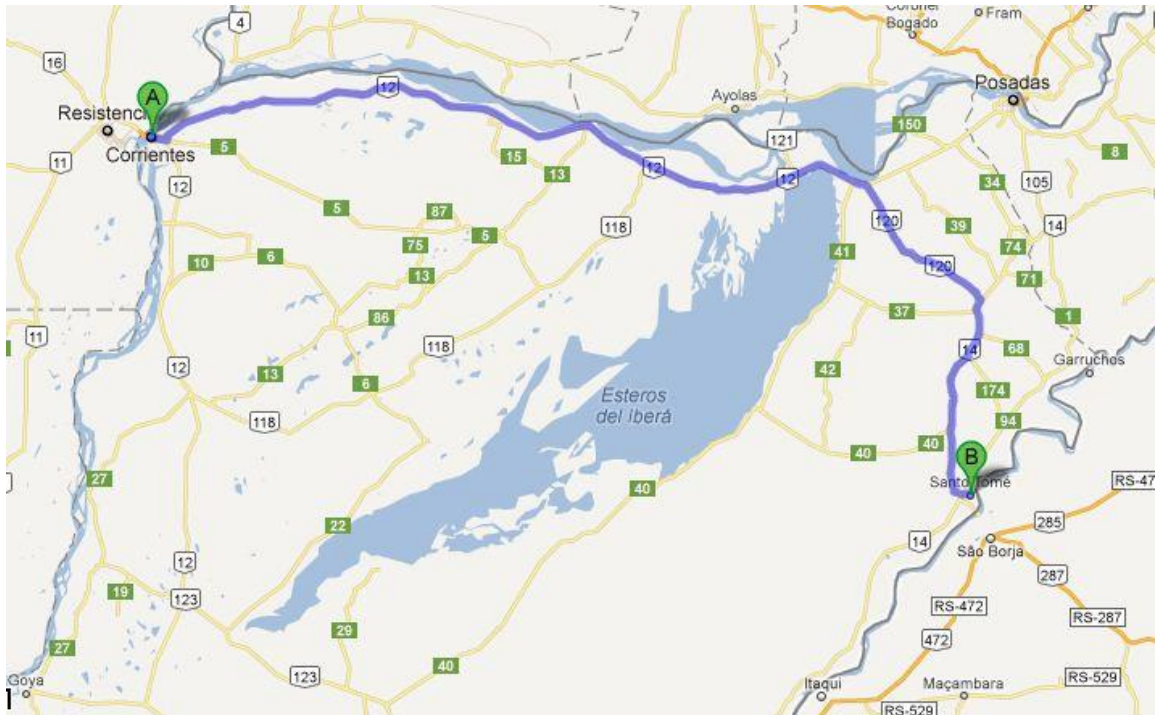
incrementado en los últimos años por la radicación de la Universidad Barceló, una institución argentina privada que atrae numerosos estudiantes y docentes de otras regiones, dado que cuenta con una Facultad de Medicina y otras relacionadas con ciencias de la salud y un anexo de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Nordeste. En tanto la ciudad de São Borja, de acuerdo con el censo 2010, tiene una población de 61.433 habitantes, y un creciente y sostenido desarrollo como parte de una región altamente productiva de Brasil. (cf. Anexo 5).

2. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRAFICA

2.1. Primeras impresiones

2.1.1. La llegada a Santo Tomé

Desde la ciudad capital de Corrientes son 390 kilómetros. Quizás el norte provincial de la costa del Uruguay sería más accesible y cercano si no hubiera que rodear los gigantescos Esteros del Iberá (cf. mapa 2). Ya en Gobernador Virasoro, unos 60 kms antes, se ingresa a la tierra colorada que diferencia estos parajes del resto de la provincia. El paisaje está cargado de pinos y yerbales. Al llegar, un arco de piedra y una cruz simbolizan el antiguo asentamiento jesuítico. Poco queda ediliciamente de aquella época. Pero es innegable el sustrato que subyace en la variedad del español usada por cada santotomeño. Ya no hay guaraníes. No se habla ni se comprende la lengua en la zona urbana. Pero el rastro es imborrable como se verá en el cuerpo de la investigación.



Mapa 2 – Ubicación Santo Tomé – São Borja (Fuente: Google Maps)

El camino se bifurca, uno se dirige hacia el puente de la Integración, inaugurado en 1997, que une Santo Tomé con la ciudad brasileña de São Borja. Inmensos camiones transportando mercaderías, troncos, animales, maquinarias o automóviles salen de o ingresan a esta vía. Muchos toman la transitada ruta 14 para dirigirse a Buenos Aires o hacia los grandes centros urbanos. El otro ingresa a la ciudad.

Pocas calles pavimentadas, típica ciudad correntina de plaza arbolada rodeada de Municipio, iglesia y escuela. Casas bajas con jardines al frente y patios traseros. Una calle principal con muchos comercios, estación de Policía, Instituto de formación docente, y consultorios profesionales. La facultad de Medicina de la Universidad Barceló, con sede central en Buenos Aires, instalada hace poco más de diez años en Santo Tomé, parece estar trayendo nuevos habitantes al antiguo pueblo. Fundamentalmente un creciente número de estudiantes brasileños (actualmente unos 200, según el Municipio), atraídos por la conveniencia económica de estudiar en estos momentos en Argentina debido a los vaivenes monetarios. Se ven jóvenes universitarios caminando por las calles o en algún bar con sus típicos guardapolvos blancos de alumnos de medicina. Poco tráfico. Algunas patentes de vehículos brasileños estacionados frente al casino o al supermercado o haciendo cola en la estación de servicio para llenar el tanque con nafta argentina, indudablemente a un precio más conveniente. Los empleados de la estación de servicio informan que vienen menos brasileños desde que YPF dejó de vender nafta común, la cual era consumida prioritariamente por los automóviles brasileños.

2.1.2. La vida en Santo Tomé

Durante mis estadías en la ciudad de Santo Tomé me alojé al principio en diferentes hoteles y luego en la casa de una profesora amiga cuya ayuda y la de su familia fue invaluable. Visité centros de salud, de educación, asistí a un servicio religioso católico, entrevisté a funcionarios locales, al secretario académico de la sede local de la Universidad

Barceló, busqué información en la biblioteca local y el museo Arguilaga, y me dediqué a recorrer las calles del centro de la ciudad. Entré a negocios, charlé con vendedores y clientes. La vida se desarrolla con mayor calma que en las ciudades más pobladas, se respeta rigurosamente el silencioso horario de la siesta en el ámbito privado y comercial. Comentan que la gente de Santo Tomé no cruza tan asiduamente a São Borja como antes. A veces lo hace para visitar familiares, (generalmente hijos que fueron en busca de trabajo y formaron sus familias y se quedaron) o amigos. Ahora el tipo de cambio monetario no es conveniente para los argentinos, por lo tanto no van a realizar compras (-“*Últimamente solo compramos arroz y azúcar porque tienen el mismo precio de Argentina pero son de mejor calidad*”-) (agosto 2012) ni en busca de mercaderías para vender luego en Argentina. Los que tienen un seguro de salud que tiene cobertura en zonas de frontera cruzan a la vecina ciudad para atenderse en clínicas de São Borja porque “*hay buenos profesionales*” y “*tienen muy buen equipamiento, que acá los médicos no tienen*”.

Cuando se cierran los comercios hay muy poco movimiento. Algunos bares para gente joven dejan escapar música moderna, algunas heladerías permanecen abiertas. El gigantesco casino ilumina con su aire de Las Vegas una esquina céntrica y rompe el estilo arquitectónico de casas bajas, con jardines y con colores poco llamativos. Cuenta con bar, restaurant y un moderno hotel. Muchos autos con patente brasileña están estacionados frente a él. Es uno de los pocos “atractivos para turistas” de la ciudad. Cabe aclarar que en Brasil no se permite la instalación de Casinos y los brasileños “*vienen a jugar a cualquier hora*”, según los santotomeños.

En el Hotel de Turismo se alojan viajeros en camino hacia Misiones, o hacia Brasil, ganaderos, compradores de hacienda o madera, viajantes de comercio.

La población local está dedicada fundamentalmente a la agricultura, la ganadería, el comercio, la docencia o el empleo público. Las profesiones más frecuentes son las referidas a la salud, el derecho o la construcción, aparte de la actividad rural.

No se escucha hablar portugués más allá de un breve intercambio en el ámbito

comercial, facilitado por el hecho de ser ambas lenguas, como las describe Lipski (2008: 18) “altamente cognadas, con muchas configuraciones idénticas, que favorecen un cambio de código inter-oracional mayor que en los casos de lenguas tipológicamente más distintas”, sin olvidar el hecho de que esta cercanía es un arma de doble filo en el proceso de aprendizaje de ambas lenguas (Kulikowski & González, 1999), ya que se corre peligro de traicionar la inmensa riqueza que cada una encierra en sus peculiares modos de expresión. O como lo expresa muy claramente Gonzalez (2001), “es innegable que el E y el PB son lenguas al menos moderadamente cercanas, lo que permite afirmar que los préstamos, las invasiones mutuas, de hecho existen, con efectos importantes en la producción de los aprendices que pueden hacerse particularmente problemáticos al contar con un supuesto éxito de la comunicación”.

En el supermercado chino, la cajera, indudablemente oriental, con poca competencia de las lenguas locales, pero la necesaria para manejarse en su trabajo diario con clientes, produce unas pocas palabras en “portugués” ante un cliente brasileño quien pregunta por el valor de los *reais* (moneda brasileña). Aquí se produce un verdadero “code-switching”, es decir, cambio de lengua dentro de un mismo suceso de habla (Saville-Troike, 2005: 65) pero en este caso de oraciones enteras dentro del mismo suceso. Dado que la cajera es de origen chino, tanto su portugués como su español están fuertemente marcados por elementos fonéticos de su lengua madre.

Cajera: saluda en **español**

Cliente: saluda y pregunta en **portugués** el valor del cambio de moneda.

Cajera: pregunta al dueño lo mismo en **chino**, quien a su vez responde en **chino**, y ella responde al cliente en **portugués**.

En la estación de servicio el expendedor de combustible interactúa con un cliente en una *variedad de frontera* (Elizaincín, 2001) comprensible para ambos, nuevamente desde la supuesta cercanía de ambas lenguas y el uso de un lenguaje común que los hace competentes o los habilita para hablar de los temas que les interesan, fundamentalmente el

fútbol. Hacen bromas, se ríen. Es decir, se comunican.

Lo mismo sucede en la mayoría de los comercios locales.

En cuanto a la enseñanza del portugués, me explican que no hay institutos privados de capacitación en dicha lengua. Visité el Instituto de Formación Docente “Jorge Luis Borges” donde se dictan cursos especialmente dirigidos a alumnos secundarios o adultos, en dos niveles. Actualmente (2012) cuentan aproximadamente con una matrícula de 50 alumnos, de los cuales solamente asisten alrededor de 30, según informa el director del establecimiento: *“Quienes asisten por necesidad son los de Gendarmería porque ellos todo el tiempo están pasando y trabajando con la policía del otro lado. Y los de allá sí que no hablan nada”*.

Se enseña portugués en las escuelas privadas y escuelas secundarias, pero el nivel no es el esperado según algunos padres y alumnos aunque, de acuerdo con el relevamiento efectuado, estos últimos no parecen tener especial motivación para aprender la lengua fronteriza. (c.p. de padres y alumnos de colegios secundarios)

Me informan que las pocas profesoras de portugués que tienen a cargo las clases *“estudiaron en la capacitación del (Instituto) Borges, y otras en la Universidad (de Misiones) pero no todas tienen el título”* (de grado).

Los estudiantes procedentes de distintas ciudades de Brasil que estudian en la Universidad Barceló solo cuentan con clases dictadas por una profesora de lengua, (no de ELE) pero, según comenta el secretario académico, la competencia de dichos jóvenes es insuficiente y muchos abandonan por la dificultad que encuentran para estudiar. El funcionario me explica que los profesores son muy amplios en cuanto a la aceptación de la interlengua, es decir la lengua en proceso de aprendizaje de los alumnos, pero que ven como urgente el logro de un mayor nivel de competencia. Un alumno brasileño me comenta: *“Mi amigo tornou pra Brasil porque estava muito deprimido, não entendia nada de castellano”*. En el museo histórico “Juan Arguilaga”, mientras leía la bibliografía que me ofrecieron sobre la historia de Santo Tomé, tuve oportunidad de dialogar con un grupo

de la Comisión Cooperadora del Museo que en ese momento se encontraba reunido. Eran profesores retirados que habían ejercido por muchos años su profesión en las escuelas locales. Les pregunté si ellos hablaban o escuchaban hablar portugués o guaraní, y si había diferencias con el pasado:

“Allá por los '80 no permitíamos que los chicos hablaran portugués en la escuela. El problema era que ellos solo miraban la tele brasilera, los dibujos, todo.”

Un hombre mayor, de unos 80 años, comenta:

“Acá ya no se habla guaraní, solo en la campaña. Hace tres generaciones, por los años '40 todavía se escuchaba hablar por acá”.

*“En otros lugares de Corrientes **hablan diferente**, dicen “pa” y “peina”. Yo sé que eso es del guaraní porque viví en Corrientes, pero acá no saben qué es eso. Aquí más bien usamos algunas palabras del portugués”- agrega una tercera.*

“Nos parece muy positivo que ahora se enseñe portugués en las escuelas, así nos vamos a entender mejor”.

Cuando me alejé escuché decir a alguien entre risas que llamaba “*minhoca*” (lombriz, en portugués) a su sobrina porque estaba muy flaca. Observé que les da gracia darse cuenta de que ocupan palabras en portugués, porque habitualmente lo hacen en forma inconsciente, forma parte de su modo de hablar, de su identidad lingüística.

Tras varias visitas a la ciudad de Santo Tomé me sentía un poco desilusionada ya que no había podido hasta ese momento participar de actividades sociales que me hicieran sentir parte del medio que estaba investigando, no sentía que me hubiera integrado. Toda la información que había recogido hasta entonces era fruto de observaciones o entrevistas, pero no había tenido una participación directa. Hasta ese momento había parado en hoteles y, aparte de las maestras a quienes había frecuentado durante la capacitación, y otros docentes con quienes había charlado más frecuentemente, no tenía relaciones personales. Pero una noche se produjo un hecho interesante. La estación terminal de Santo Tomé está muy próxima al edificio donde funciona el Instituto de Formación Docente y decidí esperar

en la biblioteca hasta el momento en que ésta cerrara ya que hacía mucho frío y la estación no tenía ningún espacio cerrado para protegerme. Mientras esperaba entablé una relación de amistad con la bibliotecaria y me alojé en su casa en mis siguientes visitas. A partir de entonces pude ser partícipe y compartir la vida en Santo Tomé. Había estado seis veces en la ciudad pero me di cuenta luego de que mi mirada había sido, hasta ese momento, periférica, no involucrada.

Participé a partir de allí en reuniones familiares y sociales. Tuve acceso a la vida cotidiana y observé que no difería de la vida en la capital correntina, excepto por el lógico ritmo de una ciudad más pequeña. La vida familiar, la mesa compartida del mediodía, la paz de la siesta, dada fundamentalmente en estas latitudes por el intenso calor de los largos veranos, los vecinos sentados en las veredas al anochecer, costumbre ésta que se va perdiendo en la zona céntrica de la capital pero persiste en los barrios, el asado de los domingos, la larga sobremesa, las conversaciones que giran alrededor del colegio de los niños, la vida cotidiana, las festividades religiosas, el trabajo, la situación económica, y la política, tema siempre presente entre los adultos.

Nada parecía indicar que no estaba en cualquier otra ciudad correntina, excepto por las pequeñas pero frecuentes interferencias del portugués. La más común, e inconsciente para los santotomeños, es la distribución del orden de palabras sujeto-verbo en la forma interrogativa, que se hace visible por el uso innecesario en ese caso del pronombre sujeto
Ej.- *¿Dónde ella estuvo?*

Mientras cenaba con una familia comprobé que J., el dueño de casa y padre de tres niños, de origen bonaerense y radicado hacía muchos años en Santo Tomé, no producía la misma inversión, pero sí sus hijos, quienes por otra parte, habían adoptado la forma rehilada /y/ para la palatal lateral sonora propia de una de las variedades “porteñas”, en tanto su esposa, conservaba la variante local /λ/. Cuando les comenté mi observación, me dijeron que nunca se habían dado cuenta, y que les parecía muy interesante. Nunca escuché

en este ámbito palabras en guaraní, excepto por el nombre dado al perro: *Cambá* (*negro* en guaraní).

Siempre que me alejaba de la ciudad conduciendo el automóvil o en colectivo, escuchaba la fuerte presencia de las radios brasileñas en distintas posiciones del dial, con una potencia superior a las locales. Dentro de la ciudad se escuchan claramente las emisoras en lengua española.

Como cerrando el foco de una lente fotográfica, voy a concentrarme fundamentalmente en las escuelas pertenecientes al Proyecto Bilingüe. Mi recorrida por la ciudad había tenido como finalidad principal contextualizar el material a través de un acercamiento a la realidad sociolingüística de la localidad.

2.1.3. La escuela N°554 “Josefa Fernández dos Santos”

Está a una cuadra del Municipio, muy céntrica. Es un edificio amplio. Sin duda fue remodelado internamente aunque su fachada ostenta el año de su construcción: 1885. Se accede a un patio de juegos desde donde se observa una cancha de deportes y, situadas a ambos lados, las oficinas administrativas y las aulas.

Habiendo presentado los papeles de rigor y obtenido los permisos necesarios en un viaje anterior, iniciamos la investigación a partir de la observación de las clases que darían las maestras argentinas de la escuela 554 en la escuela par de São Borja, “Aparicio Mariense”. Los niños argentinos quienes, a su vez, esperaban a las maestras brasileñas que les darían clases en el contra-turno, permanecían en la escuela y recibían el almuerzo, lo cual no sucedía con el resto de los alumnos que se retiraba para dejar lugar al turno tarde.

Mientras esperábamos, me centré⁷ en observar a los niños del primer año. Llevan vestimenta simple, con mucho uso, y su apariencia personal es más bien descuidada, si parto de mi representación de docente citadina de “niño-que-asiste-a-la-escuela con

⁷ Se hace necesario el uso de la primera persona singular para distinguir aquellas actividades o reflexiones personales de las que realicé con el grupo que me acompañaba en esta oportunidad. Por otra parte, como apunta Hammersley, en etnografía el uso de la primera persona se hace imprescindible en ciertas ocasiones.

guardapolvo limpio, bien peinado y mochila al hombro”. Aquí no todos llevan guardapolvos. No es una exigencia de la escuela. Las edades varían entre los seis y los ocho años, algunos un poco más. Cuando entré al aula comían el pan y el guiso de fideos que les habían servido en sus platos sobre los pupitres. La docente del Programa Bilingüe hizo las presentaciones del caso.

- *¿Cómo vos te llamás?*

Esa sería la primera frase que me dirigieran los niños, evidentemente marcada por el orden de palabras del portugués. Para mi posterior sorpresa, estos rasgos:

- *Yo tengo **más** dos hermanas.*

- *¿**Dónde** vos vivís?*

serían algunas de las pocas interferencias lingüísticas verificadas dentro del ámbito escolar.

2.1.4. El cruce del puente

Esperamos por un largo rato, junto con las maestras que cruzarían ese día, al taxi que nos conduciría a la escuela brasileña. Tras pasar los controles aduaneros y la casilla de pago del peaje, atravesamos el moderno y poco concurrido puente sobre el río Uruguay. Cruzarlo implica el pago de \$7.- (2008) \$12.- (2012) si se usa el transporte público o \$12.- (sep.2008) -\$16.- (nov.2010) si se usa el propio vehículo y se tiene domicilio en Santo Tomé, caso contrario se debe erogar la suma de \$40.- (sep.2008) - \$55.- (nov.2010) -\$60.- (dic.2011). Esto marca una gran diferencia con otros pasos fronterizos donde no existe peaje y el tráfico es mucho más frecuente y dinámico. (Ej. Puente Posadas (Argentina) - Encarnación (Paraguay) o Paso de los Libres (Argentina) – Uruguaiana (Brasil)). Esto se debe a que el puente local fue construido por una empresa privada, no por los gobiernos de ambos países.

Se consignan estos valores porque el pago de un peaje costoso podría ser uno de los motivos que marque el distanciamiento entre ambas comunidades.

2.1.5. São Borja

Ediliciamente es una ciudad de casas bajas, algunas muy coloridas, amarillas, rojas o azules, con jardines con rejas y árboles al frente. En el centro, rodeando la plaza, muchos comercios e intenso movimiento. Calles anchas por las que se puede transitar en doble sentido, muchas empedradas.

En un viaje anterior había hecho un pequeño recorrido, había entrado a negocios, supermercados o había solicitado ayuda para llegar a algún lugar. No me llamó la atención que nadie me respondiera en español pese a que yo me dirigiera a ellos en esa lengua. Algunos ni siquiera entendían mis preguntas. Tenía que reformular la pregunta con palabras comprensibles desde el portugués o en portugués. Siempre respondían en portugués. En una escuela secundaria, donde quise averiguar alguna dirección, una alumna ni siquiera contestó cuando le hablé en español.

En un solo supermercado, de los tres a los cuales había ingresado, aceptaban dinero argentino (casi nadie lo acepta desde 2010 dado que el tipo de cambio ha variado significativamente: 1 real equivale a 2,50 pesos aproximadamente en la actualidad- marzo 2012). No había ningún cartel que lo indicara, recién lo informaban al llegar a la caja. Esta es otra diferencia notoria con los comercios fronterizos de Paraguay, ya que la moneda argentina es aceptada normalmente por vendedores callejeros o grandes comerciantes, o en la frontera seca de Brasil-Uruguay, donde se acepta la moneda de ambos países y también los pesos argentinos. Una vez más, esto es un indicador de frontera más marcada, más distante (Lipski, 2008: 23).

La población de São Borja, que duplica a la de Santo Tomé, como ya se informó, está dedicada, al igual que su par argentina, en gran parte, a las tareas agrícolas (se siembra mayoritariamente arroz, soja, maíz, se hace forestación y se cría ganado vacuno). Debido a la superproducción de arroz, se empezó a producir etanol como combustible alternativo, aunque en 2011 el área rural fue fuertemente atacada por la prolongada sequía. Según

leemos en los diarios locales, esperan que la nueva Usina de Biomasa amplíe la capacidad laboral de la zona. También cuentan con profesionales en el área legal, de la salud, de la agro-ganadería, de la construcción y de la docencia. El sector público y el comercio emplean a buen número de personas. Las clínicas y consultorios privados están dotados de mayor tecnología en aparatos que las de Santo Tomé, por lo tanto, los argentinos que cuentan con obras sociales con cobertura de frontera prefieren hacerse estudios médicos en São Borja.

A nivel educativo, cuentan con el Instituto Técnico Farroupilha y la “Universidad Estadual Unipampa”, que alberga a más de mil estudiantes, un 70% de los cuales provienen de diferentes ciudades, lo cual implica una mayor población estable, necesidad de vivienda y alimentación. (Prensa local “Folha de São Borja” 26/03/2011).

Respecto de la situación laboral de los padres de los niños que asisten a la escuela Aparicio Mariense, me informan en la administración que la mayoría son militares, empleados administrativos, docentes, policías o bancarios.

2.2. En la escuela brasileña “Aparicio Mariense”

2.2.1. La población infantil, los docentes y el personal administrativo

Finalmente, y con cierta demora dado que los horarios parecían no ser estrictos, llegamos a la escuela par. Mientras nos dirigíamos a São Borja el taxi se detuvo por algún desperfecto, y el conductor (residente de Santo Tomé) trató varias veces de hacerlo arrancar. Tras varios intentos lo logró y expresó:

- *Él es así nomás.*

En ese momento me llamó la atención del uso del pronombre personal expreso para referirse al auto, pero luego observé que era un uso común en la modalidad de frontera. De acuerdo con Elizaincín (2001) en portugués es “menos frecuente la elisión del pronombre sujeto y puede referir con más libertad a nombres no necesariamente animados”.

La escuela está ubicada sobre una calle empedrada, como el resto del barrio que la rodea, no lejos del centro. Perteneció al grupo de escuelas de rezo ecuménico, lo cual implica apertura hacia todos los credos. No hay ningún lujo, excepto por el gran televisor de muchas pulgadas en la sala de profesores donde los niños miran películas. Hay orden y limpieza.

Enseguida nos reciben con los tres besos típicos de la cortesía de esta región de Brasil. También observé al hablar en portugués, el uso del pronombre de segunda persona *tú* pero acompañado de verbo con conjugación de tercera, al igual que *você*. El uso de *tú*, contrariamente a lo que presuponía, implica una mayor intimidad o familiaridad entre las personas que lo usan en esta región. Esta forma es la variedad característica de los hablantes de Rio Grande do Sul. También es citado por Lipski (2011: 7) para la variedad de contacto en Misiones.

Según M. E. Araújo Carreira (2003), en su trabajo sobre *Formas alocutivas del portugués*, “le portugais européen possède un système de base triadique singulier: “*tu*”, “*você*”; “*o senhor*”/“*a senhora*”; au pluriel: “*vocês*”/“*vós*”, “*os senhores*”/“*as senhoras*”, avec des ramifications d’une grande complexité, alors que les autres variantes du portugais (Brésil, Afrique) réduisent les formes d’adresse allocutive à un système dyadique (au Brésil: “*você*”- “*o(s) senhor(es)*”, en général; dans le Maranhão, **dans le Rio Grande do Sul** et à Rio le “*tu*” remplace “*você*” au singulier, bien que le verbe se maintienne à la 3^e personne, par ex. “*tu vai*” au lieu de “*tu vais*”...”

Sin embargo, observamos que en São Borja, son usados ambos pronombres de segunda persona “*tú*”, “*você*” y también “*o senhor*” (usted en español) con distintos grados de intimidad pero siempre con el verbo en tercera persona del singular.

En una visita previa a la escuela, acompañada por la responsable del programa intercultural bilingüe en Santo Tomé, había solicitado el correspondiente permiso, pero respondieron que no era necesario presentar nota alguna. En general se observa en la institución mucha espontaneidad, deseo de colaboración y poco tratamiento burocrático

por parte del personal docente y administrativo. Incluso me facilitaron libros en lengua materna del grado inicial para observar lo que los niños aprenden en ese nivel.

El personal administrativo trabaja en una pequeña sala dotada de computadoras, en tanto la directora, una mujer afable y sencillamente vestida, al igual que las docentes, ocupa otra pequeña sala que comparte con la secretaria. El mobiliario es también sencillo. Me reciben sin protocolos y me ofrecen su apoyo en lo que fuera necesario. Tanto el personal administrativo como el docente no usan uniforme, aunque me informan que en algunas escuelas lo hacen. Unos pocos llevan una remera celeste con las iniciales de la escuela. Usan ropa informal: bermudas, remeras, pantalones o vestidos coloridos y calzan sandalias plásticas en los días de más calor. Son amables y conversadores. Nadie habla español y comprenden muy poco. Aunque al principio intenté hablar en español para ver la reacción de mis interlocutores, pronto dejé de hacerlo ya que no me comprendían y simplemente desestimaban mi pregunta si no lograban comprenderla desde su cercanía con el portugués. Tampoco pudieron responder a un pequeño cuestionario que realicé en español.

El personal administrativo me informa que los niños asisten a clase regularmente desde el mes de febrero hasta el 23 de diciembre, con una semana de vacaciones en el mes de julio. Deben cumplir 200 días lectivos. Durante el día de clase, de 7.30 a 11.30/11.55, tienen un solo recreo de 20 minutos. Es una escuela pequeña, con 260 alumnos y un promedio de 17 por clase. Algunos cursos asisten por la mañana y otros por la tarde, ya que las dimensiones del edificio son insuficientes para albergar al alumnado completo. Si bien los niños no hablan español, con su natural curiosidad intentan en todo momento negociar el significado.

No se espera que los pequeños lean durante el primer nivel (Primera Série) por lo tanto se hizo necesario observar los dos primeros cursos para definir a partir de qué nivel se podría usar el material que pretendíamos elaborar.

2.2.2. Observación y registro de clases⁸

Clase del programa bilingüe en español

Los niños ya están en clase. Las aulas tienen grandes ventanales que dan a patios de tierra y césped, muy arbolados. Se escucha el bullicio de las aulas, sin estridencias.

Acompaño al aula (*2da. Série*, correspondiente a 2do grado en términos argentinos) a una de las maestras argentinas - son tres quienes van a dictar las clases - quien me había explicado anteriormente que era la primera vez que “*cruzaba*” a dar clase. Se veía nerviosa ya que era su primera experiencia. La planificación a desarrollar no había sido visada por ninguna autoridad competente. Había sido elaborada en base a una encuesta de intereses temáticos eliciteda a los pequeños estudiantes por las docentes de ambos países, la cual, según me explicaron, estaba basada en un proyecto para las escuelas bilingües de Gilvan Mulher de Oliveira, principal referente del Programa en Brasil.

Al entrar, la maestra saluda a los niños en español, ellos responden en portugués. Aclaremos que estamos en el mes de octubre (2008) y se han dictado clases por más de seis meses. Lamentablemente mi observación es interrumpida por la delegada del Programa Bilingüe de São Borja que desea presentarse. Al regresar observo el desarrollo de la clase. Hay un cartel pegado en el pizarrón sobre la serie televisiva *Los Picapiedras* (cf Anexo 6). Tiene algunos errores de concordancia y según pude comprobar luego, es de difícil lectura para los niños, quienes están entretenidos pintando una figura de dichos dibujos animados aportada por la maestra.

Tienen siete años en su mayoría. No son más de veinte. Están prolijamente vestidos y peinados. Al igual que los docentes, no usan uniforme. Se sientan en pupitres individuales similares. Son bulliciosos y se mueven mucho. Algunos están parados o recorriendo la fila de pupitres.

Se registran algunas intervenciones de la maestra, siempre en español:

⁸ Se incluye la descripción de una clase completa observada en cada localidad para ofrecer una visión general de su desarrollo, de la actitud y rol de sus participantes y del clima de la clase en general. Luego se citarán solo detalles de las demás clases, relevantes para la investigación.

- *¿Qué hace ese niño parado?*

No hay respuesta. Todos siguen parados y hablando entre sí.

- *Los que no trajeron colores, acá la maestra les trajo colores.*

Nadie responde.

- *Están hablando mucho chicos. Así no, así no. Van a demorar demasiado para hacer el trabajito.*

Todos hablan y caminan por el curso.

- *¿Qué color es el pelo de Pedro (Picapiedra)?*

- **Preto** (negro, en portugués) –responde alguien.

- *¿Y el vestido de Vilma?*

- **Amarelo** (amarillo).

- *¿Existen los dinosaurios, los mamuts?*

No hay respuesta.

- *¿Dónde **ustedes ven** los dibujos animados?*

(Silencio)

La maestra no habla portugués pero produce la inversión (pronombre sujeto no elidido-verbo) en la oración interrogativa propia de esa lengua, y también propia de la modalidad de español hablada en Santo Tomé, en los distintos niveles sociales, según se comprobó. La aspiración o elisión del fonema /s/ en final de sílaba que también produce es variedad típica de Corrientes por posible influencia del sustrato guaraní (Quant, 1990).

Tras elicitación en español acerca de la vida de estos personajes y no obtener respuestas de los alumnos, hace pasar al frente a uno de ellos para que lea lo que está escrito en el cartel mencionado. El niño lo hace con mucha dificultad y ayudado por la docente. Son dos figuras aisladas del resto de la clase.

Desde mi posición al fondo del aula ya no puedo escuchar por el subido tono de la charla de la clase. Los chicos se paran, van de un lado a otro, juegan y hacen caso omiso a lo que está sucediendo junto al pizarrón.

Un niño se me acerca, al ver la cámara fotográfica me pide “*tirar una foto*” (que le saque una foto).

- **Merenda!** – dice una mujer desde la puerta y todos salen de prisa y sin pedir

autorización a quien está al frente de la clase.

Aquí se interrumpe el suceso, que se había iniciado con el saludo de entrada, simplemente con la presencia de la persona encargada de la cocina y la palabra “*merenda*” que actúa como disparador para el cambio inmediato de actividad e interrupción del suceso clase. Es interesante observar cuanto infieren los niños de esta palabra, por las acciones posteriores que realizan. Tal vez podríamos ver en ella lo que Gumperz (1981: 154) denominó “pistas de contextualización” dado que la comunicación siempre presupone conocimientos compartidos y convenciones de señalización, no simplemente compartir una misma lengua.

La “merenda”, un plato servido alrededor de las 14.30 horas, fue tomado en perfecto orden. Cada uno se acercaba a un mostrador/ventana que miraba al comedor, y recibía un plato de comida, una cuchara y un vaso con jugo o agua. La comida era diferente para cada uno pero, en general, consistía en cuatro porciones: arroz, tomates, *feijão* (porotos negros) y polenta. El comedor estaba muy limpio y en orden, las personas que servían llevaban cofias y guantes. Al finalizar, los niños devolvían los platos al mismo lugar de donde los habían tomado y paseaban brevemente por los pasillos antes de regresar al aula. No demoraron más de veinte minutos. No corrían, gritaban o jugaban durante este período. Se observó en esta oportunidad y otras posteriores que era una rutina bien definida y diferenciada del suceso “recreo”.

Fin del suceso “merenda” marcado simplemente por el regreso de los niños libremente al aula y sin que mediara una llamada definida. El uso de estas palabras así como los saludos, despedidas, pedidos de permisos son necesarias para marcar las **rutinas**, elementos fundamentales en el aprendizaje de segundas lenguas por parte de los niños puesto que a través de ellas, “children know how and when to recognize a context”. (Gumperz/Cook-Gumperz, 2006: 66).

Al regresar, la maestra, quien no había acompañado a los niños al comedor, seguía recortando las figuras, y ahora ayudaba a algunos niños a pegarlas.

Sus expresiones se repiten: - *Sin hablar, sin hablar.* - *No quiero verte levantado.* - *Quiero que trabajen.* - *Terminen.* - *Quedate sentado.*

La mayoría ya terminó de pintar y recortar y no realiza ninguna tarea específica. Hablan

entre ellos. No se dirigen a la maestra, o lo hacen mínimamente, para pedir goma de pegar o ayuda, siempre en portugués. Obviamente, la comprensión entre docente y alumnos se da a través de la cercanía léxica de ambas lenguas. Cuando hay palabras que no se comprenden se interrumpe la comunicación, simplemente por el abandono de colaboración de una de las partes. No hay molestia, simplemente se pasa a otro tema.

La maestra permaneció al frente de la clase, junto al pizarrón y al escritorio.

No pude ver el fin de la clase porque la delegada⁹ quería mostrarme el resto de la escuela. Me llamó la atención el gabinete psicopedagógico con material muy ordenado y completo para niños con dificultades motrices o de aprendizaje.

También disponen de cancha de fútbol, biblioteca, amplia sala para maestros, aulas muy coloridas, con carteles en las paredes sobre el respeto a la diversidad, el cuidado del medio ambiente y los derechos del niño a una alimentación sana.

En posteriores visitas pude comprobar el uso dado al gabinete, ya que la escuela pública incluye a niños con discapacidades de distinto tipo: hipoacusia, problemas de visión, diversas parálisis por esclerosis o accidentes, afasias leves o dificultades en el uso del lenguaje. Los niños permanecen algún tiempo compartiendo la clase con el resto de los estudiantes de su edad, acompañados por un asistente terapéutico como una forma de socialización. Luego son atendidos en forma individual por una psicopedagoga en el gabinete. Debo mencionar cómo el resto de los niños los incluye efectiva y afectivamente dándoles la mano, hablándoles, o saludándolos cuando entran o salen del aula.

Observé unos momentos una sala donde otra de las maestras argentinas daba clase. Como en el caso anterior, los niños pintaban y se movían de un lado a otro. Nadie pronunciaba palabra alguna en español. La maestra no hablaba portugués. Cuando accedí al curso fui saludada en portugués, con una corta rima, “*Bom dia, bom dia, seja bem-vinda sempre!*” (Buen día, buen día, sea bienvenida siempre) sin que la maestra objetara que no lo hicieran en español. Como se expresó antes, el aprendizaje de rutinas en la lengua meta es una tarea básica y significativa.

Cuando regresábamos, pregunté a ambas maestras cuál había sido el objetivo didáctico

⁹ El programa bilingüe en Brasil está tercerizado, es decir, no administrado por el Ministerio de Educación sino por el IPOL, un ente autárquico.

de sus respectivas clases, qué funciones, qué estructuras o palabras nuevas habían aprendido los niños. Me informaron que el objetivo del Proyecto Bilingüe “no era enseñar la lengua sino la propia cultura”, que “la lengua solamente era un medio.” Lógicamente me cuestioné hasta qué punto la serie televisiva *Los Picapiedras* podía estar relacionada con nuestra cultura, dado que ni siquiera es una serie que está “de moda” entre los niños argentinos.

Quise conocer el “proyecto Gilvan” (Mulher de Oliveira) que tanto se mencionaba y sobre el cual, según las maestras, estaban basados los objetivos del Programa Intercultural Bilingüe. Visité la página web de IPOL, de Mercosur Educacional, y me comuniqué con diferentes referentes del programa. Obtuve un resumen que transcribo en Anexo 4 y una serie de documentos fundacionales del Proyecto denominados “Programa Modelo de enseñanza común en escuelas de frontera”, “Esbozo de temas para la elaboración de desarrollos curriculares” y “Orientaciones didácticas para la enseñanza de ELSE en escuelas de frontera” elaboradas por los responsables del proyecto a nivel del Ministerio de Educación de la Nación que resultaron de utilidad para comprender el enfoque dado al proyecto.

Registro de clases en segundo nivel en lengua materna

Una mañana ingresé cerca del mediodía a una clase de lengua materna (2da. Série – mes de abril/2010), la maestra no estaba sentada junto al escritorio sino en medio de los niños. Estaban copiando la tarea. Los niños tienen alrededor de siete años. Son amables y curiosos. No usan uniforme, llevan ropa informal y colorida, usan zapatillas o sandalias plásticas (ojotas) o botas de goma. Hablan en voz baja, se desplazan por el aula, pero no molestan.

En el pizarrón está escrito:

Junte e leia (una y lea) A-MI-GO PES-SO-AS (PERSONAS) CA-VA-LO
(CABALLO)¹⁰

¹⁰ Se destaca en gris lo que estaba escrito en el pizarrón o en los carteles para distinguirlo de otras intervenciones.

- *Os dois esses não podem estar na mesma sílaba.* (Las dos eses no pueden estar en la misma sílaba) – explica la maestra.

En la pared hay pequeños carteles con los nombres de todos los niños por orden alfabético:

Anderson -Ana - Ariel - Ashlei - Daniela - Eduardy - Emilli - Enzo -Erick - Gabriel -
Hadine- José- Leonardo- Leticia- Luis Felipe- Luis Gustavo- Marco- Maria Eduarda-
Pietra- ...Murilo

Se nota el uso de algunos de ellos (Marlene, Nadine, Liane) en la zona de frontera argentina que difieren de los nombres estándar o tradicionales en español. A menudo son tomados de las telenovelas brasileñas que tienen un alto nivel de audiencia en la región.

Continúo observando la clase. Los niños hacen algunas intervenciones:

- *Pro, será que da pra desenhar?* (Maestra, ¿será que puedo dibujar?)

- *Não, pode ir sentar* (No, sentate)

- *Profe, a Emilli vai fazer desenho.* (Maestra, Emili va a dibujar)

- *Profe, eu posso ir no banheiro?* (Maestra, ¿puedo ir al baño?)

Es interesante observar que, en portugués, al hablar de una persona se dice: *a Emilli, o Enzo* (la Emilia, el Enzo), lo cual también se nota en la variedad del español usado en la frontera. Se escucha en todos los niveles sociales decir: *la Fernanda, el Mariano*. También notamos la influencia del portugués en la construcción interrogativa: *Será que* + verbo *dar* + preposición *para*, usada cuando se desea proponer algo a otra persona:

- *Che, ¿será que da para un mate?*,

lo que no solamente parece implicar si la otra persona desea tomar mate sino también si es el momento oportuno para hacerlo. O sea que la frase denota a la vez el deseo de realizar la acción y la necesidad de saber si es apropiado hacerlo. Es probable que el español fronterizo use la riqueza sintetizadora de esa frase. Elizaincín (2001) observa respecto de la construcción verbo *dar* + preposición *para* que “significa que bajo las circunstancias (explícitas o implícitas) relacionadas con la acción referida es posible (o no) realizar una acción o experimentar un estado”.

Murilo es un niño nuevo en la clase. Está agregado al final de la lista en los pequeños

carteles que se ven en la pared. No escribe. La maestra se acerca y le da otro lápiz. Pero sigue sin escribir. La maestra recorre las filas ayudando a los más atrasados. Los que terminaron caminan libremente. Una niña usa anteojos ahumados en la clase. La maestra no interfiere. Algunos escriben y cantan bajito. Uno busca una silla y se sienta en el escritorio de la maestra para copiar la tarea, sin que medie solicitud de permiso.

Murilo da la espalda al pizarrón. No copia. La maestra le llama la atención:

- *Que você está fazendo Murilo?* (¿Qué estás haciendo Murilo?)

Con la inversión (respecto del español) y pronombre personal expresado – de uso regular en portugués - que notamos tan frecuentemente en la variedad del español de frontera. La maestra sigue copiando en el pizarrón:

Marque a resposta certa: (Marque la respuesta correcta)

O nome do cachorro é: (el nombre del perro es)

Nico ()

Totó ()

Neco ()

Neco é um cãozinho (Neco es un perrito)

() triste

() alegre e amigo das crianças

Aún no saben escribir, por lo tanto sólo deben rellenar los espacios vacíos. Algunos se apuran para terminar de copiar la tarea, otros se distraen y se demoran.

- *Profe, eu posso tomar agua?* (Maestra, ¿puedo tomar agua?)

- *Profe, pode ligar meus cordões?* (Maestra, ¿me podés atar los cordones?)

La maestra ordena los bancos. Están cuidados, sin rayas ni escrituras.

- *Murilo, vai fazendo.*

- *Senta Leticia. Senta Murilo.*

- *Apure Eduardo. Termina Eduardy.*

- *Quem acabou, **guardar** material.*

- *Marco, copiando.*

También se observó en la modalidad de español de frontera el uso del infinitivo en las subordinadas, como se observa en la construcción regular del portugués, cuando se requeriría normalmente un subjuntivo en español (Elizaincín, 2001)

*Los que terminaron, **guardar** los lápices. (En lugar de **que guarden**...)*

Los padres esperan en la puerta del aula. Algunos niños salen, otros se quedan porque no completaron la tarea. Los padres ingresan al aula y ayudan a sus hijos. Se enojan con ellos porque no terminaron de copiar. Algunas madres toman el lápiz y terminan de copiar ellas mismas. La maestra guarda el material y se retira.

Aquí termina el **suceso clase**. No hay timbre ni señal de salida. No hay formación, ni despedida protocolar por parte de la Directora. Sólo saludan a la maestra con un beso y se alejan con sus padres o quienes fueron a buscarlos.

Registro de clase en primer nivel en lengua materna

Como ya se consignó, no todos los cursos funcionan en el mismo nivel horario, por lo tanto, para participar de las clases de Primera Série (Primer grado) debía ir por la tarde. Cabe aclarar que las maestras llaman a sus clases “*minha turma*” (mi sección) aunque solo exista una sección de dicho nivel, lo que a veces genera confusión con la palabra *série*.

Tras un breve y poco protocolar saludo a la directora, los niños ingresan a clase con la maestra. Tras algunas indicaciones de rutina, colocan las mesitas y sillas en círculo con ayuda de la maestra. Se paran delante de los mismos y bailan y cantan. Nadie permanece sentado ni inactivo. Es obvio, por la alegría que ponen de manifiesto, que disfrutan de cantar y bailar, como lo observamos en distintas oportunidades. Juegan al “morto-vivo” (al vivo y al muerto). Se agachan y se levantan. Los que “pierden” quedan junto a la maestra.

Luego se sientan en sus pupitres.

Algunos llegan tarde pero no hay reprimenda. Una de las nenas tiene la boca y los ojos pintados. Tampoco hay una observación por parte de la docente. Es un juego más.

El **suceso clase** comienza realmente con la actividad lúdica y musical dado que el movimiento y las canciones son elementos culturales altamente significativos, y no me refiero en este caso a la común representación el-brasileño-ama-cantar-y-bailar, sino a lo observado en estas poblaciones de frontera donde las “festas juninas”, el carnaval y la preparación previa para el mismo, que a veces se lleva a cabo durante todo el año, son sucesos culturales que involucran a gran parte de la población.

La maestra comienza esta segunda parte del suceso haciendo líneas en el pizarrón a modo de renglones. Escribe:

SÃO BORJA, 4 DE AVRIL

En ese momento interrumpe la escritura porque entra un niño con capacidad especial en silla de ruedas. Todos lo saludan con un simple - “Oi, Enzo”- (Hola, Enzo). Tiene una mesa especial y lo ubican junto a ella. La maestra saca de una repisa elementos especiales (tapitas de gaseosas y regletas de muchos colores) para él y los deja en su mesa. Tiene un monitor o asistente personal que se sienta junto a él y comienzan a alinear los objetos por color. Luego los pone en diferentes recipientes, los cuenta y repite lo que el monitor dice. Por momentos la maestra interrumpe lo que está haciendo y se dedica a él. Continúa escribiendo en el pizarrón:

HOJE É SEGUNDA FEIRA

Las clases son lentas pero también tranquilas y ordenadas. Los niños hablan en voz baja mientras copian en sus cuadernos lo que la maestra escribe.

Las aulas son amplias, no hay aire acondicionado, solo grandes ventanales y ventiladores. Es el mes de abril y hace muchísimo calor a la hora de la siesta, pero todos los chicos usan ojotas, pantalones cortos y ropa muy liviana e informal al igual que los docentes y el personal administrativo.

MEU NOME É.....

La clase sigue desarrollándose lentamente. Entraron a las 13.10 y, ¿solamente escribieron la fecha y el nombre? Esto nos llamaría la atención si lo viéramos desde la óptica de la didáctica argentina pero para estos niños y estos docentes, la actividad físico/musical que realizaron antes, el ritmo tranquilo de la clase es parte de su forma de ser y de trabajar. Lo cual no quita eficiencia dentro de sus parámetros. Los niños recién están capacitados para leer y escribir en el segundo año de escolaridad, aunque realizan el aprestamiento durante todo el primer año. Esta es la razón, citada al principio de este trabajo, por la cual fue necesario observar los dos primeros años (*séries*) del sistema escolar.

La maestra vuelve a dirigirse e incentiva al niño con capacidad disminuida que trabaja con sus tapitas:

- *Olhe aqui, Mariani!* (¡Mirá Mariani!)

- *Tá bonito, tá bom!* (¡Está lindo, está bien!) (Usa la forma apocopada del verbo *estar*).

También repite lo mismo a quienes están escribiendo en sus pupitres. Cuelga en la pared un cartel de “Os numerais” (los números). Algunos chicos charlan entre ellos. Alguno bosteza sonoramente. La maestra corta papeles con dibujos que va entregando a los niños:

- *Aqui tenho uma flor e aqui outra. Duas flores. Vão pintar 3 pétalas em cada flor.* (Aquí tengo una flor y aquí otra. Dos flores. Van a pintar tres pétalos en cada flor).

Luego realizan otra actividad de unir cantidad de objetos con palabras. Solo uno, dos, tres.

- *Eduarda, olhe pra cá.* (Eduarda, mirá para acá) (Un modo de decir: - Atendé)

- *Eduarda, só três.* (Eduarda, sólo tres)

Algunos necesitan lápices de colores y la maestra se los facilita. Se dirige a mí y dice: - “*Eduarda sempre está na lua*” y otra vez hacia la niña:

- *Eduarda, parar de conversar.*

En ese momento, con la sola presencia de la persona encargada del comedor se

interrumpe el suceso clase al igual que con la palabra *merenda* antes citada.

- *Oi! Profe, está a merenda!*

Salen ordenadamente, toman la leche chocolatada que se les ha servido en jarritos en el comedor y a los quince minutos regresan del mismo modo al aula. Me explican que es una escuela municipal y siempre se les da un refrigerio por la mañana y por la tarde. La clase sigue desenvolviéndose con el mismo ritmo hasta que llega la hora del recreo, que va a poner **fin al suceso clase**.

Entre otras, presencié una clase en lengua materna sobre una adecuada alimentación. La hora correspondía a la clase de español del programa Intercultural Bilingüe, pero la maestra argentina invitó a la nutricionista escolar brasileña a dar la clase. Desconociendo el español, lo hizo lógicamente en portugués. Los niños estaban muy motivados ya que la docente /nutricionista distribuyó sobre el escritorio una gran cantidad de productos alimenticios.

Los niños saludaron, como de costumbre, en portugués tanto a la maestra argentina como a la docente brasileña que ingresó posteriormente. De este modo se inicia el suceso.

La docente (Marila) comienza a hablar sobre la importancia y valor nutritivo de los alimentos que se consumen a diario.

Nutricionista. – *O que comen em casa?*

Alumnos. – *Feijão* (comida típica de Brasil basada en porotos negros)

N.- *Da cálcio, vitaminas, minerais. Quem gosta de pão?*

A.- *Eu, eu!!*

N.- *Da energia.*

A.- *Arroz e macarrão também.*

N.- *Quem gosta de mamão, a maçã, a laranja?*

A.- *Eu, eu!!!*

N.- *Podem fazer uma salada de frutas. Fica mais gostosa?*

A.- *Fica, sim.*

A.- *Não! Da caganeira!*

Todos se ríen y festejan el comentario. Incluso la maestra, quien prosigue dando clase sin ningún tipo de reprimenda ni interrupción del suceso. En distintas ocasiones se observó un uso poco protocolar del lenguaje en el ámbito escolar. La maestra/nutricionista no invalida ninguna participación. Continúa hablando sobre la buena nutrición, el ejercicio, los alimentos “peligrosos” o saludables y la actitud de los alumnos es siempre de atención y participación, aunque estén en constante movimiento.

N.- *Adorei conhecê-los. E lembrar, bem magrinhos, bem saudáveis, bem bonitos!*

La docente/nutricionista brasileña tiene sobrepeso y en todo momento se puso de ejemplo de lo difícil que ahora resultaba para ella adelgazar, y de la importancia de comer sano desde niños.

La maestra argentina, si bien permaneció en el aula, nunca participó. Nunca se habló en español.

2.2.3. Observación de recreos

Como ya se señaló anteriormente la escuela está rodeada de un espacio amplio y arbolado, con piso de tierra alrededor de toda la escuela. En la parte posterior hay una cancha de fútbol hacia donde se dirige la mayoría de los varones. Aman practicar este deporte y el recreo de 20 minutos les permite organizar un pequeño partido. Corren, gritan, a veces se ofuscan. Uno de ellos oficia de árbitro. Otros caminan, corren, juegan al policía y al ladrón. Solo observamos unas hamacas en el jardín.

Las chicas se toman del brazo y caminan por el parque, o se sientan y charlan entre ellas, algunas corren y gritan también. Solo llevan alguna muñeca o juguete de peluche. Nadie retiró las mochilas ni los útiles de la clase. Comen algo. Van a usar los sanitarios.

Un preceptor o alguna maestra los observa y eventualmente les llama la atención cuando

alguno pelea, grita muy fuerte o se enoja. Uno de los pequeños se acerca y me pide que le ate los cordones del zapato.

No se escuchó palabra alguna en español. Saben poco sobre Argentina, muchos de ellos nunca han estado, me dicen que “*está atrás da ponte*”. Sólo me preguntaron, siempre en portugués, si conocía a Messi, el jugador de fútbol.

2.2.4. Conclusiones parciales

Tras haber observado y participado de las clases, dialogado con docentes, alumnos y administrativos intentaré esbozar lo que considero características propias de este grupo de niños brasileños de una escuela de frontera. Cabe aclarar que en alguna oportunidad me permitieron dar una corta clase de español que preparé basándome en el método TPR (respuesta física total), por lo cual pude participar, esta vez como docente, de una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

De las entrevistas mantenidas con **las docentes de la escuela Mariense**, concluimos que **en su opinión**, los **niños brasileños**, en comparación con los niños argentinos a quienes dictan clases de portugués, son más inquietos pero también más cuestionadores, participativos y receptivos. Piensan que en Argentina hay mayor distancia entre docente-alumno y ven a los niños brasileños más afectivos y demostrativos hacia los docentes. Creen que los niños de la escuela Mariense están muy interesados en aprender español, pero que han visto muy poco progreso y por esa razón se separaron del programa (Decisión tomada por la Prefeitura de São Borja de quien depende la escuela en el año 2010). Como ya se mencionó, por razones de presupuesto, según afirmaron autoridades del Ministerio de Educación en Corrientes, el programa bilingüe fue interrumpido durante los años 2009 y gran parte del 2010 (solo funcionó en el último mes). Desde 2011 a la fecha continúa suspendido.

Según las docentes argentinas, a quienes también entrevistamos, los niños brasileños

son muy indisciplinados y no se pueden mantener sentados y en silencio. Piensan que tienen poco interés en aprender español.

Creemos que se hace obvia la disparidad de modos de enseñanza y el desconocimiento que las docentes argentinas tienen acerca del comportamiento propio de los niños brasileños. Y viceversa, ya que a las docentes brasileñas los niños argentinos les parecen pasivos y poco participativos pero tal vez no sepan que están sujetos a medidas disciplinarias más estrictas.

Por otra parte, es interesante observar el **rol docente**, ya que hay menos llamados de atención por parte de las docentes brasileñas, quienes aceptan un vocabulario más desinhibido por parte de los niños lo cual les resultaría quizás a las maestras argentinas un abuso de confianza y les llamarían la atención al respecto. También gustan de sentarse entre los niños, más que en sus escritorios. Al igual que las maestras argentinas tratan a los niños con palabras afectivas y establecen contacto físico con ellos, los toman de las manos, les dan besos. Se observó que entre Directora y docentes hay un clima más distendido, más cercano.

Como en las clases del Programa Bilingüe no se ha enseñado específicamente la lengua no se han podido registrar progresos en ese aspecto. El tiempo de clase en gran parte se cubre con tareas que no conducen específicamente al aprendizaje lingüístico como pegar figuras, recortar o colorear, como relleno para la falta de actividades específicas. Pero esto no significa descalificar la labor docente, sino buscar alternativas que produzcan un aprendizaje más eficaz y sea tan provechosa y gratificante para los alumnos como para los maestros.

Acordamos con Hearn (2003: 35) en que para que las clases sean verdaderamente útiles, deben alejarse lo más posible de la dinámica de “rellenar la hora”, para lo cual es necesaria una previa y detallada programación. Este es un punto sobre el cual se trabaja específicamente en la capacitación de docentes de lenguas segundas o extranjeras, pero no olvidemos que las maestras del Proyecto Bilingüe solo asistieron a breves cursos de

entrenamiento didáctico.

En las clases de lengua materna, las actividades físicas, juegos, bailes o canciones forman parte del suceso clase, aunque no estén directamente conectados con el tema de la clase y, sin duda, ayudan a que los niños activen su natural energía y se relajen posteriormente para realizar un tarea más pasiva. Esto también podría ser aprovechado para un aprendizaje efectivo del español.

La **vestimenta** de los niños y docentes, al no usar uniforme, y ser muy personal (ya hemos descrito el uso de botas, calzas, ojotas, anteojos de sol, sombreros, collares, colores vivos, maquillaje) señalan de algún modo una identidad compartida.

A **nivel físico**, el aula cuenta con todo lo necesario, muebles en buen estado, amplios espacios, ventilación, buena luz, carteles coloridos y didácticos en las paredes pero nada parece indicar el uso de moderna tecnología. No observé en ningún momento el uso de computadoras, equipos de proyección o material interactivo en el aula.

Respecto de la **variedad de portugués hablada por los docentes y alumnos**, se destaca el uso de “tú” y algunas veces de “você”. Pero es bastante difícil de distinguir cuál de las dos formas están usando para dirigirse a los distintos interlocutores, ya que en portugués, al igual que en español puede elidirse el pronombre sujeto - aunque es usado con mayor frecuencia-, y tanto “tú” como “você” usan el verbo en tercera persona singular. Pero se escucha con mayor frecuencia el vocativo “tú” como forma de tratamiento por parte de las maestras hacia los niños.

En cuanto a los rasgos fonéticos observados, como parte de la variedad de portugués usada en la zona de frontera, no se observaron, en general, los fonemas oclusivos pos alveolares para la pronunciación de **-te**, **-de**, como en la región carioca y paulista sino las oclusivas dentales **/t/** y **/d/** como en español. Esta forma de pronunciación se extiende al área riograndense, aunque en la zona costera, donde se observa una gran movilidad de la población por razones turísticas y laborales, se escucha con mayor frecuencia la forma pos alveolar. Esto facilitaría en gran medida el aprendizaje de español, ya que la pronunciación

“carioca” posee fonemas más marcados que lo diferencian de nuestra lengua.

No pudieron verificarse, desde nuestro conocimiento del portugués de frontera, intervenciones en o interferencias del español ni en los docentes ni en los alumnos. En ningún momento se dirigieron a las maestras argentinas ni a mí en español.

En cuanto al tiempo de descanso, me llamó la atención la ausencia de timbre o campana para salir al recreo y la forma tranquila de hacerlo sin correr ni atropellarse. Sí lo hacen durante el recreo cuando juegan. Como deporte grupal prima el fútbol entre los varones, pero no entre las niñas. Entre ellas son más comunes “pique-pega” (la mancha), “pular corda” (saltar la cuerda) o simplemente caminar y charlar o hamacarse.

Los útiles y las mochilas permanecen en el aula y las puertas quedan abiertas. La maestra se dirige a la sala de profesores donde comparte este momento con las otras maestras, toman café, charlan, leen el diario, comentan algún evento escolar o descansan.

2.2.5. Registro de visita a hogares

No me resultó fácil acceder a un hogar en São Borja. Si bien todos son muy amables y colaboran en lo posible, no fue fácil alcanzar el nivel de confianza necesario para solicitar una visita a un hogar. Pero con el paso del tiempo pude visitar un par de hogares y entrevistar a sus miembros.

La composición familiar no difiere de la argentina. En algunos casos los padres trabajan en el campo y permanecen fuera durante la semana. En ocasiones los niños están a cargo de los abuelos o tíos. Hay mucho respeto hacia la figura paterna. En uno de los hogares visitados los jóvenes trataban al padre de “o senhor” (equivalente a “usted” en español). Me dicen que es una costumbre que está desapareciendo pero aún se conserva en las áreas rurales. La frase más usada para pedir permiso es:

“- *Será que dá pra...*”. (También usada en el español fronterizo.)

No hablan español. Pero a los padres les gustaría que sus hijos lo aprendieran.

No van a menudo a Santo Tomé, excepto algunas veces al supermercado, pero dicen que allí no necesitan hablar “castellano”. No usan la palabra “español”.

Los horarios de comidas sí difieren de los argentinos. Los negocios y las escuelas se cierran a las 12:00 horas y es el momento en que la familia se reúne y almuerza. Hasta las 2 de la tarde cuando todo se reanuda. También se cena más temprano, alrededor de las 20 horas. En las comidas nunca falta arroz y “*feijão*”. Se consumen muchas frutas. Se bebe café, “*chimarrão*” (mate) o té en el desayuno y la merienda. También se come mucha carne, “*más que en el resto de país*”, según opinan.

Ediliciamente, los hogares no son diferentes de los correntinos, excepto por los colores llamativos que usan con mayor frecuencia. Las casas tienen galerías, patios arbolados y mucha vegetación como consecuencia del clima húmedo y caluroso. Al igual que en Santo Tomé, se usa mucha madera de la región.

Me comentan que la lengua guaraní se perdió con el tiempo, pero en la campaña aún hay personas que la hablan. Me dicen que todos escuchan la radio ahora y entonces ya nadie habla guaraní.

2.2.6. Conclusiones parciales

Quizás en los hogares se nota mayor homogeneidad con las familias correntinas que en el ámbito escolar. Existe mucha semejanza en la relación afectiva entre sus miembros, las actividades de los padres, las celebraciones de festividades religiosas o laicas. Padres e hijos miran los mismos programas de televisión (deportes, telenovelas, dibujos animados). Excepto por la lengua, y desde una mirada rápida y superficial, parecieran pertenecer a la misma comunidad. No se observa en sus expresiones estigmatización del español pero tampoco mucho interés en, ni conocimiento del mismo

Como se especificó antes, los niños de la escuela Mariense pertenecen a un grupo

socioeconómico de mejores ingresos que los de su escuela par en Santo Tomé.

2.3. En la escuela N° 554 “Josefa Dos Santos” de Santo Tomé

2.3.1. La población infantil, los docentes y el personal administrativo

Volviendo a la frontera argentina donde empezamos esta investigación, me centraré ahora en la escuela provincial Nro. 554 “Josefa Dos Santos” de la ciudad de Santo Tomé. En esta institución se puede hablar de dos etapas diferentes de investigación y recolección de datos, puesto que hubo muchos cambios desde la primera vez que la visité a la actualidad (2012) por lo cual empezaré narrando cómo fueron mis primeras experiencias y describiré los cambios que se produjeron con posterioridad.

Es el mes de octubre de 2008. Me presento temprano en la escuela, pero recién accedo al curso tras los saludos de rigor a la Directora. Es una persona mayor, muy amable, que, según me informa ella misma, ya debería estar jubilada hace tiempo. Habla sobre la situación de la escuela, de una población escolar proveniente de familias carenciadas, de la falta de una cooperadora que aporte fondos, al no cobrarse ninguna inscripción. Se explaya sobre la falta de compromiso de los padres, los actos de vandalismo escolar, el poco avance en la alfabetización:

- *Antes para octubre ya sabían leer y escribir...*
- *Todo es trabajo del maestro acá. Las familias quieren que se les dé todo.*

Me explica que no se habla nada de portugués en la escuela:

- *Acá nada. Tal vez allá en el barrio Hormiguero, porque ahí no tienen cable y solo ven la tele **brasileira**.*

Nadie usa el término español **brasileña** como pude comprobar posteriormente.

No es la primera vez que escucho que en los sectores económicamente más carenciados se habla portugués “porque no tienen cable” ni sería la última. Me pregunto si esta representación: *hablar portugués/no tener cable/vivir en los sectores periféricos* no se ha

convertido en un cierto grado de estigmatización de la lengua portuguesa. Lo podríamos graficar como:

+ Portugués	- portugués
- recursos económicos	+ recursos económicos
ubicación urbana periférica	ubicación urbana central
acceso a TV satelital	acceso a TV por cable

En encuentros posteriores, escucho a algunos padres que muestran cierto desagrado por el trabajo de la Directora:

- *No hace nada para cambiar la situación de la escuela.*
- *Ya tendría que estar jubilada y dejar que una persona más joven se ocupe.*

Los maestros temen hablar, pero confidencialmente sostienen la misma opinión.

Las docentes lucen impecables guardapolvos blancos. Son afables y colaboran en lo posible, pero se las ve un tanto más expectantes, reservadas o tal vez desconfiadas respecto de la observación que voy a hacer de sus clases, si se las compara con las maestras brasileñas. Les he explicado de la mejor manera posible que mi trabajo no puede afectar su situación laboral en lo más mínimo, pero no sé si he logrado convencerlas. De todos modos mostraron amabilidad y buena disposición en todo momento.

2.3.2. Observación de clases

Registro de clase del Programa Bilingüe en portugués

Lamentablemente no tuve oportunidad de escuchar tantas clases de portugués dictadas en Argentina por maestras brasileñas como clases de español dictadas en Brasil por maestras argentinas.

Al iniciarse la clase la maestra toma de un armario un grupo de cuadernos forrados con el mismo papel y etiquetados con el nombre de cada alumno y los entrega a cada niño.

- *¿Ustedes les proveen de esos cuadernos? – pregunto.*

- *Sí, nosotros les damos estos cuadernos pero solamente en la clase, para que trabajen, porque si los llevan a la casa no los traen para la clase de “bilingüe” y no tienen dónde trabajar.*

- *¿Entonces no pueden practicar en su casa o completar las tareas?*

- *No, lo hacen todo acá.* (El diálogo se desarrolló siempre en portugués porque la docente me aclaró que no hablaba español).

Se dirige al grupo de alumnos y pregunta:

- *O que falamos a aula passada?* (¿De qué hablamos la clase pasada?)

- *De animales. ¡Porquinho!!* – responden los alumnos

- *Si, porquinho, chanchito...*

La maestra escribe la palabra en el pizarrón y les pide que copien. Uno de los chicos le dice algo en español, al no entenderlo me pide con un gesto que la ayude. Le explico que le está pidiendo el cuaderno, que no se lo entregó aún.

También entrega unas hojas donde se ven distintas partes de la cara de un cerdito que los niños deben colorear y recortar. Explica, siempre en portugués, de manera pausada, los pasos a seguir. Los estudiantes de este nivel (primero) son muy tranquilos. Trabajan en calma y sin desplazarse por el aula.

Les pregunto si entienden cuando la maestra les habla en portugués. Uno se ríe y me dice en voz muy baja:

- *Ella habla como los dibujitos de la tele.*

Creo que esta frase es muy significativa y describe la representación de la lengua vecinal en la mente infantil. Les resulta familiar. La escuchan a diario, aunque nunca hayan estado en Brasil. Es la lengua de los medios masivos de comunicación que tienen alta penetración en esta zona de Argentina.

Cuando terminan la tarea anterior les da un globo rojo para que lo inflen, y luego peguen las distintas partes de la cara del cerdito, explicando cada paso con mímica y palabras. En este momento la clase se agita un poco. Se paran, hablan entre ellos, piden a la maestra que

les ate los globos inflados, piden goma de pegar a un compañero o muestran el resultado de su labor a la maestra y a mí.

- “*Es muy bonito. ¿Cómo se llama?*” – pregunto.

- “*¡Porquinho!*” – me responde uno de los niños.

Antes de terminar la clase la maestra recoge los cuadernos de cada alumno y los vuelve a guardar. Cada alumno parte con su globo rojo, su “porquinho”.

Registro de clase en lengua materna (español) en el primer nivel

Los niños ya me conocieron el día anterior. Los saludo y les explico que me voy a quedar con ellos esa mañana. Es la clase de lengua de la Sra. M. Me siento al fondo de la clase. No uso grabador ni nada que pudiera llamar la atención. No hay pupitres, solo cuatro mesas desiguales en tamaño y forma, sin pintura, muy usadas y con las superficies escritas o rayadas. Están distribuidas arbitrariamente en el aula. Dos niños están sentados en sillas-pupitre separados de los demás. Se observa que la distancia no es solo física. Están callados y mantienen la cabeza baja.

La mesa del fondo es la más grande. Algunos están sentados de espaldas al pizarrón. Son los más desatentos y movedizos.

En el pizarrón están escritas las palabras: *rosa – remo – rulo – rama*

La maestra elicitó:

- *¿Qué otra palabra con ‘r’ conocen?*

- *Ratón* - dice una nena bastante mayor (9 o 10) quien pasa al pizarrón e intenta escribir con ayuda de la maestra.

En tanto, en el fondo, Marco se bambolea en la silla, charla, hace morisquetas.

- *Marco, atendé. Decime una palabra con r.*

- *Re* - dice Marco.

- *Eso no es una palabra* – replica la maestra y se dirige a otro niño.

- *Pasá, papito, pasá*
- *No...*
- *Bueno, ¿quién quiere pasar? Pasá vos Tamara.*

Marco y otros siguen ajenos y hablando y peleando. La maestra atiende a los que escriben en el pizarrón.

- ¡*Marco y Gustavo!* -les llama la atención.

Caso omiso. Marco se muestra cada vez más molesto. La maestra se acerca, lo toma por los hombros y lo sienta en su lugar.

Este tipo de situaciones es corriente en la clase, como lo observé posteriormente. No se observa toma de turnos ordenada. Una situación de clase es interrumpida por una de reprimenda. Los roles están definidos y “etiquetados” en cierto modo.

Según la opinión que escucho posteriormente de los padres, la maestra...

...buena es, pero demasiado. No tiene autoridad.

Los niños están “marcados” por los docentes: el revoltoso, el que no aprende, la que estudia, el golpeado por los padres, el que solo viene a veces, el que no habla, la que nunca falta, la que roba. Insisto en remarcar que el nivel socioeconómico de estos niños es inferior al de los estudiantes de la escuela par brasileña.

Llevan pequeñas mochilas al hombro de las que no se separan porque temen que les roben los útiles, según me explican las maestras. Algunos solamente llevan unas bolsas de plástico o tela. Casi no hay útiles sobre las mesas. En algunos cuadernos se observa falta de cuidado o higiene. Les faltan las tapas en algunos casos.

Se sientan hamacándose en las sillas. La maestra sigue preguntando:

- *¿Cómo puede ser la rama?* (gesticula con los brazos)
- *Larga.*
- *¿O si no?*
- *Chica*
- *Corta* – corrige la maestra.

Un niño está tratando de escribir en el pizarrón la palabra **EL**. Desde la clase le dictan:

- *¡La E tiene tres patitas!!*

Marco hace malabarismos en la silla. En la mesa del fondo nadie atiende ni copia. Marco levanta la mesa vacía. No hay útiles ni cuadernos sobre ella.

La maestra levanta la voz para reprimirlo:

- *¡Nada no te interesa! ¡No querés pasar, no querés atender!*

Los niños bostezan, observan pasivos. Agustín, el niño que está solo, tiene el lápiz en el bolsillo y apoya la cabeza sobre el pupitre.

Observamos en esta última frase dicha por la maestra una de las interferencias de la lengua guaraní en el área morfosintáctica citada por Abadía de Quant (1990: 100) para el habla correntina. Se trata de la expresión con doble negación: - *Nada no...*

Los niños escribieron en el pizarrón: **EL MONO ESTA EN LA RAMA.**

La maestra pide que lean todos. Solo cuatro o cinco lo hacen. Ella se impacienta. Grita. Les hace copiar lo que está escrito en el pizarrón.

Agustín sigue inmóvil. La cabeza apoyada sobre el brazo.

La maestra se ocupa de la mesa que está más cerca. Más atrás, una niña saca un peine y se peina.

- *En mi casa hay ratas y ranas* – dice un niño.

- *Wilson pasá* – llama la maestra.

- *¿Salta la rana o camina?* – pregunta.

- *¡Salta!* – contestan algunos.

- *Vamos a ayudarle a Wilson a escribir* – pide la maestra.

Recordemos que el leísmo es otro de los rasgos propios del habla correntina, por influencia del guaraní o por mantenimiento del español primitivo, según Abadía de Quant (1990: 102).

- *A ver, a ver....muy bien... ¿Y ahora, qué sigue?*

Finalmente queda escrito en el pizarrón:

LA RANA SATA

Pero todos leen: - *“La rana salta”*.

- *¿Acá dice salta?* – Vuelve a preguntar la maestra - *A ver... ¿Cuántas letras tiene salta?*

- *Cuatro* – contesta alguien.

Finalmente lo logran. Corrigen el error del pizarrón.

Bueno, ahora copien”.

No debemos olvidar que la presencia de alguien ajeno a la clase puede potenciar algunas actitudes: nerviosismo por parte de la docente ante los alumnos que no se comportan como ella desearía y el propio comportamiento de los niños que de algún modo buscan llamar la atención. Mientras estoy presente la maestra solamente llama a los mejores alumnos o les solicita que ayuden a alguno que no logra realizar lo encomendado. Parece casi lógico que los docentes traten de mostrar lo mejor de su trabajo y les cueste poner en evidencia algunos comportamientos no deseados por parte de sus alumnos. Pero creo que esto es casi inevitable. Por lo tanto, es evidente que quien investiga debe ser muy perceptivo en estos casos y aprender a leer a través de las situaciones planteadas. Resulta difícil preguntar a un maestro sobre estas circunstancias sin ponerlo en una situación incómoda o que lo lleve a falsear la realidad en defensa de su trabajo.

Suena el timbre del recreo que interrumpe el suceso clase y el aula queda vacía de inmediato. Los varones, en especial, salen corriendo y gritando. Las nenas son más ordenadas y menos bulliciosas.

Registro de clase de matemáticas en el mismo nivel

Sigue la misma actitud. Marco se retiró con su madre. Durante el recreo unas nenas me tomaron el agua de la botella que dejé sobre el pupitre. Se culpan unas a otras. Esto confirma lo que me habían dicho las maestras acerca de que no respetan los elementos

dejados sobre los pupitres.

La maestra dicta números. Alguien escribe en el pizarrón.

- *Dieciocho. La palabra te dice: diez... y... ocho.*

- *María del Carmen, sentate bien m'hija que aflojás toda la silla.*

Siempre hay unos pocos alumnos trabajando. Los demás parecen no estar interesados, ni atender a la maestra. Esta llama varias veces al frente a Tamara, pero finalmente tiene que llevarla del brazo al frente. Escribe un número. Luego vuelve a su asiento y sigue en lo suyo.

Aquí el suceso clase es interrumpido por la presencia de un promotor de la revista infantil "Billiken" quien solicita permiso para promocionar su producto. Una vez que es aceptado, pregunta a los niños si conocen dicha publicación infantil. Ellos no contestan.

- *Fíjense la calidad* - muestra una enciclopedia y describe posibles usos.

Los niños miran y se ríen. Entrega un folleto promocional a cada uno.

- *¿Tienen preguntas?* - dice. Silencio.

El vendedor se retira y los niños preguntan a la maestra:

- *Señora, ¿qué es lo que tenemos que hacer con esto?*

- *¿Ustedes conocen la Billiken?*

- *No.*

- *Bueno, dale eso a tu mamá nomás.*

- *Cuiden las cosas que no son de ustedes.* - Le dice a un niño al ver que arruga la hoja.

Retomando la clase, la maestra plantea un problema:

- *La tortuguita camina 25 pasitos, retrocede 14. ¿Qué hacemos, una suma o una resta?*

- *Una suma* - responden algunos.

Otra vez el suceso es interrumpido por una madre que entra y plantea un problema a la maestra. La maestra me comenta que eso es permanente, que sucede todos los días. Se observa que se ocupa tiempo de la clase con estas interrupciones. Aparentemente, las madres tienen acceso directo a las aulas a diferencia de lo observado en las escuelas de la

capital de Corrientes, pero en concordancia con las escuelas pares de Brasil, donde observamos que las madres ingresan al aula y ayudan a sus hijos a completar la copia de la tarea.

Consultando el reloj la maestra les dice:

- *Vayan preparando su jarrito para tomar la leche.*

- *Saquen su jarrito, su mantelito - repite.*

Hay gran movilidad. Una persona entra con jarras de leche y galletitas dulces. La maestra ayuda a repartir las porciones a cada niño. Ellos comen sobre el pupitre. Algunas niñas extienden un pequeño mantel.

Cuando terminan, guardan sus vasos y manteles y la maestra continúa la clase.

- *Maestra, este se fue a jugar afuera* – Acusa un compañero a otro que está entrando a la clase luego de haber pedido permiso para ir al baño. La maestra no hace caso.

La maestra elicitaba varias veces la respuesta a la pregunta antes planteada. Casi nadie contesta.

- *Usted tiene que saber señora.* - Le dice uno de los niños, y cuando la maestra finalmente explica el proceso y el resultado, le vuelve a decir:

- *Ah, viste que vos sabías.*

Me llamó la atención la alternancia expresada por la misma persona entre el vocativo de cortesía **usted** y el informal **vos** cuando se dirige a la maestra.

2.3.3. Observación de recreos

Suena el timbre. De pronto parecen despertarse. Corren, saltan, gritan. Juegan a la mancha, al ladrón y el policía. Este último parece ser el juego preferido ¿Podrá influir el hecho de que varios son hijos de policías? También usan los juegos del patio. Solo hablan en español para comunicarse, no se escuchan palabras ni expresiones en otra lengua. Sus juegos son muy simples. Se corren unos a otros. Las nenas son más tranquilas, forman

grupos, conversan. Se deslizan por las amplias galerías en cuclillas y tomadas de la mano de una compañera que las arrastra como una forma de juego.

Me acerco a un grupo de niños de cursos más altos. Están charlando sobre lo que quieren hacer de grandes. Me cuentan que quieren ir a trabajar a Buenos Aires con los tíos u otros parientes. Algunos dicen que quieren quedarse y ser policías o gendarmes.

Las maestras se dirigen a la sala de profesores. Las acompaño y escucho algunas frases que me parece importante destacar:

- *Prendé **para mí** la luz.*

- *¿Que **vos hiciste** con el cuaderno de asistencia?*

- *¿**Da para** un mate?*

- *¿**La Ana** no vino hoy? - **Vino, sí.***

Todas estas construcciones, si bien están expresadas en español, dejan entrever la presencia de otro código lingüístico subyacente o cercano, están influidas por el orden de palabras del portugués o son traducciones directas de modos de expresión en esa lengua. Esto no significa que quienes hablan sean competentes en portugués sino que, sin duda, son competentes en la variedad de español usada en la frontera, ya que estas formas no se repiten en la zona central de la Provincia de Corrientes, predominantemente rural, ni a lo largo de la zona costera del río Paraná.

Les pregunto si han notado alguna diferencia entre la forma de hablar de ellas y el resto de la gente de Corrientes, de otras ciudades. Se quedan pensando, sonrín, me responden:

- *No, parece que no.*

- *Por ahí decimos algunas palabras en portugués, eso sí.*

No son conscientes de la inversión pronombre sujeto – verbo en la cláusula interrogativa, ni del uso casi constante del pronombre personal cuando no es necesario hacerlo en este caso en español. Ej. – “¿*Dónde **ella** trabaja?*”-

Continuación del registro de clase

Vuelve a sonar el timbre, y alumnos y maestros ingresan a las aulas. **Se reinicia el suceso clase.** Unos chicos en la mesa de atrás hacen ruidos emulando a los monos. La maestra los hace callar y vuelve a preguntar:

- *¿Qué falta acá?*

- *Las dos rayitas-* responde una niña refiriéndose al signo de igualdad.

- *Yo sé..., pero vos también sabés* – vuelve a insistir el niño que había intervenido antes como desafiando a la docente.

Continúa el aparente desinterés por la clase, pero me pregunto si no será sólo la actitud pasiva de los niños. El chico en el rincón sigue en absoluto silencio. La maestra interactúa con el centro de la escena. La periferia queda afuera.

Están tratando de solucionar un problema acerca de cuántos globos quedaban en una fiesta.

- *Quedaron cero. ¿Y por qué se reventaron todos?*- contesta y quiere saber un niño

- *Y porque es muy caliente y se puede derretir todo* - contesta otro.

- *Mi hermana dejó en el sol y se explotó* - interviene un tercero.

Observo que dijo “*es muy caliente*” (*é muito quente* en portugués) y **no** “*hace mucho calor*”. Les interesa más la anécdota de lo ocurrido a los globos que el problema matemático en sí, lo cual es bastante común en niños de esta edad. Por otra parte, en este ejemplo observamos la típica elisión del pronombre objeto – *Mi hermana (lo) dejó en el sol* que podríamos atribuir a la cercana presencia del portugués brasileño que “demuestra una clara preferencia por las categorías vacías” (González,1994:147), o como fenómeno sintáctico de sustrato guaraní que elide el pronombre objeto (Abadía de Quant,1990)

- *¿Quién me puede dictar un problemita que tengamos que sumar?* – pide la maestra.

Silencio total. Un niño se ríe.

- *¡Wilson!* – llama la atención la maestra.

- *Cuando a él le retan en portugués, él obedece* – me informa una nena que está sentada junto a mí. Le pregunto en voz baja el por qué.

- *Porque el papá es brasilero, de allá es* – me responde.

Esto nos hace reflexionar sobre lo que Gumperz (2006:56) denomina “mismatch between the language of the home and that of the classroom” es decir una discrepancia entre las formas de hablar en la casa y en la escuela que podría conducir a un bajo rendimiento escolar y falta de atención en la clase.

El nombre Wilson es típico de Brasil y ajeno a la idiosincrasia correntina. Pienso una vez más en el contacto permanente de las tres lenguas. El sustrato guaraní, la vecindad del portugués y el español local, en realidad, la variedad de español local resultante del contacto. Intensamente unidos. Identificando a una comunidad de habla.

2.3.4. Visita a la escuela No. 562 del Paraje “San Juan del Hormiguero”

Deseo comprobar si realmente hablan portugués en la escuela de este barrio, alejado del centro y cercano al río y al puente. Antes de adentrarme en un camino de polvo y piedras paso por una enorme estatua del Cacique Andrés Guacurarí erigida en el cruce de las rutas que conducen al puente y al centro de la ciudad. Al final de un camino de tierra doy con la escuela, una edificación relativamente nueva, rodeada de un jardín y árboles y un cerco alto de alambre tejido. Es pequeña, solo dos aulas, una cocina y una pequeña oficina. En el centro hay un salón comunitario donde los niños de variadas edades (6 a 14) están almorzando. La Directora es muy amable y expresiva. Me ofrece toda la información necesaria. Le gusta charlar. Ella y dos maestras atienden a la reducida y etariamente disímil población escolar.

Les pregunto si hablan portugués, a lo que responden:

- *Y...sí, algo hablamos. Entendemos bien, sí.*

- *¿Alguien les enseñó? ¿Sus padres, algún maestro?*

- *Nadie no nos enseñó. Miramos la tele nomás.*
- *¿Y cómo comprenden el significado de las palabras?*
- *Con el actuar de las personas nos hace entender.*
- *Nosotros miramos la novela 'A favorita'. ¡Divina esa novela!*

Es interesante observar la realización fricativa labiodental [v] posiblemente proveniente del portugués. La usan para dar énfasis a la palabra, acentuando especialmente la sílaba [...vi...]. Pero es necesario destacar que este fenómeno se verifica también en casi todo el nordeste argentino por sustrato guaraní (Abadía de Quant et al., 1980)

- *Mi hijo entiende más que yo. Él desde que nació ve la tele...*
- *También vemos 'El Fantástico' que es un programa cultural, así...*
- *Y 'Globo reporte' de la salud, la alimentación, la educación, eso.*

Y ya no me sorprende observar otro elemento distintivo del sustrato guaraní, “*eso*”, usado al final de una enumeración para resumir los elementos que pertenecen al mismo grupo (Abadía de Quant et al. 1980: 70).

- *¿Y los brasileños hablan español cuando vienen acá?*
- *Ni palabra. Nosotros les facilitamos a ellos las cosas.*
- *Ellos por el patriotismo que tienen (no hablan español).*

Los niños me cuentan que ven ‘Power Rangers’, ‘*Tres espiantes de mais*’, (“- *todas las mañanas que da*”-), ‘O drago baucé’, ‘Wits’. Y aquí observamos el “acomodamiento” de palabras en portugués a la pronunciación del español, a veces modificando la morfología de la palabra (*espiãs* se convierte en *espiantes* que a su vez equivale a *espías*), en cuanto a Drago Baucé es “Dragon Ball Z”.

Respecto de la música dicen: - “sí, escuchamos, *pero no nos morimos por la música de ellos. La de nosotros más linda es*”.

2.3.5. Conclusiones parciales

Como se informó al comienzo, en los últimos años la escuela 554 de Santo Tomé ha sido objeto de importantes modificaciones. Hay nuevas autoridades, bajó el índice de repitencia y la sobre-edad de los alumnos ingresantes, se ha integrado a los estudiantes con capacidades diferentes buscando fundamentalmente la socialización, se están realizando talleres para padres / tutores donde se trata el tema de la disciplina y la violencia escolar.

A raíz de ello se han notado, en las últimas clases observadas, cambios positivos en lo que se refiere al comportamiento de los estudiantes, pero el estilo didáctico, es decir, el modo de enseñar, no se ha modificado.

Durante el desarrollo de las clases antes expuestas se han hecho algunas observaciones que quisiera resumir:

Si nos centramos en el **suceso clase**, veremos que la actitud de los niños varía porque deben cumplir con ciertas reglas de disciplina, pero no sus modos de habla que continúan siendo los mismos que usan a nivel familiar y durante los recreos. Me llamó la atención la alternancia entre “vos” y “usted” para dirigirse a los docentes por parte de los niños. Las maestras siempre tratan de “vos” a los niños pero usan la forma verbal correspondiente a la segunda persona “tú” cuando escriben notas en los cuadernos o en el pizarrón del patio, como si este tratamiento marcara cierta distancia jerárquica.

Respetar los símbolos patrios.

Puedes mejorar. **Esfuézate**.

Se respeta la toma de turnos solo en el caso en que la maestra tiene la palabra, pero se interrumpe a los compañeros libremente. No siempre se solicita permiso para hablar (levantando la mano). El tratamiento hacia la docente depende de la personalidad de cada alumno. Hemos visto que algunos pueden ser más desafiantes o desobedientes y otros más respetuosos o amables. Durante mis observaciones la maestra siempre los trató con cordialidad,

Pasá papito.

No hagas eso, m'hija.

No querido, hoy no podemos ir.

Sentate bien.

pero siempre desde un espacio de autoridad, marcada incluso desde su posición en el escritorio al frente del aula o conduciéndolos con las manos para que se sienten o pasen al pizarrón.

En la forma coloquial no se observó en ningún momento el uso de “tú” pero sí una forma de tercera persona frecuente entre los docentes locales, que quizás también implique cierta distancia.

*¿Qué **hace** ese niño parado?*

*¿Por qué esa niña no **trabaja**? ¿No **trajo** el cuaderno?*

*Acá **la maestra** les **trajo** colores*

En cuanto al **rol docente**, como ya lo citamos anteriormente, creemos que es un tanto más protocolar que en la escuela brasileña y se observan más llamados de atención.

Respecto de la **variedad de español** usada, no difiere de los otros pueblos de frontera a lo largo del río Uruguay en la provincia de Corrientes, como lo observamos durante el dictado de cursos de capacitación:

Elisión o aspiración de –s final de sílaba, sobre todo ante fonemas /p/ /t/ y /k/, pero también ante fonemas sonoros. Ej. - *Loh gurise ehtaban jugando con loh perro.*

Se observa el “leísmo” como fenómeno presente en casi toda la provincia de Corrientes, y con mayor persistencia en las zonas rurales, probablemente por influencia del sustrato guaraní o por mantenimiento del español arcaico, como ya lo citamos. Ej. - *Vamos a ayudarle a Wilson.*

Es frecuente la inversión del orden de palabras pero no solo en la oración interrogativa. Ej.

- *¿Cómo vos te llamás?*

- *¿Dónde vos estuviste?*

- *Yo tengo más dos hermanas.*

Es común la incorporación de elementos léxicos del portugués intra-oracionales. Ej.

- *Hoy vamos a comer feijão preto.*

- *Fica quieto, eh!!* (Quedate quieto, eh!)

También se usan expresiones con marcada influencia del portugués como:

- *¿Da para un mate?*

- *Traé para mí la yerba*

- *Prendé para mí la luz.*

A **nivel físico**, y al igual que en la escuela par brasileña, solo se observó el uso de computadoras en el sector administrativo. No hay clases especialmente dedicadas a tecnología. El mobiliario de la escuela ha sido cambiado y mejorado en los últimos años, tras el cambio de autoridades.

2.3.6. Observación de hogares

Visité la casa de Marlene (típico nombre brasileño), una de las alumnas del curso que observé en la escuela 554. Allí viven la madre, un hijo mayor con dificultades motrices, y tres niños de entre 6 y 10 años. La casa es humilde, paredes despintadas, muebles con mucho uso. Pertenece a un barrio de casas iguales probablemente correspondientes a algún programa gubernamental. Me atienden en un lugar común de recibo, sala de estudio y comedor. El hijo mayor hace las tareas en una mesa y permanece en silencio durante la entrevista, solo habla cuando me dirijo a él para preguntar sobre las actividades de los adolescentes. Las niñas, a quienes conocí antes, dan vueltas alrededor, o miran la televisión en el cuarto contiguo. Es televisión pública, no tienen transmisión por cable. A los chicos les gusta ver los “dibujitos”, Bob Esponja, por ejemplo. A la madre las telenovelas brasileñas.

Cuando hablamos de la escuela, me cuenta que en general asisten niños de familias “*acarenciadas*” (carenciadas). Que la maestra de Marlene “*es demasiado buena*” pero que Claudia los tiene “*bien cortito*”. Los días de lluvia no van a la escuela porque se mojan “*los calzados*”. Le pregunto si conoce a los otros padres de los chicos, y me cuenta que a algunos, sí. Que muchos son separados o tienen problemas de salud. Me cuenta que algunos chicos viven con sus abuelos porque los padres trabajan.

Las familias numerosas son comunes. Algunos chicos tienen becas para repitentes del Plan “Volver a la Escuela” del Ministerio de Educación. Otros porque son el séptimo hijo de la familia.

En la escuela no les dan almuerzo pero sí un refrigerio, alrededor de las 10 hs y 15 hs.

Le pregunto sobre el pueblo y me dice que está acostumbrada, que le gusta vivir allí, pero lo que más le molesta es la injusticia. Lo que más le gusta es que tiene una casa, y tranquilidad y amigos. Respecto del barrio me dice que tiene buenos vecinos, que es un barrio seguro en contraste con otros donde hay muchos robos.

Los adolescentes, según me cuentan, se juntan en alguna esquina del barrio para charlar o juegan al fútbol y los fines de semana van al boliche.

Me comenta que la mayoría de la gente trabaja en “*los pinos*”, es decir, la forestación.

Les pregunto si suelen ver brasileños en Santo Tomé y cómo los distinguen. Me dicen que por la forma de hablar y porque usan bermudas y ojotas y collares, “*así como es su forma*”. También distinguen como diferentes a los “*porteñados*” porque usan aros y melena larga y hablan con *ye*. (cf. Abadía de Quant, 1990: 105)

No escuchan hablar guaraní, “*solo por ahí, alguna guarangada, pero esos son de Formosa o del campo*”.

Durante la entrevista se observó la permanente aspiración o elisión de la sibilante /s/ al final de palabra o ante consonante oclusiva, característica de la zona, tanto como la inversión de verbo/ pronombre en el orden oracional de la interrogativa y, a nivel léxico, “brasileño” por brasileño. En la escuela pude observar que las maestras no lo corrigen. Es

variedad local.

No se escucharon palabras en portugués ni en guaraní. Pero se estima que hay una comprensión pasiva del portugués, como nos informaron en la escuela de San Juan del Hormiguero, dado que miran a diario las telenovelas y los dibujos animados en dicha lengua.

En la escuela había hojeado un cuaderno y una de las tareas se refería a las comidas diarias: *Desayuno: leche con galletitas, Almuerzo: Fideos y bife, Merienda: Mate cocido con pan, Cena: Polenta con salsa*. Les pregunto qué comen a diario y corroboran el típico menú, con la inclusión de algunas ensaladas, arroz blanco o guisos, y alguna fruta, mayormente naranjas, mandarinas y bananas. El pescado no es parte de la dieta pese a ser una ciudad costera. Y la comida favorita, como para la mayoría de los entrevistados, es el asado. Los horarios de comidas y actividades varían los fines de semana, pero durante los días laborables están marcados por la escuela y el trabajo de los padres.

2.3.7. Conclusiones parciales

La visita a este hogar se puso como ejemplo de una de las familias cuyos hijos asisten a la escuela 554. Como ya se explicó, había disparidad en el nivel socioeconómico de los niños que concurrían a las escuelas pares del Proyecto Bilingüe.

Pero hubo otras visitas a familias de Santo Tomé para lograr un denominador común. Es posible que la situación varíe en cuanto a mayor presencia de los padres en el hogar, mayores comodidades en infraestructura, nivel de alimentación, educación y salud. Pero a nivel lingüístico, prima la variedad de frontera con la inclusión de palabras en portugués, aunque en menor grado, y la inversión del orden de palabras en la construcción interrogativa en igual grado.

Nos preguntamos si habría variantes en el modo de interacción entre padres e hijos en el hogar y los mismos niños en su rol de alumnos frente a los maestros en la escuela; y si,

como observó Gumperz (2006:60), esa variante podría influir en el aprendizaje de los pequeños estudiantes. Pero llegamos a la conclusión de que, al menos en los hogares visitados, no habíamos distinguido diferencias notorias en las interrelaciones entre padres/hijos que marcaran una amplia diferencia con aquellas observadas en la escuela. Por el contrario, si la maestra no mantenía el nivel de autoridad y sanción o reprimenda hacia los niños, era tildada de “demasiado buena” pero si actuaba como sus padres esperaban, éstos mostraban satisfacción diciendo que los “tenía cortito”.

Antes de arribar a las conclusiones finales de este trabajo quisiera incluir algunos datos de una entrevista realizada a la profesora de portugués G. en la ciudad de Corrientes en el año 2010. Dicha profesora es de nacionalidad brasileña y nació y vivió durante su niñez en una ciudad fronteriza de Brasil con Argentina (Uruguaiana) que presenta características similares a São Borja. Al ingresar a la escuela secundaria, por motivos laborales la familia se trasladó a Argentina y ella rememoraba los cambios que observó y vivió en ese momento y su dificultad para adaptarse a los mismos.

Eran los años '90 y para G. la disciplina en la escuela secundaria era “autoritaria, casi militar”, “se usaba uniforme y debía estar planchado”. Me comentaba que “no estaba cómoda a nivel físico, el contacto, la proxemia eran diferentes en mi país”. Le llamaba la atención que “aún en los colegios religiosos en Brasil no había tanta exigencia como acá”. “La escuela en Argentina me parecía muy rígida, muy gris y fría.”

En Brasil, “no recuerdo que izáramos la bandera, solo saludábamos a la Directora y entrábamos al aula”. “Siempre dábamos dos besos, el tercero era para casarse” – recuerda entre risas.

“Siempre hubo rivalidad por el tema del fútbol, pero yo me sentí un poco discriminada también. Si no te integraban te unías a otras minorías, que siempre existen”.

“Para los brasileños el patriotismo es muy fuerte, pero pasa por otro lado. Hay un fuerte sentimiento de amor a la bandera, el Brasil es la bandera. Creo que somos más afectivos. Acá hay demasiado acto pero los próceres no salen del bronce. Pareciera más obligatorio,

¿no?”

“Siento que hay diferencias en la manera de comunicarse, el español es más imperativo. Los brasileños gesticulamos más y usamos más el lenguaje corporal, porque ayuda a aproximarse, creo.”

“La vestimenta es más casual, más libre”.

“Quizás hay más apertura mental hacia lo racial, lo diferente, porque lo vivimos pero también hay discriminación, claro.”

2.4. Conclusiones finales

Habiendo concluido nuestra investigación, y aun cuando no hayamos logrado realizar el trabajo etnográfico con la profundidad y extensión que nos habíamos propuesto al principio, por la suspensión del programa, volvemos a plantearnos si era necesario este tipo de investigación. La respuesta es, definitivamente, positiva. Solamente de esta manera logramos conocer a los niños y a la comunidad (São Borja) para la cual preparamos el material, y la comunidad (Santo Tomé) que pretendimos se viera reflejada en el mismo.

Y por otra parte, creemos comprender mejor cuáles son las motivaciones de los habitantes de la zona de frontera que nos ocupa para conocer la lengua “vecinal” y de qué modo podemos alentar u optimizar esas motivaciones a través de la didáctica.

Conocíamos de antemano el grado de bilingüismo existente en otras zonas de frontera con Brasil, gracias a los textos antes citados de Elizaincín, Lipski y Carvalho, pero descubrimos una situación diferente en la frontera correntina. Si bien nuestro trabajo no pretendió estudiar este tópico en profundidad, comprendimos que necesitábamos trabajar más intensamente para lograr la motivación en los niños brasileños de esta zona cuyo contacto con el español era casi tangencial.

¿Podemos hablar de bilingüismo en la frontera Corrientes – Rio Grande do Sul? ¿Y

específicamente en Santo Tomé – São Borja?

Indudablemente, los habitantes de esta región **son bilingües, en la medida de sus necesidades**. Siguiendo a Grosjean (2008:14),

“bilinguals, like monolinguals (...) will develop competence in each of their languages to the extent needed by the environment (the competence in one language may therefore be quite rudimentary) but they will always maintain a necessary level of communicative competence”. (Los bilingües, al igual que los monolingües, desarrollan la competencia en cada una de sus lenguas en la medida en que el medio los obliga (la competencia en una lengua puede ser, por lo tanto, bastante rudimentaria) pero mantendrán siempre un nivel de competencia comunicativa ajustado a sus necesidades).

Si bien los habitantes de Santo Tomé no necesitan manejar fluidamente ambas lenguas para ser considerados miembros competentes de su comunidad, se espera de ellos que tengan al menos una competencia pasiva del portugués (“brasileiro”) (la mayoría de las personas utiliza la palabra “brasileiro” no solo para la nacionalidad sino también para el idioma). Y son considerados foráneos si hablan en guaraní o “como porteños”. No así los habitantes de São Borja, quienes mayoritariamente solo comprenden el español debido a su cercanía léxica con el portugués y mantienen una competencia mínima basada en sus necesidades. Cuando los habitantes de Santo Tomé opinan:

*“No sé cómo hablan ellos (los habitantes de São Borja) pero nosotros **le** entendemos. Parece que hablan más como nosotros, en cambio, allá, en la costa, (marítima) ¡imposible de entender!”*

*“Ya se sabe que ellos (los médicos de São Borja) no hablan nada, así que procuramos nomás entender. Pero bien se **le** entiende.”*

*“Nosotros vemos todos los canales acá, el 8 que habla **brasileiro**, y el 10 que el hombre habla todo **porteño**”.*

*“Mi papá habla **guaraní** porque él es de Paraguay. Pero ahora habla **porteño** porque*

se fue a trabajar en Buenos Aires”.

*“Uno que viene en casa, el amigo de mi tía, me enseña a hablar **brasileiro**”*

nos damos cuenta de que reconocen la variedad que hablan como distinta de otras que escuchan y, aunque ya no hablen o entiendan guaraní como sus antepasados, en las frases citadas no dejamos de notar el sustrato indígena: “*se fue a trabajar en Buenos Aires*” o “*Uno que viene en casa*”,

Nos preguntamos: ¿cuándo se hace necesario un manejo activo de la lengua y una mayor fluidez? Para los jóvenes brasileños que desean ingresar a la Universidad en São Borja es necesario conocer una segunda lengua, y dada la cercanía del español, prefieren mostrar su capacidad en dicha lengua. Para quienes desean ingresar a la Universidad Barceló en Santo Tomé o a otras Universidades en Corrientes o Posadas, el conocimiento de español se hace imprescindible por razones lógicas. O sea que existe un incentivo externo para el aprendizaje de la lengua “vecinal”, y a los padres les interesa que sus hijos la aprendan. En cuanto a los niños, y es a esa franja etaria hacia donde apunta nuestra preparación de material, creemos que a través de una metodología donde intervenga lo lúdico, la actividad física, las canciones, y un material atractivo a nivel visual y auditivo, se puede lograr una buena motivación. Sin embargo, y en este punto estamos plenamente de acuerdo con Gumperz (2006:61) en que lo fundamental no son las técnicas ni los contenidos sino “the learning environment” y el uso de un lenguaje comprensible y contextualizado que conduzca efectivamente al aprendizaje.

Existen representaciones entre los habitantes argentinos que dan cuenta de la negativa de los brasileños de frontera para aprender español:

- “*Ellos son muy nacionalistas*”.

- “*A ellos **no se les dobla la lengua***”. (Posiblemente en alusión a la pronunciación de las vibrantes)

- “*Ellos no quieren saber nada con el castellano*”.

- “*Cuando nosotros vamos allá tenemos que hablar en portugués porque allá nadie habla*

ni entiende español”.

Para los brasileños, *“solo aprenden castellano los que necesitan”*, lo cual nos remite nuevamente a la afirmación de Grosjean, y a las necesidades individuales de comunicarse en otra lengua a partir de las propias motivaciones y de las exigencias del entorno.

En São Borja hay poca oferta de cursos y, quienes aprendieron en la escuela o en algún instituto, tuvieron problemas al integrarse a las aulas universitarias en Corrientes. Quizás esto se deba a que se enseña la forma peninsular con pronombre de 2da persona *tú/vosotros* y no el español con el que están en contacto. Eliton, un estudiante universitario brasileño, me hablaba sobre su experiencia al ingresar a la carrera de Bioquímica en la capital correntina.

“Yo pensaba que hablaba bien el castellano cuando vine a estudiar. En mi primera clase en la Facultad le pregunté a una compañera: “- ¿Tú tienes una goma para mi prestar?-" Ella se rió y me dijo: “- ¿Hablás raro, de dónde sos?-" A partir de ese día empecé a escuchar la radio todo el día para tratar de copiar cómo hablaban los correntinos porque me daba mucha vergüenza hablar en clase.”

Creo que este ejemplo ilustra lo que decíamos al principio sobre la necesidad de contextualizar el material y adaptar la enseñanza de una lengua a las características regionales. Y nos remite a la competencia comunicativa necesaria para saber qué decir, cuándo y cómo para sostener una conversación.

Hemos observado que ninguna de las dos lenguas está estigmatizada en el contexto general. Es posible que en el ámbito escolar en Argentina haya cierto prurito hacia el uso del portugués porque impide, en la opinión de algunos maestros, el correcto aprendizaje del español, pero en realidad ellos mismos han asimilado muchas formas de la lengua vecinal que ya no corrigen en sus alumnos, y en general, no distinguen como provenientes del portugués. Si pensamos en qué significaciones se asocian al uso de la lengua, recordamos lo que escuchamos decir acerca de que sólo se habla portugués en los niveles más carenciados ya que solamente ven televisión brasileña porque no tienen transmisión por

cable pero, en realidad, una gran mayoría la ve y gusta de los programas deportivos o de las telenovelas. Incluso, esa entonación cercana a la del portugués, que distinguimos fácilmente quienes no habitamos la zona de frontera, es un rasgo también generalizado.

No se registra el mismo fenómeno en São Borja porque, al no haber penetración de los medios masivos de comunicación ni interferencia en el ámbito educativo, no se evidencia rechazo hacia la lengua vecinal.

Como **reflexión final** quisiera hacer un llamamiento a mis colegas profesores de lenguas extranjeras para que nunca olvidemos que detrás de cada palabra que enseñamos, de cada estructura en otro idioma, hay una historia, una cultura latente y viva que necesariamente debemos conocer, respetar y transmitir. Y en los alumnos a quienes enseñamos, hay modos y ritmos de aprendizaje, tal vez diferentes de los propios, que debemos tener en cuenta.

Si nos preguntamos de qué modo ha contribuido este conocimiento previo de los niños y los docentes de ambas escuelas y su entorno para la elaboración del material que presentamos a continuación, podemos verlo desde distintos puntos de vista.

A nivel socio-cultural, nos ha ayudado a definir los tipos de familia que presentamos (abuelos que cuidan de los niños en ausencia de sus padres), los nombres de los personajes (algunos típicos de la frontera, Eliane, José Carlos), la fisonomía de los mismos (no se observó la presencia de niños de piel negra en las escuelas observadas pero sí de piel morena), las distintas actividades que realizan en el hogar (la abuela que cocina, el abuelo que lleva al parque a los niños), las festividades que celebran (religiosas o patrióticas), el clima (nunca nieva y hace mucho calor) y el tipo de vestimenta (remeras, shorts, ojotas), el estilo de casas (bajas, con áreas verdes y mascotas) y la comida (guiso, feijão, ensaladas, asado, mate cocido con leche, chipá o pão de queijo).

A nivel lingüístico, pudimos observar y comprender de qué modo son auténticos bilingües aunque no sean altamente competentes en la lengua vecinal, y ayudar a que desarrollen esa competencia latente a través de un aprendizaje sistemático desde la infancia.

A la vez que pudimos realizar un análisis contrastivo para determinar las dificultades que enfrentarán durante el aprendizaje de la L2.

A nivel didáctico, nos ha abierto un panorama excelente para desarrollar una metodología de enseñanza-aprendizaje acorde con sus modos de desarrollar las clases pero, a la vez, aprovechando todo aquello que ya tienen incorporado, como las rutinas, el aprendizaje a través del movimiento y la música para facilitar y hacer más efectiva la adquisición de una segunda lengua.

A través del curso que presentamos esperamos haber hecho un pequeño aporte a la elaboración de material de enseñanza-aprendizaje de español como L2 adaptado al contexto.

3. Material didáctico

3.1. Fundamentación teórica

En este proyecto partimos de un enfoque comunicativo (Widdowson, 1978) en la enseñanza de la lengua, esto significa que aprender una lengua es desarrollar la competencia comunicativa (Hymes, 1986) entendiendo por competencia comunicativa la habilidad para usar el sistema lingüístico apropiada y efectivamente con especial atención a las funciones y a las variedades de la lengua, como así también a las suposiciones socioculturales compartidas.

Tomamos de Brumfit (1983) (en Richards, 2003: 156) algunos elementos fundamentales de esta concepción que consideramos cruciales en el aprendizaje de una lengua:

- Aprender una lengua significa aprender a comunicarse.
- Los diálogos se centran en funciones comunicativas.
- Los elementos se presentan en contexto.
- Se busca una pronunciación comprensiva.
- Se estimulan los intentos de comunicación desde un principio.
- Se acepta un uso moderado de la lengua materna.
- La variación lingüística es un concepto central en los materiales y en la metodología.
- El profesor ayuda y motiva a los alumnos.
- El alumno construye la lengua, generalmente a través del ensayo y el error.
- El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto.
- La motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando.

Este enfoque lógicamente está basado sobre una teoría de la lengua que la considera como un sistema para expresar significado, cuya función principal es la interacción y la

comunicación y sobre una teoría del aprendizaje basada en la idea de que las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje.

Dentro de los enfoques comunicativos, adherimos al *Natural Approach*, desarrollado por Krashen y Terrell (1983) a principios de la década de 1980. Si bien han pasado casi tres décadas, consideramos que sigue vigente para el desarrollo de una metodología didáctica basada en sus principios. Lo interesante es que el paso del tiempo nos ha dado la oportunidad de probar su efectividad en las aulas y de adaptarlo de algún modo a nuestros usos y conveniencias. Y en definitiva, creemos que es lo saludable a nivel práctico, no desechar radicalmente las teorías precedentes, sino tomar de ellas lo que probadamente fue efectivo a nivel de enseñanza-aprendizaje en nuestra tarea docente.

Como marco para este trabajo se toma la propuesta de Krashen y Terrell (1983:59), principalmente sus conocidas Hipótesis, haciendo especial hincapié en la del Filtro afectivo: “The natural approach aims to bring it down to a low a level as possible by taking the student off the defensive and lowering the anxiety level of the acquisition situation”.

De acuerdo con este enfoque, se considera que los niños no deben ser exigidos en la producción de una lengua hasta no estar preparados para ello, tanto lingüística como emocionalmente. Además, su interlengua inicial, interferida por la lengua materna o por posibles errores de variada procedencia, debe ser respetada y aceptada en tanto la comunicación sea exitosa. Esto incentivará la confianza y la producción emergerá con mayor efectividad.

Las técnicas y actividades que propone este enfoque generalmente provienen de otros métodos pero, como apunta Richards (2003: 187) “su originalidad no radica en las técnicas que utiliza, sino en el uso, que se centra más en actividades prácticas comprensibles y significativas que en la producción de enunciados y oraciones perfectas desde un punto de vista gramatical”.

Acordamos con Baralo (1999: 60) en que “otro aspecto importante en su teoría es la Hipótesis del orden natural que establece que la adquisición de las estructuras de una

lengua tiene lugar en una secuencia predecible”. Sabemos que esto se cumple para las distintas lenguas en un orden casi invariable y por esa razón hemos tratado de seguir ese orden al establecer la secuencia gramatical en el material que presentamos. Es decir, comenzamos con el presente del indicativo para continuar con la negación, el presente durativo, el imperativo, el pronombre de objeto directo (Baralo, 1999: 64) y una continuidad lógica para el orden de adquisición del español.

Si bien hemos tenido presentes otros enfoques, metodologías y técnicas de trabajo áulico anteriores o más recientes, éstas han contribuido a enriquecer nuestro trabajo más que a basarnos unilateralmente en ellos.

De hecho, hemos atendido a la Respuesta Física Total (TPR) de Asher (en Richards, 2003:77) y la hemos incorporado en distintas actividades sugeridas en el material presentado, específicamente en las Unidades 2 y 4. Según esta teoría se coordina el habla con la acción y se pretende enseñar la lengua a través de la actividad físico-motora.

También a la Teoría de la Inteligencias Múltiples de Gardner (en Richards, 2003:115), teniendo en cuenta que la enseñanza de un idioma es más efectiva cuando un profesor proporciona a sus alumnos la oportunidad de desarrollarse a través de todas sus inteligencias.

El Enfoque por Tareas y Proyectos (Richards 2003:219; Zanon: 1990,1999, Fernández, 2001) estaba siendo implementado con cierta dificultad aún por algunas docentes de las escuelas bilingües cuando entramos en contacto con ellas para realizar los cursos de capacitación en 2006. Nos pareció apropiado apoyar la tarea que estaban realizando y continuar con ella en el material que diseñamos (Unidades 5 y 6).

Además se tuvo en cuenta uno de los más recientes métodos de enseñanza-aprendizaje denominado CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Harmer: 2012) que se enfoca en cuatro áreas fundamentales: el **contenido** en sí mismo, la **comunicación**, usando el lenguaje de un modo efectivo, la **cognición**, aprendiendo a aprender, y lo **cultural**, buscando entender la propia cultura y su relación con otras.

La razón por la cual decidimos elaborar un material muy sencillo y de fácil implementación en esta primera etapa se debe al hecho de que las docentes/actoras del proyecto, como ya lo especificamos en el cuerpo de la investigación, no tienen una formación específica en lo referido a enseñanza de segundas lenguas, lo cual nos impulsó a secuenciar o presentar gradualmente la metodología didáctica, partiendo desde lo que están acostumbradas en su práctica áulica cotidiana hacia nuevas formas de trabajo que podrían ser implementadas en un Segundo nivel del material.

Lógicamente, fue necesario determinar (Scott et al., 1990: 2-7) qué son capaces o no de hacer los niños a cierta edad, en este caso, a los seis o siete años que son las edades a las cuales apuntamos con este texto, y de qué manera esto influye en la enseñanza de una L2.

Por otra parte destacamos la validez del análisis contrastivo en su versión débil, es decir buscando la interpretación, el sentido profundo, en la medida en que nos ha ayudado, como instrumento pedagógico, a entender mejor las dificultades de nuestros alumnos para aprender español como lengua meta partiendo del portugués como lengua materna. La supuesta cercanía lingüística puede ser muy positiva para lograr una comunicación casi inmediata pero puede convertirse en un gran escollo cuando nos enfrentamos, por ejemplo, a falsos cognados (Andrade Neta, 2000: 46), a la colocación pronominal, a la acentuación, al uso de las preposiciones, la diptongación o la pronunciación de determinados fonemas de una lengua inexistentes en la otra.

Otro elemento teórico que debe ser tenido en cuenta es la especial situación de las lenguas en contacto. Es natural que los hablantes manifiesten variados grados de bilingüismo y el consiguiente biculturalismo. Es posible que una de las dos lenguas avance sobre la otra y se imponga. Variadas razones responden a esta situación, pero sobre todo las de origen socioeconómico (prestigio, necesidades laborales). La otra posibilidad es que ambas lenguas convivan y se desarrolle una variedad en la que se mezclen códigos de ambas, en nuestro caso, el “portuñol”. En ocasiones, esa variedad se transforma, por su uso sostenido, en una lengua estándar como lo han comprobado Carvalho y Lipski en otros

puntos de frontera. Pero consideramos que **no es este el caso** de las localidades que observamos ya que sería necesario cierto aislamiento de la variedad para que cobrara fuerza y se desarrollara independientemente.

Finalmente, y considerándolo un tema de suma importancia, atendimos al componente cultural. Concluimos, con Miquel y Sans (1992:20) que los elementos culturales deben ocupar un lugar fundamental en los materiales, “todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita e implícitamente, de lo cultural”.

3.2. Presentación del material

¿QUERES JUGAR? Es un libro dirigido al aprendizaje de español como lengua segunda por parte de niños brasileños, especialmente diseñado para quienes habitan en la zona de frontera con Argentina. Su filosofía hace del niño el centro del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que cada uno posee una inteligencia y un modo de aprender diferente. Su metodología se basa en el enfoque comunicativo. Desarrolla contenidos afines al mundo y la experiencia de los niños. Pretende transmitir no sólo un modo de aprender una lengua sino valores como la solidaridad, la convivencia, la inclusión, la tolerancia hacia lo diferente y el respeto por el medio ambiente.

El libro consta de siete **unidades** divididas en **lecciones**. A su vez cada una de estas lecciones está compuesta por cuatro etapas de desarrollo de la clase.

Cada clase puede tener una duración de 90 a 120 dependiendo del ritmo que se les dé a las mismas y el tiempo de pausa intermedia.

Charlamos: en esta sección presentamos el tema nuevo, sin abrir el libro, estableciendo un diálogo sobre el tópico a tratar.

Miramos, escuchamos, leemos: abrimos el libro y miramos las imágenes o leemos y

escuchamos el diálogo, la rima o la canción.

Practicamos: volvemos a escuchar y repetimos o improvisamos nuevos diálogos o rimas.

Cantamos la canción varias veces si los niños lo desean.

Vamos a la sección de ejercicios y dibujamos, escribimos, completamos, unimos o pintamos.

Jugamos: lo hacemos usando el cuerpo, haciendo movimientos o bailando. Esto sucede al final de la clase. Se realiza en forma individual o grupal.

3.2.1. Consideraciones preliminares

Cada una de las etapas está desarrollada específicamente para cada unidad pero hay algunas generalidades que deben ser aclaradas desde un primer momento y son válidas para todas las unidades.

En la sección **Charlamos** debemos recordar que todos los niños deben participar. Es importante haber hablado previamente con la maestra del grado para elaborar una pequeña ficha de cada niño. Si un niño es tímido o tiene problemas familiares, debemos tener mucho tacto al preguntar, pero nadie debe dejar de participar. A veces es necesario el contacto físico, acercarse, ponerle una mano en el hombro, agacharse a la altura de su pupitre o tomar su mano para alentarlo y darle seguridad.

Debemos conocer los nombres de todos los niños. Al principio puede resultar una tarea complicada pero adosando a cada uno una pequeña etiqueta con el nombre, pronto estaremos acostumbrados y podremos prescindir de ella. Les gusta y los alienta saberse reconocidos por la maestra.

Es fundamental respetar el tiempo de cada uno para responder. No todos pensamos o hablamos con el mismo ritmo.

Permitir la risa pero no la burla. Enseñar a respetar los turnos de participación y a no interrumpir cuando un compañero está hablando con la maestra o contestando una

pregunta.

En la sección **Miramos, escuchamos, leemos** debemos observar que cada niño tenga el material necesario. Debe insistirse mucho en que el libro no debe ser olvidado en la casa ni maltratado, llámese hojas rotas o dibujos fuera de contexto. Por otra parte el equipo de audio debe tener buen alcance y estar a una altura determinada para que todos puedan escucharlo con claridad. Debemos repetir el audio las veces que sea necesario si los niños lo piden para lograr la comprensión del mismo.

En la sección **Practicamos** debemos recordar que no esperamos que los niños aprendan de memoria las frases, rimas o canciones. Si les place pueden hacer modificaciones a las mismas, siempre que usen el español. Es más, debemos alentarlos a crear sus propias frases o rimas usando palabras nuevas o ya conocidas.

La sección de ejercicios nunca debe ser usada para llenar el vacío de una clase en la que nos ha sobrado tiempo. Pintar figuritas no conduce al aprendizaje de una lengua. Solo cuando éste sea un recurso pertinente al tema que estamos tratando debe ser admitido. Los ejercicios que se incluyen en el libro pueden no ser suficientes para una clase, por tanto el docente siempre debe elaborar algunos ejercicios extra para estos casos. Las tareas nunca deben ser tan prolongadas que escapen al lapso de atención de los niños. Se debe recordar siempre que las clases de español no son clases de arte, por lo tanto toda producción plástica, por incipiente que fuera, debe ser valorada.

Si algún ejercicio les resultara difícil, podemos realizarlo en grupo o en pareja, teniendo en cuenta cómo se forman esos grupos o parejas. No debe haber excluidos.

Jugamos es una sección ineludible del material, ya que la orientación que pretendemos darle está basada justamente en la idea de que se puede aprender y disfrutar al mismo tiempo. Por otra parte, los niños en general – y los niños brasileños en particular –

necesitan de movimiento y uso del cuerpo durante las horas de clase. Además, como lo hemos comprobado a lo largo de muchos años de docencia, los contenidos aprendidos con música, canciones y acciones físicas perduran por más tiempo en la memoria porque el conocimiento ingresa por distintos medios y la asociación y repetición de los mismos lo hace más perdurables (Richards, 1998: 77-78)

Otro elemento importantísimo es el uso de las rutinas en el aula. Hemos observado que los niños brasileños cumplen rutinas determinadas en sus clases de lengua materna y no les resulta difícil seguirlas, lo cual puede derivar en el uso de las mismas para lograr un aprendizaje efectivo de la L2. Por ejemplo, los saludos, el llamado a tomar el refrigerio, los pedidos de permiso para ir al baño o salir del aula, o para realizar diferentes acciones, pueden ser fácilmente convertidos en frases de rutina en español durante el período de clases. Incluso la palabra “merenda”, como lo hemos observado, marca una serie de acciones posteriores que no necesitan ningún tipo de acompañamiento.

La **evaluación** será realizada en forma permanente por parte del docente pero también será interesante incentivar a los estudiantes para que realicen una autoevaluación constante para que se sientan parte del proceso de aprendizaje y a la vez para que conozcan su propio progreso. Esto se puede realizar a través de preguntas sencillas para los niños como:

- ¿Qué me pareció esta tarea /esta actividad /este juego?
- ¿Fue muy difícil?
- ¿Que aprendí hoy?
- ¿Me gustó?

Dado que no se exige en este nivel una producción escrita compleja que vaya mas allá de simples palabras dentro del contenido léxico, la evaluación se realizará a través del reconocimiento de imágenes con respuestas básicas como Falso / Verdadero.

3.2.2. Índice del libro

- Unidad 1 – Esta es mi familia – **Léxico:** Miembros de la familia y relaciones
 Los números. Animales domésticos
Funciones: Presentarse y presentar a otros
 Hablar sobre la familia
 Contar hasta diez
Gramática: Uso de adjetivos posesivos
 Adjetivos y pronombres demostrativos. (Este/a – ese/a)
 Verbos: Llamarse: *Me llamo – Te llamás – Se llama*
 Tener: *Tengo – tenés - tiene*
Fonética: uso de *ll* – *me llamo*
- Unidad 2 – A moverse - **Léxico:** Partes del cuerpo. Movimientos. La edad.
 Algunas dolencias
Funciones: Describir una persona físicamente
 Usar dimensiones (largo, corto, pequeño, grande), colores y características básicas (alto, bajo). Decir la edad
 Expresar algunas dolencias. *Me duele la cabeza*
Gramática: Verbos tener y ser. *Soy alto. Sos baja. Es linda. Tiene pelo largo. Tengo siete años*
(A mí) me duele – (A él) le duele.-
Fonética: Pronunciación de **o** y **e** final de palabra
- Unidad 3 – ¿Qué me pongo? **Léxico** Colores – Vestimenta – Palabras relacionadas con el clima
Funciones: Identificar y nombrar colores
 Hablar sobre la ropa: *¿Qué me pongo? ¿Que te ponés?*
 Usar expresiones referentes al clima: *Hace frío/calor*
Llueve
Gramática: Verbo pronominal *Ponerse*
 Formas impersonales: *Hace frío - Llueve*
Fonética: Pronunciación de **te** y **de**
- Unidad 4 – Vamos a jugar - **Léxico:** Los juegos en el recreo y en mi casa
 Actividades recreativas. Juguetes
Funciones: Expresar movimientos corporales

Preguntar y contar qué está haciendo cada uno
Gramática: Verbo *estar* + *gerundio*: *Estoy jugando a la escondida – Estamos saltando*
Fonética: Pronunciación de **r** inicial de palabra.

- Unidad 5 – Mi escuela - **Léxico:** La escuela. El aula. Los útiles escolares
 Ubicación espacial. Colores. Tamaños
Funciones: Identificar y decir dónde están los objetos
Gramática: Uso de preposiciones: *Encima de /Debajo de*
 Formas interrogativas: *¿Dónde está/ están...?*
- Unidad 6 – Vamos a comer - **Léxico:** Las comidas diarias. Hábitos y preferencias.
 Alimentos más comunes
Funciones: Expresar gustos propios y de otros. Usar expresiones para tender la mesa
Gramática: Verbo *gustar*: *(A mí) me gusta – Te gusta*
 Formas interrogativas: *¿Qué te gusta...?*
- Unidad 7 – Esta es mi casa - **Léxico:** Tipos de Vivienda. Describir las partes de una casa
 Habitaciones - Mobiliario
Funciones: Hablar sobre actividades propias del hogar
 Describir lugares
Gramática: Forma impersonal *hay*. *Hay muchas/pocas/un*
 Formas interrogativas: *¿Qué hay en..? ¿Quién está en..?*
- Unidad 8 – Todo bien - **Léxico:** Sentimientos y estados de ánimo -
Funciones: Expresar sentimientos propios y ajenos
 Contar un cuento (Historia integradora)
Gramática: Introducción de verbos en pasado

Aclaración: A instancias de las Directoras de tesis solamente se presentan, por razones de espacio, las dos primeras unidades, ya que en su versión completa el *Texto del alumno* y el *Texto del maestro* son muy voluminosos. Las siguientes unidades quedan a disposición de los evaluadores cuando lo requieran.

3.2.3. Texto del maestro

UNIDAD I -Lección 1

Páginas 1 y 2 del libro del estudiante

Charlamos (libros cerrados)

De ser posible la maestra deberá preparar con anticipación carteles con las imágenes de los personajes del libro (Al menos tres: Lucía, Pablo, Eliane).

La **M** (maestra) se para entre los **E** (estudiantes) y dice “*Hola, ¿cómo están? Yo me llamo Marina*”.

Señala a un **E** y pregunta “*¿Cómo te llamás?*”. Repite la acción ante varios **E**.

Luego señala los carteles pegados en el pizarrón o en las paredes y dice: “*Ella es Lucía*”, “*El es Pablo*”, “*Ella es Eliane*” (Nombre usado en la frontera). Luego elicitá, señalando los carteles, “*¿Cómo se llama él/ella?*”

Miramos, escuchamos, leemos

Los **E** abren el libro. Escuchan el diálogo (Audio1). Lo leen en parejas.

Atención M: Cuidar pronunciación de *hermana, llamás, jugar*. Al principio van a pronunciar con los fonemas propios de su lengua. No insistir mucho pero mostrarles que los sonidos son diferentes.

Improvisar otros diálogos: Ej. “*Yo soy Emily y esta es Suelen, mi amiga*”. “*¿Cómo te llamás? Carina, ¿y vos?*”.

La **M** lee el recuadro y explica que hay diferentes modos de contestar. Los **E** leen también en voz alta. Puede preguntar: *¿Cómo se llama tu hermana/hermano/mamá...?*

Practicamos

Practican los distintos textos cambiando los nombres.

Dramatizan presentaciones usando sus propios nombres y los de sus compañeros.

Van a la sección EJERCICIOS del libro y completan el ejercicio (1) de la página 7. Se puede completar primeramente en forma conjunta, en voz alta.

Atención M: Aclarar que en aquellas palabras con letras sobresaltadas **amigo – maestro – primo** puede usarse tanto el masculino como el femenino modificando ligeramente la letra.

Abren sus cuadernos y se dibujan a sí mismos y a un compañero y escriben un diálogo.

Atención M: Explicar la técnica de dibujar con “globitos de conversación”. Los “globitos” deben ser grandes y debe dejarse suficiente espacio para dibujarlos por encima de las cabezas.

Jugamos

Se realiza el juego 1 indicado más abajo.

La **M** debe explicar cuidadosamente cada juego. Nadie debe quedar excluido ni dejar de participar.

JUEGO 1: HABLAR CON SENTIMIENTO

Los **E** preguntan a otros niños cómo se llaman y ellos contestan con el mismo tono:

- En voz alta
- En voz baja
- Riendo
- Llorando
- Cantando
- Con voz de monstruo (ronca)

Charlamos

La **M** puede traer una foto de sus padres o mostrar una lámina de una familia y decir: Este es mi papá y esta es mi mamá. O señalar en la lámina: *Este es el papá y esta la mamá. Estos son los hijos. Estos son los abuelos, etc.*

Luego elicitación acerca de las familias de los niños. Antes deberá aclarar que **todas las familias son diferentes**. Que algunos niños viven con sus padres, otros sólo con uno de los dos y otros con los abuelos o los tíos. Puede ponerse como ejemplo y contar con quién vive ella misma. Si tiene padres o no.

Intentar que empiecen a decir: *Mi papá se llama....Y mi mamá se llama.....Mi hermano se llama...* cuando hablan sobre sus familias.

Miramos, escuchamos, leemos

Abren el libro y escuchan el audio (audio 2). Luego leen en parejas.

En la página siguiente se ven imágenes de los abuelos y los amigos y están sobresaltados los adjetivos demostrativos. Se puede explicar la diferencia entre ESTA – ESA poniendo como ejemplo a una niña que está junto a la maestra y otra más alejada. “*ESTA es Camila y ESA es Ana*” De igual modo se hará con masculino y plural. También se pueden usar objetos.

Atención M a la **pronunciación** de papá y mamá y de la forma posesiva correspondiente.

Observar que el gato de Lucía se llama Preto porque significa *negro* en portugués y es una palabra de uso común en la frontera.

Practicamos

Después de los ejemplos dados por la **M**, los **E** pueden repetir, por ej. “*Esta es mi amiga Ana y esa es mi amiga Carla*” señalando con el dedo a ambas personas. Los **E** van a la página 7 de EJERCICIOS y dibujan a su familia en el recuadro. Al terminar la pueden exhibir como una foto y nombrar a los miembros de su familia. “*Este es mi abuelo Pedro, esta es mi abuela Rosana,*”.... etc.

Jugamos**JUEGO 2: ¿QUE LETRA FALTA?**

La **M** escribe en el pizarrón la primera y última letra de alguna de las palabras aprendidas y solamente marca guiones vacíos para las demás letras. Los niños tienen que completarlas diciendo, por turno, qué letras faltan.

A_ _ _ _ O

abuelo

H_ _ _ _ _ A

hermana

A_ _ _ _ O

amigo, etc.

También pueden completar un crucigrama con las palabras aprendidas. Por ejemplo:

HERMANA
B
U A
HERMANO
L I
P APA G
O

Charlamos

La **M.** puede llevar figuras o fotos de casas y departamentos y decir: “*Yo vivo en una casa/un departamento. Y ustedes, ¿dónde viven?*”

Puede agregar “*Mi casa tiene/no tiene jardín*”. Una vez que los **E** hablaron sobre sus viviendas, la **M** explica: “*Yo vivo con mi esposo y mi hijo/ mi papá y mi mamá/mi hermana. Y ustedes, ¿con quién viven?*”

“*En mi casa, yo tengo un gatito. Se llama Nico. Y ustedes ¿tienen animalitos? ¿Qué animalitos tienen?*”. (Se puede introducir la palabra *mascota* para los animales domésticos).

Miramos, escuchamos, leemos

Después de escuchar a los **E**, la **M** les pide que abran los libros y escuchen el audio (Audio 3). Posteriormente realiza preguntas de comprensión: *¿Con quien vive Lucía? ¿Y Eliane? ¿Quién tiene un gato? ¿Lucía o Eliane? ¿Quién vive con sus abuelos?* Se puede hablar de la similitud con algunos de los **E** que también viva con sus abuelos.

Luego leen en parejas y escuchan la canción de los abuelos dos o tres veces siguiendo la letra con la vista. (Al final del libro están las letras de las canciones o se pueden preparar impresos si lo desean).

Se leen los recuadros y la **M** explica que así se usa el **verbo tener**.

Practicamos

La **M** puede preguntar si ya recuerdan la canción y pueden cantarla sin mirar. Permite que lo hagan varias veces. Si es necesario repetir el audio.

Luego los **E** pueden dramatizar en pareja los diálogos usando su propia información. Por ej. “*¿Esta es tu casa?* (señalando una casa dibujada en el pizarrón o una imagen) “*Sí, yo vivo acá con mi mamá y mis dos hermanos*”. “*¿Tenés un gato?*” “*No, tengo un conejo, se llama Pepe*”.

Van a la página 7 de EJERCICIOS y completan el nro. (3): ELEGIR, y luego dibujan a su mascota en el cuaderno. Si no tienen una pueden imaginar qué mascota les gustaría tener.

Jugamos**JUEGO 3: ¿CÓMO HACE EL PERRO?**

La **M** elige cuatro animalitos, pueden ser **perro, gato, pato y rana**. Muestra una lámina de cada animal y reproduce el sonido. Los **E** deben repetir el sonido. Luego, a la inversa, reproduce el sonido y los **E** deben decir el nombre del animal.

Maestra	Estudiantes
¡Perro!	Guau, guau
¡Pato!	Cua, cua
¡Rana!	Croa, croa
¡Gato!	Miau, miau

Y luego a la inversa:

Croa, croa	¡Rana!
Miau, miau	¡Gato!
Croa, croa	¡Pato! ¡Noooo, es rana!!

Se generan muchas confusiones a medida que se va haciendo más rápido el juego y eso divierte mucho a los niños. **Atención M** permitir la diversión, no el desorden.

Charlamos

La **M** elicitaba acerca de los animales que tienen en su casa. *¿Se acuerdan de que en la clase anterior hablamos sobre las mascotas que tenían en su casa? ¿Y se acuerdan de qué mascota tengo yo? ¿Y cómo se llama? ¿Cómo se llama tu tortuga, Camila? ¿Cuántos perros tiene Luis? ¿Uno o dos?*

Luego empieza a introducir **los números** diciendo, por ejemplo: *“Luis tiene dos perros y Marco tiene cinco pollitos”. “Me parece que tenemos que aprender los números para contar. ¿Ustedes quieren aprender los números?”*

Miramos, escuchamos, leemos

La **M** ha preparado previamente diez carteles (tamaño A4) con el número (1 al 10) bien visible y su nombre debajo. A medida que los va nombrando los va colgando en la pared o el pizarrón.

Pide a los **E** que lean y repitan los nombres y corrige la pronunciación. **Atención M** a los números con una pronunciación cercana pero diferente. (dois, sete, nove...)

También se muestra una lámina donde hay otros animales domésticos (pollitos, gallinas, peces, pajaritos, loros y hormigas) que van a encontrarse en la imagen del libro, aparte de los que se aprendieron en clases anteriores. También deben estar escritos los nombres junto a las figuras para que los incorporen en forma simultánea.

Luego abren los libros y leen el diálogo. La **M** nombra los diferentes animales y los **E** deben señalarlos.

Practicamos

Ahora deben unir los números aprendidos con los animales tratando de contar cuantos animales ven. La **M** elicitaba *¿Cuántos loros ven? ¿Y cuántos pajaritos? ¿Hay cuatro gallinas? ¿Hay muchos perros? Etc.*

Luego los **E** escuchan el audio de la canción **Lucía tiene...** y tratan de adivinar qué número falta.

Después pueden mirar la letra de la canción y cantarla varias veces. Luego la **M** pide que no miren la letra para ver si la memorizaron. Al principio es lógico que se confundan pero esto les resulta divertido y conduce al aprendizaje.

En la hoja 8 de EJERCICIOS se realizan las actividades (4): Unir los números con la grafía correspondiente y (5): Dibujar los animalitos indicados dentro de los espacios. Es posible que los **E** cometan errores pero éstos siempre deben ser vistos como parte del aprendizaje.

La **M** debe guiarlos para encontrar la respuesta correcta.

Jugamos

Se necesita un espacio amplio y limpio pues los niños deben acostarse en el suelo. (La **M** deberá avisar la clase anterior que traigan pantalones cortos o largos).

JUEGO 4: ¡EN CUATRO PATAS!

Al principio están todos de pie. La M dice un número y muestra o indica la acción.

- UNO: Todos levantan un brazo. (y lo dejan levantado)
- DOS: El otro brazo (idem)
- TRES: Golpean el piso con un pie
- CUATRO: Con el otro pie
- CINCO: Menean la cadera
- SEIS: Apoyan una mano en el piso
- SIETE: La otra mano (quedan en cuatro patas)
- OCHO: Golpean el piso con un pie
- NUEVE: Golpean el piso con el otro pie
- DIEZ: Apoyan la panza en el piso

Luego lo repiten más rápido pero ellos también tienen que contar. Por último la maestra solo muestra los carteles con los números y ellos cuentan y realizan la acción.

Charlamos

La **M** se dirige a los **E**:

- *¿Tienen ganas de jugar? ¿Tienen ganas de moverse?* Seguramente responderán que sí. Entonces la **M** les pide que se paren y formen un círculo al frente del salón de clase.

- *Muy bien. Ahora vamos a mover el cuerpo. Y ahora la cabeza. Y ahora las manos. Y ahora las piernas. Y ahora solo los dedos.* La **M** va realizando los movimientos para que los **E** la imiten en caso de que no comprendan las palabras.

Miramos, leemos, escuchamos

- *Ahora vamos a escuchar unas rimas y vamos a movernos como nos indican las figuras. ¿Están listos?*

Los **E** miran la página 9 y escuchan el audio. La **M** repite la primera rima y realiza las acciones, los **E** la imitan.

Luego hacen lo propio con la segunda y tercera estrofa.

Practicamos

Ahora vamos a intentar hacerlo sin mirar el libro, ¿sí? Vamos a ver si lo recordamos.

La **M** va corrigiendo la pronunciación de las palabras. **Atención M** en portugués la palabra **nariz** es masculina. También debe prestarse atención a la pronunciación de los artículos: **la cabeza**, no **a cabeça**.

Pueden practicar varias veces hasta que empiecen a memorizar y seguir haciéndolo en clases sucesivas.

La **M** puede jugar a equivocarse para que los **E** la corrijan. Esto los divierte, los mantiene atentos y deriva en aprendizaje.

Jugamos**JUEGO 5: LEVANTO LOS BRAZOS...**

Pueden pasar de a cuatro al frente y tratar de decir la rima que les corresponda sin equivocarse.

Gana el equipo de cuatro que mejor lo haga.

Charlamos (libros cerrados)

La **M** se para ante los **E**, señala su rostro y dice: - *Esta es mi cara.*

- *Y ustedes, ¿Pueden tocarse la cara?*

- *Muy bien.*

- *Estos son mis ojos. Un ojo. Dos ojos.*

- *Ahora ustedes.*

- *Esta es mi nariz. Una nariz. Dos narices... ¡No! Solo tengo una nariz.*

- *¿Y ustedes?*

- *Esta es mi boca y estos son mis dientes. Tengo muchos dientes.*

- *Ahora ustedes.*

- *Este es mi pelo. Tengo el pelo largo/corto.*

- *¿Y ustedes?*

- *Y estas son mis orejas. Una oreja, dos orejas, tres orejas... ¡No! Solo tengo dos orejas.*

- *Vamos a repetir, a ver si se acuerdan: esta es mi cara, estos son mis ojos...*

Miramos, leemos y escuchamos

Los **E** abren el libro. Escuchan el audio y señalan en la imagen las partes del rostro que escuchan.

Esta es mi cara

Este es mi pelo

Esta es mi nariz

Estos son mis ojos

Estas son mis orejas

Esta es mi boca

Estos son mis dientes (En portugués > *dentes* > atención al diptongo)

Vuelven a escuchar el audio y señalan las partes sobre el propio rostro.

Practicamos

La **M** dice una parte de la cara y los niños deben tocarse a sí mismos. Luego pasa al frente uno de ellos y actúa del mismo modo que la **M**.

Ahora son los **E** quienes indican una parte del rostro y es la **M** quien se debe señalar. (Puede equivocarse y ver la reacción de los niños).

Luego van a la pág.15 de EJERCICIOS y realizan la actividad (1): Dibujan su propio rostro y unen con líneas las palabras que corresponden a las partes de la cara.

Jugamos

JUEGO 6 - "SIMON DICE....."

Es un juego que entretiene mucho a los niños y ayuda a que estén atentos.

Si la **M** dice "Simón dice..." los **E** deben realizar la acción, de lo contrario deben quedarse quietos.

Se pueden introducir previamente los imperativos: PARATE – SENTATE - TOCATE – LEVANTÁ- ABRÍ – CERRÁ – etc.

Lógicamente, se debe cuidar la disciplina y el excesivo entusiasmo.

SIMON DICE: ABRÍ LA BOCA

CERRÁ LOS OJOS. (Si la M lo dice rápido es probable que los E se equivoquen la primera vez y luego presten más atención).

TOCATE LA NARIZ

SIMON DICE: LEVANTÁ LOS BRAZOS

SENTATE

SIMON DICE: PARATE...etc.

Charlamos

La **M** recuerda lo dado en la clase anterior.

- *¿Recuerdan que aprendimos las partes de la cara? A ver, vamos a repetirlas.*
- *Muy bien, ahora ¿Cómo es mi pelo? ¿Es largo o corto?*
- *Sí, es largo ¿Y... es rubio o rojo o castaño o negro?*
- *Si, es castaño, muy bien. ¿Y... es lacio o enrulado?*
- *Muy bien, es lacio.*

La **M** debe ir mostrando las distintas opciones, o bien señalando a algún **E** o con mímica o imágenes previamente preparadas.

- *Y mis ojos ¿De qué color son mis ojos? ¿Son azules o verdes o castaños o negros?*
- *Si, son verdes, muy bien.*
- *Ahora ustedes, ¿Cómo es tu pelo Mariani? ¿Largo o corto?....etc.*
- *¿De qué color son tus ojos Silvina?.... etc.*

Miramos, leemos y escuchamos

Los **E** abren el libro y leen: MI PELO ES....

Y luego, MIS OJOS SON...

Después de haber leído y comprendido todas las palabras nuevas y revisado la pronunciación de las palabras más difíciles (azules, enrulado), la **M** explica cómo completar las dos oraciones que tienen espacios para rellenar.

Practicamos

Atención M Explicar claramente que en la primera línea de puntos debe ir el nombre del amigo o amiga que van a describir.

Se pueden realizar uno o dos ejemplos en conjunto en el pizarrón antes de completar los del libro.

Finalmente la **M** escribe el modelo en el pizarrón y los **E** completan su propia descripción en la página 15 de EJERCICIOS:

Yo tengo pelo.....y..... Mis ojos son.....

Mi mamá tiene pelo.....y..... Sus ojos son.....

Jugamos**JUEGO 7: GALLITO CIEGO**

La **M** dibuja un círculo en el pizarrón y explica a los **E** que es un rostro y tienen que completarlo pero, ¡con los ojos vendados!

Llama a alguien que no haya intervenido en las actividades anteriores y le pone un pañuelo sobre los ojos, le entrega una tiza o marcador y lo acerca a la imagen. (Cuidar que la misma esté al alcance de los niños).

El resto de la clase puede decir FRIO, FRIO si está muy alejado o TIBIO, TIBIO si se está acercando a la posición correcta.

Charlamos

La **M** les pregunta si recuerdan la rima que aprendieron en la lección 1 y la repite junto a los **E**

LEVANTO LOS BRAZOS

GIRO LA CABEZA, etc.

- *Muy bien, ¡Qué buena memoria!*

- *A ver, yo tengo UNA CABEZA, DOS BRAZOS, DOS MANOS Y ¿DOS DEDOS?*

- *¡Noooo!*

- *No, muy bien. ¿Cuántos dedos tengo? A ver vamos a contarlos ¿Recuerdan los números?*

- *También tengo DOS PIERNAS, DOS PIES Y... ¿CUANTOS DEDOS?*

- *Diez ¡Muy bien!*

- *Este es EL CUELLO, EL PECHO y LA PANZA.*

- *Y, si me doy vuelta, esta es LA ESPALDA y LA COLA.*

Miramos, leemos y escuchamos

Los **E** abren el libro y miran la figura del cuerpo. Escuchan el audio y señalan las partes del cuerpo que se indican. Pueden escucharlo más de una vez para estar seguros. La **M** observa si están señalando en forma correcta.

Luego leen en conjunto las partes del cuerpo y la **M** repite aquellas palabras que puedan tener errores de pronunciación. Puede decir:

- *A ver, no escuché bien, ¿pueden decirlo otra vez?*

Practicamos

Cierran los libros y tratan de repetir las partes del cuerpo por sí mismos. Primero la **M** dice en voz alta, por ej. – *Cuello* y los **E** deben señalarse a sí mismos. Luego puede pasar uno de los **E** al frente y los compañeros les dan las indicaciones, por ej. – *Piernas* para que se señale en el propio cuerpo. Se pueden realizar distintas variantes de esta práctica.

Nuevamente abren los libros y trazan líneas (con lápiz) entre los nombres y las partes del cuerpo que corresponden.

También pueden dibujarse a sí mismos en el cuaderno y escribir las distintas partes mirando el libro.

Jugamos**JUEGO 8: ¡TOCARSE EL PELO!**

Los **E** están parados en un espacio amplio, en parejas y enfrentados uno al otro. Cada uno, al mismo tiempo debe tocar a su pareja (no a sí mismo) la parte del cuerpo que la **M** indica en voz alta. Por ej. *¡TOCARSE LAS PIERNAS!* (**Atención M**, no decir boca o dientes por razones de higiene).

Tratar de formar parejas del mismo sexo por la lógica timidez de los **E**. Si alguien queda solo puede jugar con la maestra o turnarse.

Charlamos

La **M** comienza la clase haciendo un repaso de lo aprendido sobre las partes del rostro y las distintas características. Se introducen las categorías **grande** y **pequeño**, **largo** y **corto** con las variaciones de género y número, mostrando objetos o dibujos de diferentes dimensiones. Recordemos que ya se vieron los adjetivos *largo* y *corto* pero solo para el cabello.

La **M** puede llamar a dos **E** al frente y comparar. O mostrar imágenes.

- *Miren, Ana tiene piernas largas y José Carlos tiene piernas cortas.*

- *¿Y yo? ¿Qué les parece? ¿Mis piernas son largas o cortas?*

Puede hacer lo mismo con los pies.

- *¿Yo tengo pies grandes o pequeños? (Se puede aceptar la expresión *chicos*).*

- *¿Y Juan? ¿Tiene pies grandes o pequeños?*

También se puede preguntar sobre objetos del aula, los árboles del patio, o imágenes.

Miramos, escuchamos, leemos

Los **E** abren el libro y observan las figuras de Tito y Toto, los dos payasos. La **M** puede introducir las categorías **alto** y **bajo** que no se vieron antes. Pueden hablar brevemente sobre Tito y Toto. La **M** puede preguntar

- *¿Cómo se llaman los payasos? ¿Conocen algún payaso en São Borja? ¿Cómo se llama?*

Luego va a contar a los **E** que van a escuchar un audio donde se explica cómo son los payasos Tito y Toto, y que tienen que estar muy atentos porque luego lo van a decir ellos.

Los **E** escuchan el audio completo la primera vez. La segunda vez la **M** lo va deteniendo y preguntando a los **E**, por ej. - *¿Cómo es la nariz de Toto? ¿Cómo son sus piernas?*

Practicamos

Los **E** pueden turnarse para contar cómo son Tito y Toto o la **M** puede hacer preguntas a distintos **E**.

Luego explica que van a escuchar otros audios pero ahora ellos tienen que estar más atentos aún porque tienen que decidir cual es la figura correcta de las tres que aparecen en cada línea.

Para practicar, dado que es la primera vez que realizan este tipo de ejercicio, la **M** puede preguntar sobre las características de las tres figuras que aparecen en la primera línea o proponer su propio ejemplo.

Los **E** escuchan los audios (dos veces cada uno) y marcan la figura correcta.

Una tarea extra puede ser *Dibujar un monstruo* porque a los **E** les resulta muy divertido y es un trabajo integrador. La **M** dicta: *Este monstruo tiene una cabeza muuuy grande y tres ojos pequeños. Una nariz laaarga y orejas graaaandes, etc.*

Jugamos**JUEGO 9: ADIVINEN QUIÉN ES**

La **M** les explica que ella va a pensar en una persona (uno de los alumnos) y solo puede contestar **SI** o **NO**, y que los **E** tienen que hacer preguntas para descubrir quién es.

Por ej.

M - Estoy pensando en alguien...

E - ¿Tiene pelo corto?

M - No.

E - ¿Tiene pelo enrulado?

M - Si

E - ¿Tiene pelo rubio?

Etc.

Luego la **M** puede permitir que uno de los **E** la suplante y realice la misma acción.

Charlamos

La **M** inicia la clase tarareando (no cantando) *Cumpleaños feliz* y pregunta a los **E** si conocen esa canción, quienes seguramente responderán afirmativamente, con el nombre de la canción en portugués.

*Parabéns pra você
nesta data querida
muitas felicidades
muitos anos de vida.*

Se les puede permitir cantarla y luego parafrasearla en español.

La **M** pregunta cuándo y dónde escuchan esa canción. Y charlan brevemente de los cumpleaños. Pueden recordar los payasos que vieron la clase anterior.

- Luego introduce la pregunta: *¿Cuántos años tenés Leticia? ¿Y vos, Bruno, cuántos años tenés?*

Miramos, escuchamos, leemos

Los **E** escuchan el audio de Feliz cumpleaños en español y siguen el ritmo con las manos o tarareando. Pueden intentar cantarlo si lo desean.

Abren los libros y leen el diálogo en pares.

Luego miran las *tortas de cumpleaños*. **Atención M**. Tienen un nombre muy diferente en portugués *Bolo de aniversário*. También se debe indicar que encima de la torta hay *velas* por cada año de vida y van a contarlas luego.

Practicamos

También trabajando en pares los **E** se preguntan unos a otros *-¿Cuántos años tenés?* Alentarlos a que usen la expresión *-Siete también* o *-Yo también*.

Miran las figuras en la parte inferior y cuentan las velas. Luego escriben debajo cuantos años tiene cada niño que acompaña a la torta. Se puede practicar en forma oral antes de escribir el número debajo.

Van a la pág. 16 de ejercicios y la **M** les explica que esa es su torta de cumpleaños y tienen que dibujar una vela por cada año que tienen. También pueden dibujarse a sí mismos junto a la torta.

Luego completan la frase que sigue al dibujo.

Jugamos

En esta oportunidad no habrá un juego sino una **celebración**. La **M** les explicará que han sido muy buenos alumnos y que han aprendido mucho y por eso ella les trajo una torta para

festejar un cumpleaños. Se elige al alumno que ha cumplido años más recientemente para que apague las velas y todos se reúnen alrededor y cantan *Feliz Cumpleaños*.

Luego comparten la torta y pueden jugar al juego 7 – Gallito ciego o a otro que prefieran.

Charlamos

La **M** puede comentar (haciendo una mímica de dolor y tocándose la panza) que ayer fue a una fiesta de cumpleaños y comió mucha torta, entonces le duele a panza.

- *Me duele la panza porque comí mucha torta.* (También se puede utilizar la palabra *barriga*, más cercana al portugués)

Y luego tocarse la garganta y decir:

- *Me duele la garganta porque tomé bebidas frías.*

Y luego tocarse la cabeza y decir:

- *Me duele la cabeza porque la música estaba muy fuerte.*

Y luego tocarse los pies y decir:

- *Me duelen los pies porque bailé mucho.*

Puede preguntar a los E. si a ellos les duele algo.

Atención M: Expresar dolor es una función muy marcada. En portugués se invierten los componentes *Minha cabeça dói*, entonces habrá que avanzar muy lentamente y permitir los lógicos errores.

Miramos, escuchamos, leemos

Los **E** abren los libros y observan las imágenes de personas con distintas dolencias. Leen:

- Me duele la cabeza

- Me duele la panza

- Me duele la garganta

- Me duelen los pies

Luego la M les dice que ahora van a leer con sentimiento. Van a volver a leer como si les doliera muuuucho. Y les muestra cómo hacerlo.

Pueden volver a leer el texto en voz muy baja, o llorando.

Escuchan el audio: *A mi perro, a mi perro...*

Practicamos

La **M** puede preguntar - *¿Qué le duele al perro?*

Y los **E** responden - *La cabeza, etc.*

Pueden volver a escuchar la canción e intentar repetirla y tocarse la parte del cuerpo que se nombra.

Ahora los **E** van a decir qué parte del cuerpo les duele y tienen que decirlo con sentimiento y dramatizarlo. Se puede agregar la expresión *mucho*.

- *Me duele muuuucho la pierna.*

- *Me duelen muuuucho los ojos. Etc.*

Jugamos**DRAMATIZACIÓN**

Un niño va a actuar de médico (puede usar algo que lo distinga) y otro va a llegar enfermo.

Se produce el siguiente diálogo:

- *Hola, ¿Qué te pasa?*

- *Me duele la espalda.*

- *A ver... Tomá este remedio.* (Y le entrega un caramelo o confite).

- *Gracias, doctor.*

Van cambiando los actores y la parte del cuerpo que duele. Todos deben recibir al final un caramelo o confite por su buena actuación.

3.2.4. Material de audio

Unidad 1 -Lección 1: Diálogo

- Hola, ¿Querés jugar a la pelota?
- Dale ¿Cómo te llamás?
- Yo soy Pablo y esta es Lucía, mi hermana.
- ¡Hola!
- Y vos ¿Cómo te llamás?
- Me llamo Eliane.

Unidad 1 – Lección 2: Diálogo

- Ese es mi papá y esa es mi mamá.
- ¿Y esas orejas?
- Ah, ese es mi gato. Se llama Preto.

- Esta es mi abuela
- Este es mi abuelo
- ¡Y estos son mis amigos!!

Unidad 1 – Lección 3: Diálogo

- ¿Esta es tu casa?
- Sí, yo vivo acá con mi abuela Ana y mi abuelo Juan.

Unidad 1 – Lección 3: Canción

Mi abuela Ana, mi abuelo Juan
 Me enseñan cosas buenas
 Me llevan a pasear.

Mi abuela Ana, mi abuelo Juan
 Me hacen la comida
 Me ayudan a estudiar.

Unidad 1 – Lección 3: Diálogos

- ¿Vos tenés un gato?
- No, yo tengo un perro grandote. Se llama Cambá.

- ¡Qué lindo! ¿Cuántos pollitos tenés?
- No sé. Vamos a contarlos ¿Querés?

Unidad 1 – Lección 3: Canción

Lucía tiene siete pollitos
 Cuatro gallinas
 Y un perro grandote.
 Dos loros
 Tres patos
 Y cinco pajaritos
 Seis ranas
 Diez peces
 Y ocho hormiguitas.

Unidad 2 - Lección 1: Rima- pág. 9

Levanto los brazos
 Giro la cabeza
 Me toco la nariz
 Y digo ¡Ahhh...chis!!

Golpeo los pies
 Muevo los dedos
 Doblo las rodillas
 Y me quedo en cuclillas

Cierro los ojos
 Abro la boca
 Me peino el pelo
 Y me siento en el suelo.

Unidad 2 - Lección 2 – pág.10

Esta es mi cara
 Este es mi pelo
 Esta es mi nariz
 Estos son mis ojos
 Estas son mis orejas
 Esta es mi boca
 Y estos son mis dientes

Unidad 2 – Lección 3: Tito y Toto – pág. 12

Hola, yo soy Tito. Tengo pelo rojo y ojos azules. Mis piernas son muy largas y mis brazos también. Mis manos y mis pies son pequeños. Soy muy alto.

Hola, yo soy Toto. Soy bajo y tengo una panza graaande. Mis pies y mis manos son grandes también. Mi pelo es verde. Tengo una boca grande y ojos pequeños.

Unidad 2 – Lección 3: Descripción – pág. 12

Mi amiga Inés tiene ojos azules. Su pelo es largo, enrulado y castaño. ¿Cuál es Inés?

Mi amigo Eduardo tiene pelo rubio, corto y lacio. Sus ojos son marrones. ¿Cuál es Eduardo?

Unidad 2 – Lección 4: Canción – pág. 13

Que los cumplas feliz
 Que los cumplas feliz
 Que los cumplas amiguito
 Que los cumplas feliz

Que los cumplas feliz
 Que los cumplas feliz
 Que los cumplas amiguita
 Que los cumplas feliz.

Unidad 2 – Lección 4 – Canción: A mi perro...pág.14
 (Música de A mi burro, a mi burro...)

A mi perro, a mi perro
 Le duele la cabeza
 Y el médico le ha dado
 Pastillas de cereza

Pastillas de cereza
 Mi perro enfermo está

A mi perro, a mi perro
 Le duele la nariz
 Y el médico le ha dado
 Gotitas de anís

Gotitas de anís
 Mi perro enfermo está

A mi perro, a mi perro
 Le duele la patita
 Y el médico le puso
 Un poco de cremita

Un poco de cremita
Mi perro enfermo está...

Unidad 5 Canción: Mis útiles
(Música de Are you sleeping?)

Mi **cuaderno**, mi cuaderno,
¿Dónde está? ¿dónde está?
Encima de la mesa, encima de la **mesa**
Aquí está, aquí está.

Mi **cartuchera**, mi cartuchera,
¿Dónde está? ¿dónde está?
Al lado del libro, al lado del **libro**
Aquí está, aquí está.

Mi **lápiz** negro, mi lápiz negro,
¿Dónde está? ¿dónde está?
Junto a la goma, junto a la **goma**
Aquí está, aquí está.

Mi **sacapuntas**, mi sacapuntas,
¿Dónde está? ¿dónde está?
Debajo del papel, debajo del **papel**
Aquí está, aquí está.

Mi **mochila**, mi mochila,
¿Dónde está? ¿dónde está?
Detrás de la silla, detrás de la **silla**
Aquí está, aquí está.

Mis **marcadores**, mis marcadores,
¿Dónde están? ¿dónde están?
Dentro de la caja, dentro de la **caja**
Aquí están, aquí están.
Mi **tijera**, mi tijera
¿Dónde está? ¿dónde está?
Entre los crayones, entre los **crayones**
Aquí está, aquí está

Mi birome, mi birome
¿Dónde está? ¿dónde está?
Oh, no la encuentro...

No sé dónde está.

Unidad 7 – Canción: El rap de la frontera

Somos chicos de frontera
Somos crianças de fronteira

Falamos português
Hablamos español

Jugamos al fútbol. Decimos ¡gol!
Jugamos futbol. Dizemos ¡gol!

Oi amigo, como vai você?
Hola amigo ¿cómo andás che?

Somos chicos de frontera
Somos crianças de fronteira

Um rio nos separa
Uma ponte nos une

Uma ponte de amizade
De mãos dadas

Un río nos separa
Un puente nos une

Un puente de amistad
De manos unidas

Somos chicos de frontera
Somos crianças de fronteira

¡Adelante Argentina!
Pra frente Brasil!

¿Quieres



**Curso de enseñanza de español
como segunda lengua
para alumnos brasileños de
escuelas de frontera**



¿CÓMO TE LLAMÁS?	- LUCÍA - ME LLAMO LUCÍA
¿VOS TE LLAMÁS INÉS?	- NO, ME LLAMO LUCÍA
¿CÓMO SE LLAMA TU HERMANO?	- PABLO - SE LLAMA PABLO

VAHOS A PRESENTARNOS

ELLA ES VERÓNICA
Y YO SOY JULIETA

¡HOLA!

¡HOLA! YO ME LLAMO MARTÍN

The illustration shows three children. On the left, a girl with black hair (Verónica) and a girl with red pigtails (Julieta) are talking. On the right, a boy with glasses and spiky hair (Martín) is talking.

3





ESTA ES MI ABUELA



ESTE ES MI ABUELO



Y ESTOS SON MIS AMIGOS

5



YO TENGO UN GATO

VOS TENÉS UN PERRO

MI HERMANO TIENE UN LORO



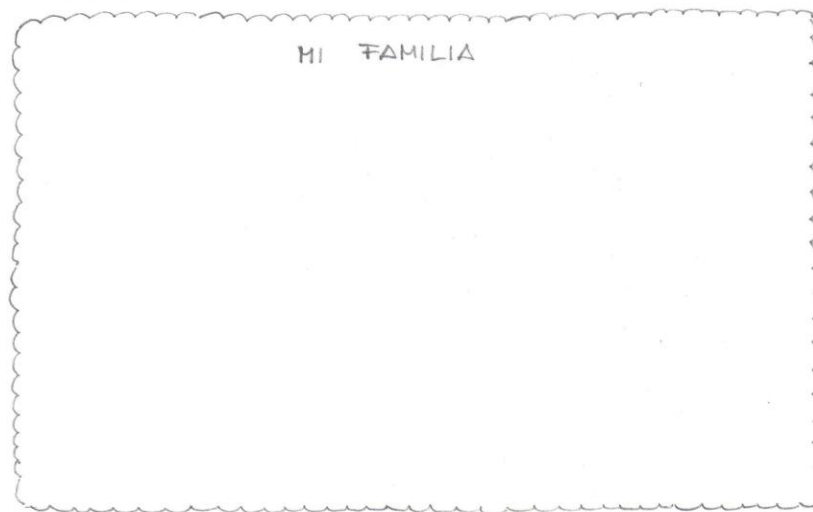
7

EJERCICIOS

① COMPLETAR :

1. YO ME LLAMO _____ .
2. MI AMIG... SE LLAMA _____ .
3. MI _____ SE LLAMA _____ .
4. MI MAESTR... SE LLAMA _____ .
5. MI PRIM... SE LLAMA _____ .

②. DIBUJAR



③ ELEGIR

¿VOS TENÉS
UN GATO?



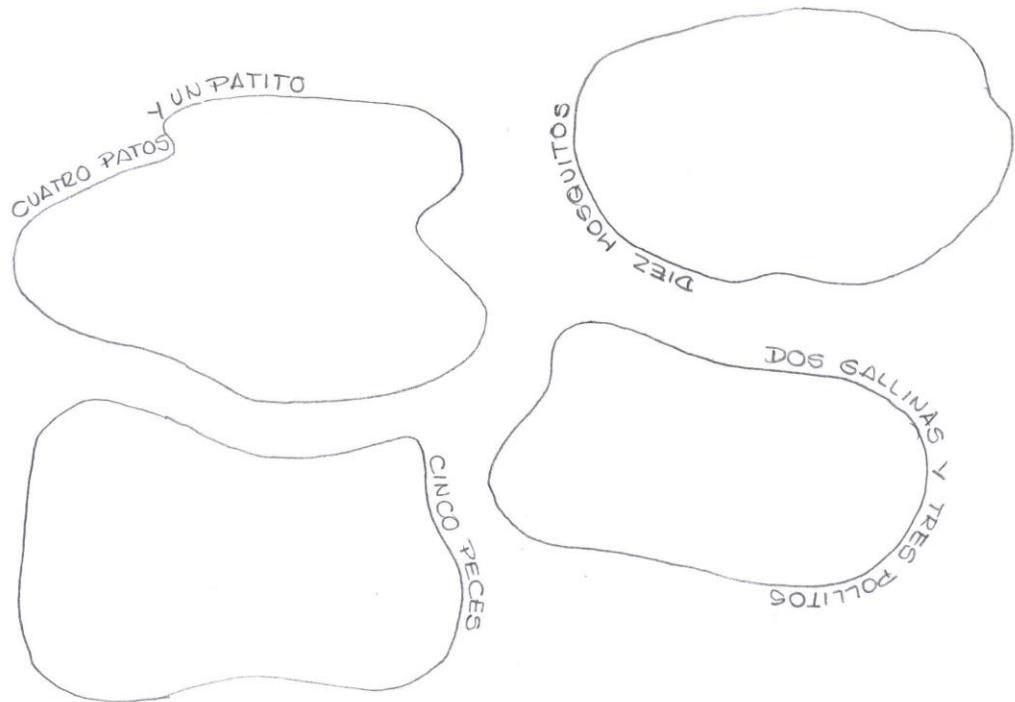
NO,
SI, YO TENGO UN
.....
SE LLAMA



④ UNIR

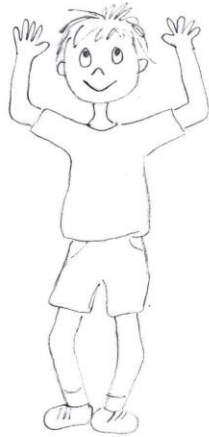
SEIS NUEVE 1
7 9 CUATRO OCHO
2 DIEZ DOS 3 5
TRES 4 UNO
6 CINCO SIETE 10
8

⑤ DIBUJAR



9

UNIDAD 2 - ¡A MOVERSE!



LEVANTO LOS BRAZOS



GIRO LA CABEZA



ME TOCO LA NARIZ

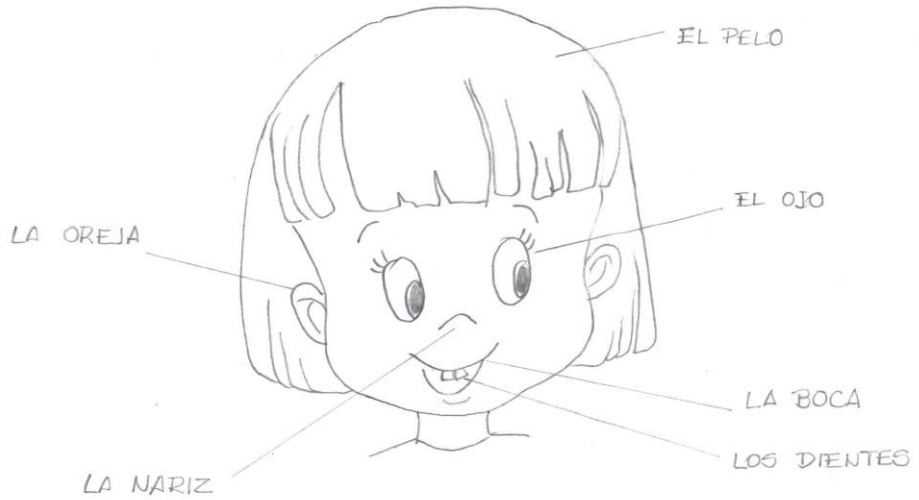


Y DIGO ...

GOLPEO LOS PIES
 MUEVO LOS DEDOS
 DOBLÓ LAS RODILLAS
 Y QUEDO EN CUCLILLAS.

CIERRO LOS OJOS
 ABRO LA BOCA
 ME PEINO EL PELO
 Y ME SIENTO EN EL SUELO.

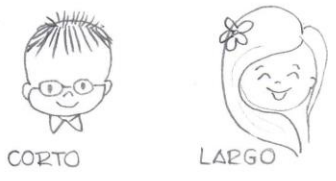
ESTA ES MI CARA



MI PELO ES...



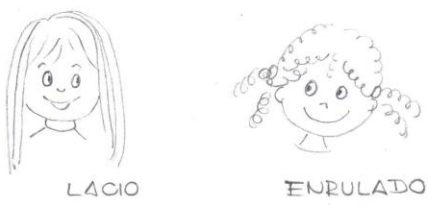
MI AMIGO _____ TIENE PELO _____ Y OJOS _____ .



MIS OJOS SON...

	NEGROS
	CASTAÑOS
VERDES	
AZULES	

MI AMIGA _____ TIENE PELO _____ Y _____ Y OJOS _____



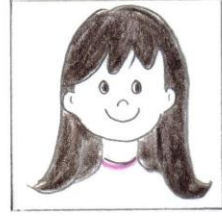
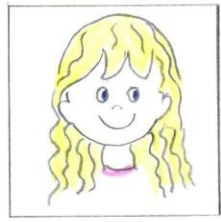
11

ESTE ES MI CUERPO

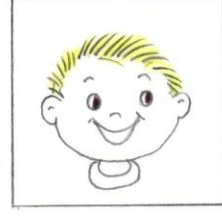
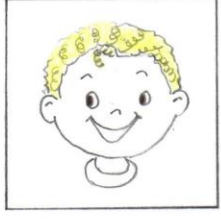
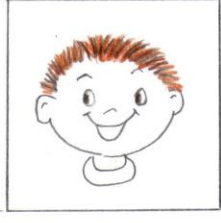




¿QUIEN ES INÉS?

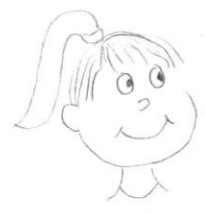


¿QUIEN ES EDUARDO?



13

¿CUANTOS AÑOS
TENÉS, LUCIA?



¡SIETE TAMBIEN!

TENGO SIETE
¿Y VOS?



NICOLAS TIENE _____ AÑOS



MARISA TIENE _____ AÑOS

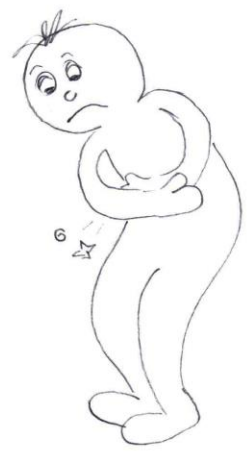


JUANI TIENE _____ AÑOS



ME DUELE LA CABEZA

ME DUELE LA PANZA



ME DUELE LA GARGANTA

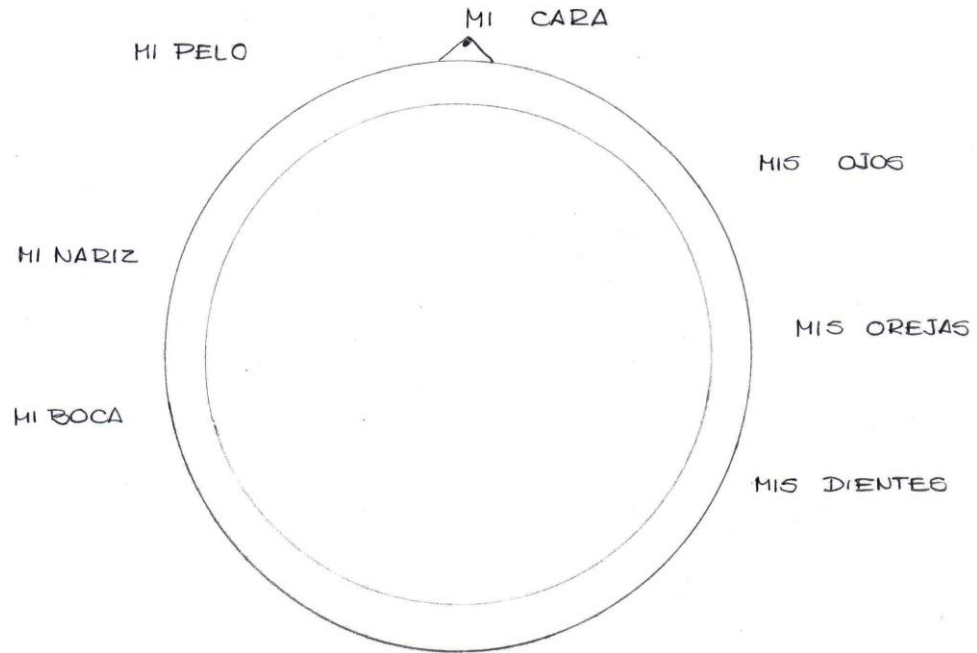


ME DUELEN LOS PIES

15

EJERCICIOS

① DIBUJAR Y UNIR



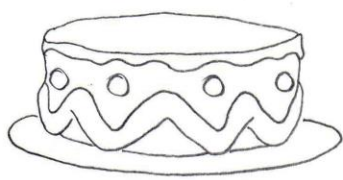
② COMPLETAR

YO TENGO PELO _____, _____ Y _____.

MIS OJOS SON _____.

MI ABUELA TIENE PELO _____ Y _____.

SUS OJOS SON _____.



YO TENGO _____ AÑOS

ELEGÍ



A MI PERRO LE DUELE LA NARIZ
LA PATA



A MI PERRO LE DUELE LA CABEZA
LA COLA

BIBLIOGRAFIA

Estudio etnográfico

- Abadía de Quant, Inés & Irigoyen, José Miguel (1980). *Interferencia guaraní en la morfosintaxis y léxico del español substandard de Resistencia*, Resistencia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- Abadía de Quant, Inés (1990). Las áreas dialectales en el Nordeste. *Revista del Instituto de Investigaciones Geohistóricas*, 22, Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste.
- Acuña, Leonor (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: De la iniciativa individual a la política de estado. Buenos Aires. UBA, INAPL.
- Arnoux, Elvira y Roberto Bein (2010) *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, Eudeba.
- Camblong, Ana (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*, Posadas, Universidad Nacional de Misiones.
- Carvalho, Ana María (2006). Políticas lingüísticas de séculos passados nos dias de hoje. *Language problems and Language planning* (149-171), Arizona, John Benjamins Publishing Co.
- Carvalho, Ana María (2007). Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay. *Portugués del Uruguay y Educación bilingüe*, Montevideo, ANEP.
- Carvalho, Ana María (2010). Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte de Uruguai. *Proposições*, Campinas, Universidade de Campinas.
- Castello, Antonio Emilio (1991). *Historia de Corrientes*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Celada, María Teresa (1999). Um equívoco histórico. Em: Indurski, F.& Ferreira, M.C. *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre, Sagra Luzzatto.
- Celada, María Teresa, Adrián Pablo Fanjul y Susana Nothstein (2010). *Lenguas en un Espacio de integración*, Buenos Aires, Biblos.
- Centeno, Marco Tulio (1996). *Historia de Santo Tomé*, Posadas, Creativa Talleres

Gráficos

- Cerno, Leonardo (2006). *Usos del guaraní en una comunidad rural de la Provincia de Corrientes. Situaciones de habla, significados sociales y géneros discursivos*, Resistencia, IIGHI, Facultad de Humanidades, UNNE.
- Cook-Gumperz, Jenny (ed.) (2006) *The social construction of Literacy*, Santa Barbara, Cambridge University Press.
- Elizaincín, Adolfo (2001). Las fronteras del español con el portugués en América, Ponencia en el Segundo Congreso Internacional de la Lengua, Valladolid. En: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/clausura>
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*, México, FCE.
- Golluscio, Lucía A. (comp.) (2002). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires, Eudeba.
- González, Neide T. Maia (1994). Las construcciones con pronombres personales en la interlengua de estudiantes brasileños de E/LE. En: Actas del II Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes. Brasília, Consejería de educación de la Embajada de España, p.146-155.
- González, Neide T. Maia (1998). Pero ¿qué gramática es esa? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. En: *Rilce: 14.2: Español como lengua Extranjera: Investigación y Docencia*, 243-263. Pamplona, Universidad de Navarra.
- González, Neide T. Maia (2001) La expresión de la persona en la producción de español Lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis. En: Trouche, A. y Reis, L. de F., orgs. *Hispanismo 2000*. Brasilia, Ministerio de Educación , Cultura y Deporte/ABH, vol 1, p. 239-256
- González, Neide T. Maia (2002). La investigación en Español/ Lengua extranjera en Brasil: Desplazamientos teóricos y recorridos a seguir. En: Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística – SAL 2002.
- Grosjean, François (2008). *Studying bilinguals*, New York, Oxford University Press.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Bogotá, Editorial Norma.

- Gumperz, John J. (1981). Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa, En: Golluscio, Lucía (Comp.) (pp 151-163), Buenos Aires, Eudeba
- Hammersley, Martin y Paul Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Hymes, Dell (1986). Modelos de interacción entre Lenguaje y Vida social. En: Golluscio, Lucía (Comp.) (pp 55-90), Buenos Aires, Eudeba.
- Kulikowski, M.Z.M. & González, N.T.M. (1999). Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. En: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, 9. Brasilia, Embajada de España en Brasil. (pp 11-19).
- Lipski, John (2011) Contactos lingüísticos hispano portugueses en Misiones, Argentina. <http://www.personal.psu.edu/jm134/paper>
- Lipski, John (2008) Cruzando fronteras, cruzando lenguas. <http://www.personal.psu.edu/jm134/paper>
- Recondo, Gregorio (comp.) (1998) *Mercosur: La dimensión cultural de la integración*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus.
- Saville-Troike, Muriel (2005) *Etnografía de la Comunicación*, Buenos Aires, Prometeo.

Elaboración de material

- Acuña, Leonor (comp.) (2003). Módulos de capacitación. 3. La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe, Buenos Aires, Programa DIRLI.
- Acuña, Leonor et al. (2003). *Mistolcito*. Guía de trabajo para el docente, Buenos Aires, Programa DIRLI.
- Alonso, Encina (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.
- Andrade Neta, Nair Floresta (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués. *Cuadernos Cervantes*, 29, Año VI, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Armendáriz, Ana & Ruiz Montani, Carolina (2008). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Baralo, Marta (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.

- Cuneo, Paola et al. (2003). *Mistolcito. Libro del alumno para la enseñanza de español en 1er año de EGB1*, Buenos Aires, Programa DIRLI.
- Ellis, Rod (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press
- Fernández, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Freire, Paulo (2003). *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la tolerancia*, México, FCE.
- Harmer, Jeremy (2012) *Essential Teacher Knowledge*, Essex, Pearson Education Ltd.
- Hearn, Izabella & Garcés Rodríguez, Antonio (Coord.) (2003). *Didáctica del Inglés*, Madrid, Pearson/Prentice Hall.
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (1983). *The natural approach - Language acquisition in the classroom*, New Jersey, Alemany Press /Regents /Prentice Hall.
- Larsen Freeman, Diane & Long, Michael (1991). *An introduction to second language acquisition research*, New York, Longman.
- Miquel, Lourdes & Sans, Neus (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Cable*. www.educacion.es/redele/revista
- Moya Guijarro, Arsenio J. & Albentosa, José Ignacio (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Nunan, David (1992). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pisonero, Isidoro et al. (1997). *Pasacalle1*. Curso de español para niños, Madrid, SGEL.
- Projeto Pitanguá (2005). *Português 1ª. Série Ensino Fundamental*, São Paulo, Editora Moderna.
- O'Malley, J. Michael & Uhl Chamot, Anna (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*, New York, Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Scott, Wendy & Ytreberg Lisbeth H. (1990). *Teaching English to children*, New York,

Longman Inc.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as communication*, Oxford, OUP.

ANEXOS

Anexo 1

(Texto tomado de Mercosul Educacional - Escuelas de Frontera)

Escrito por Administrator 12.12.2006

Este Programa se encuadra en los acuerdos binacionales y los realizados con las provincias argentinas, estados y municipios brasileños.

Para dar cumplimiento a los propósitos de las Declaraciones Conjuntas firmadas por los Ministros de Educación de Argentina y Brasil, en junio de 2004 se elaboró el proyecto “Modelo de enseñanza común en escuelas de zonas de frontera, a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español” que hoy involucra diez escuelas ubicadas en la frontera argentino-brasileña.

Se trata de las escuelas correntinas “Vicente Verón” de la localidad de Paso de los Libres, “Gobierno de Tierra del Fuego” de la localidad de La Cruz y “Josefa Dos Santos” de la localidad de Santo Tomé las cuales trabajan conjuntamente con la escuela CAIC dependiente del municipio de Uruguayana; “Vicente Soles” del municipio de Itaquí y la escuela “Aparicio Mariense” de Sao Borja, respectivamente. En Misiones, las escuelas se denominan Intercultural Bilingüe N° 1 de la localidad de Bernardo de Irigoyen y N°2 de Puerto Iguazú que articulan su tarea con las escuelas brasileñas “Theudoretto de Faría Souto” dependiente del Estado de Santa Catarina sita en la localidad de Dionisio Cerqueira y las escuelas “Adele Scalco Souto do Porto Meira” y Juscelino Kubichek de Foz do Iguazú.

En Argentina, el Programa es cogestionado entre el Ministerio Nacional y los Ministerios Provinciales de Corrientes y de Misiones. Esto supone la atención tanto de aspectos pedagógicos como de financiamiento. Corrientes y Misiones lo han incorporado en los Planes Anuales Provinciales que acuerdan con el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología y por los cuales reciben financiamiento. Las escuelas participantes forman parte además, del Proyecto Integral para la Igualdad Educativa.

Para la implantación del Programa se contó con decisiones y activa participación de diferentes actores en ambos países: autoridades y equipos técnicos de los ministerios nacionales, provinciales/estadales y municipales, el Instituto de Políticas Lingüísticas de Brasil, equipos de supervisión y conducción de las escuelas, docentes y asesores pedagógicos, capacitadores, profesores de Institutos de Formación Docente de Corrientes y de la Universidad Nacional de Misiones.

La diversidad de focos de atención que un programa de esta complejidad supone, determinó que anualmente se elaboren Planes Operativos en los cuales se establecen las acciones, el calendario, los responsables y la fuente de financiamiento para cada una de las líneas de trabajo contempladas.

Desde el año 2005, el trabajo está centrado especialmente en el primer ciclo de la educación básica. Docentes de ambos países trabajan en las escuelas hermanas una o dos veces por semana desarrollando con los alumnos proyectos educativos en segundas lenguas planificados conjuntamente. El resto de los docentes que no participan del cruce, sí lo hacen del planeamiento conjunto con los colegas del otro país de modo tal de llevar a cabo

con sus alumnos proyectos educativos cuyas actividades se orientan a instituir un nuevo concepto de frontera, compartiendo y enriqueciendo los rasgos culturales de cada país.

La propuesta pedagógica del Programa

Se propone la progresiva transformación de las escuelas de frontera en instituciones interculturales bilingües que ofrezcan a sus alumnos una formación basada en un nuevo concepto de frontera, ligado a la integración regional y al conocimiento y respeto por la cultura y las producciones del país hermano. En ese contexto, la escuela desarrollará escenarios de aprendizaje tanto en lengua materna como en segundas lenguas a lo largo de toda la escolaridad básica, favoreciendo el desarrollo de un perfil de egresado consciente de su lugar como ciudadano del Mercosur.

Apoyando esta finalidad, los Ministerios de Educación de ambos países han enviado a las escuelas una dotación de libros de literatura infantil promoviendo de este modo el uso por parte de los niños de materiales en español y en portugués. El Plan Nacional de Lectura ha participado activamente en la selección de estos libros que conforman las bibliotecas escolares y de aula con las cuales se dotaron a las escuelas de ambos países.

La capacitación de los docentes

Se realizaron encuentros presenciales con la asistencia de argentinos y brasileños, extendidos a lo largo del año que fueron coordinados por los equipos técnicos de ambos países.

Estos encuentros de capacitación tuvieron diferentes alcances: de carácter plenario, es decir con la totalidad de los actores participantes y de carácter local, por parejas de escuelas.

En estos encuentros se abordaron temas referidos al proceso alfabetizador, a la enseñanza de las segundas lenguas, a la metodología de trabajo por proyecto, al análisis de los logros y dificultades en la implementación y al tratamiento de los aspectos gestionales del Programa en las escuelas y en las jurisdicciones.

Los docentes y directivos mantuvieron con sus pares brasileños reuniones periódicas de planeamiento de acciones puntuales y seguimiento del Programa en aspectos pedagógico-didácticos e institucionales.

En instancias de trabajo escolares, los responsables de proyecto en las provincias y los asistentes pedagógicos desempeñaron un rol capacitador, facilitando bibliografía y proponiendo síntesis conceptuales para enriquecer la reflexión sobre la propia práctica.

Con la finalidad de fortalecer las instancias de capacitación, las escuelas han recibido además una dotación de libros con títulos que abordan temas de interculturalidad, bilingüismo, pedagogía, didáctica y gestión institucional, cuyos títulos fueron sugeridos por los equipos de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Los debates y discusiones sobre las orientaciones curriculares del Proyecto se realizaron en una comisión ad hoc y el producto de sus discusiones se plasmó en un documento que se encuentra en proceso de elaboración final.

El registro de la experiencia

Se ha comenzado a desarrollar una línea de documentación y escritura de la experiencia, con diferentes tipos y niveles de registro: escrito, fílmico, fotográfico, grabaciones de situaciones de aula, de eventos institucionales y/o comunitarios, informes de avance, testimonios y producción de los alumnos, entre otros, que circula entre los protagonistas del programa en ambos países.

Aspectos de difusión y participación comunitaria

Alumnos y docentes, en trabajo conjunto con la escuela hermana, han editado los periódicos escolares “Sin Fronteras” y “Fronteritos”. El primero corresponde a las escuelas de Uruguayana y de Paso de los Libres y el segundo, a las de Bernardo de Irigoyen y Dionisio Cerqueira.

Como parte de su cronograma de actividades compartidas, las escuelas han considerado a las fiestas tradicionales como objeto de indagación y profundización de los aspectos culturales del país hermano, participando activamente. En varias oportunidades, estas y otras actividades escolares han sido difundidas por radio y televisión con activa presencia de los alumnos y docentes en dichos espacios. Como parte de la tarea de extensión del Programa a la comunidad, en la provincia de Misiones la escuela abrió un espacio de capacitación en portugués.

Última modificación (28.07.2009)

Anexo 2

Observación de una clase de 1er grado del Colegio Yapeyú de la capital correntina. (03/09/09)

La observación se llevo a cabo el día 3 de septiembre, es decir cuando habían transcurrido 5 meses de ciclo lectivo (se excluye el mes de julio, cuando las clases fueron canceladas debido a la epidemia de Gripe A).

Ingreso a una clase de Lengua después del recreo. Son las 10 de la mañana de un día con clima desapacible y tormentoso.

Observo que los niños ya están alfabetizados, es decir pueden leer y escribir.

En la clase previa se les había entregado una imagen de dos personajes, un gato con valijas y otro gato en actitud de diálogo. A lo lejos se ve un avión. Ellos debían llenar las burbujas de diálogo.

Todos están trabajando en sus mesas.

- *¿Me puedo ir al baño, seño?*

- *Si, andá. Necesito que se sienten en sus lugares. Se sientan y se callan.*

(Comienza a llover muy fuerte. Hay sonido de truenos).

Los niños se vuelven a parar excitados y siguen hablando. Pero continúan trabajando.

- *¡Chicos, me atienden!*

La maestra se dispone a leer lo que han escrito.

- *¿Podemos escuchar en la alfombra?*

- *No se puede.*

- *Ah, claro, no es un cuento.*

Luego me informan que tienen una rutina de sentarse en una alfombra al frente para escuchar historias.

- *Vamo a leer lo que está en los globito.*

Típico de la variedad correntina, la maestra no marca las eses finales.

- *¿De quién puedo leer?*

- *El mío, el mío.*

Reclaman varios niños.

Reproduzco algunas respuestas:

- *Hola Juan, ¿a dónde vas? -Me voy a Salta dos días. -¿Te vas en el avión?*

- *¿A dónde va ese avión? -Me voy a China. -A él le espera un largo viaje.*

- *Hola, me voy de viaje a Chile ¿Querés ir conmigo?*

- *¿A donde te vas? Me voy de viaje a Francia.*

Algunos tienen vergüenza de leer en voz alta pero son los menos.

Un grupo juega con un juguete. La maestra se lo quita y los reprende.

- *Me voy a Brasil. - Hay que esperar el avión.*

La maestra insiste en el uso del discurso directo, les pide que no digan “dice que...”.

- *¿A donde te vas primo? - A la casa de mi abu. -Que te vaya bien, primo.*

- *Ei, gato viajador, ¿adonde te vas? - A Francia y a Perú, pero solo.*

Me llama la atención la cantidad de países que nombran. La maestra me informa que sus

padres viajan o que ellos escuchan comentarios. Nadie les ha enseñado en la escuela.

Alguien escribe algo incorrecto, los compañeros se ríen, la maestra los reprende.

Toca la señal de recreo. Buscan ordenadamente su merienda de las bolsas o mochilas colgadas en una pared de la sala.

Las mesas quedan ordenadas, los cuadernos cerrados.

Todos tienen galletitas o gaseosas, o un monedero en la mano. Hacen una fila para salir. No se preocupan por los útiles que quedan sobre la mesa.

El recreo

Ponen un mantel en el piso tipo picnic. Se sientan, comen.

El patio es cubierto.

Algunos juegan con juguetes, charlan o juegan a algún juego. No veo violencia.

Los diferentes niveles salen al patio a distintos horarios.

Hay maestras observándolos.

Clase de inglés (10.40)

En esta clase se unen dos grupos.

Todos cantan una canción de saludo con mímica en inglés. Contestan en coro.

Probablemente es una rutina.

- *Lautaro, silence!*

Lautaro se calla.

- *Yesterday was Wednesday. Today is Friday?*

- *Noooo! Thursday.*

Están todos sentados, en orden.

- *What's the weather like today?*

- *It's raining!*

La maestra elicitó por turnos. Algunos no los respetan, contestan antes.

Las mesas están limpias, como las paredes.

- *Raise your hand, don't answer.*

Comienza un juego motivador.

- *I'm thinking of an animal.....*

Juegan un rato, luego algunos apoyan la cabeza en el banco. Pasan a otro juego de adivinanzas.

La maestra lentamente va dibujando algún animal. Ellos deben elicitar.

- *Is it a?*

La maestra contesta: Yes, it is – No, it isn't

Alguien se queja desde el fondo.

- *Vamos a jugar a un juego más divertido!*

- *We are learning!* - responde la maestra.

Ellos parecen entender todo lo que expresa la maestra en inglés.

Juegan a completar un dibujo.

- *What animal is it?*

Todos levantan la mano y son llamados en alguna oportunidad.

Todos están bien peinados, impecables. Todos llevan uniforme.

Son las 10.55. La maestra entrega los libros de actividades.

Para cambiar de actividad cantan una canción:

- If you're ready for the books clap your hands...

La maestra explica la actividad con un ejemplo en el pizarrón. Escribe una palabra y borra una letra. Ellos tienen que decir qué letra borró y reponerla.

No abren los libros hasta que la profesora lo indica.

- Can I start? - pregunta alguno.

- Si, página 47.

Es la misma actividad que hicieron en el pizarrón.

Hay 5 mesas en el salón, todas iguales. Hay 4 o 5 niños por mesa. Son mesas bajas, a la altura de los niños.

Todos tienen cartucheras completas, con todos los elementos necesarios.

Llaman "teacher" a la profesora, y la tratan de "vos".

- Teacher, vení.

- Teacher, no entiendo.

Trabajan muy tranquilos, por momentos en silencio.

- Luna, muy bien!

- No se llama Luna, se llama Ana Luna. – corrige un alumno a la maestra.

Ella pasa por los bancos corrigiendo los trabajos de cada uno. Antes habían escrito la fecha en la parte superior del cuaderno.

En una de las paredes hay un gran árbol con palabras-valores escritas en él. RESPETO – LABORIOSIDAD – SOLIDARIDAD – TOLERANCIA – RESPONSABILIDAD.

La tarea escrita duró 15 minutos.

- Mirá, miss. – alguien utiliza Miss en lugar de teacher.

- Helpers, please – llama la maestra y dos niños acuden al llamado.

- Stop colouring. Shut your books. Clean up.

Entregan los cuadernos a los Helpers, juegan o charlan.

- Stand up! Next to your chair.

Juegan utilizando la técnica de Respuesta Física Total. Se trata de utilizar el verbo "can".

- Don't shout. Can you do it?

- I can do it. (Hablan en voz baja)

Es obvio que ya conocen la rutina del juego.

Clase de lengua (Permanezco con el 2do. grupo)

Comprensión lectora 11.20 hs.

La maestra les entrega un papel con dibujos y explica que deben numerar los dibujos de acuerdo con los párrafos escritos. Comienzan a trabajar enseguida.

En la clase de lengua los alumnos llaman "seño" a la maestra.

- Seño, vení a mirar, por favor.

La maestra los llama "papi" o "papito" o "mami".

- No escucho papi.

- Leé más fuerte, papito.

Pero cambia al nombre de pila cuando debe reprenderlos.

- Matías, no hay que interrumpir cuando un compañerito está hablando.

Hablo con los que terminaron la tarea sobre sus canales de televisión favoritos. Siempre son Disney channel o Cartoon network.

Otros agregan:

- Casi todo el día estoy en la compu.

- Yo tengo una Play.

- En la tele hablan un idioma raro, no sé si es inglés o qué.

Me cuentan que van a basquetball o a Tae-Kwon-do.

Uno me pregunta:

-¿De qué país sos vos?

- De Argentina ¿ y vos?

- De Chaco. Soy chaqueño.

La maestra da por terminada la tarea. Dice:

- Peguen y copiamos la tarea.

Tarea

1) Completar estos pedazos de castillos.....

Un alumno dice:

- Qué fácil.

La maestra responde:

- Es para que lo hagan solos.

Les entrega fotocopias con series de numeración para completar.

- Ay, odio esto.

2) Practicar lectura en voz alta.

3) Construir este diálogo (Les entrega la figura de un lampazo y una escoba con globitos de diálogo para completar).

Algunos imaginan el diálogo en voz alta:

- Vos lo mojas y yo limpio (Dice la escoba)

- Yo barro y tú lo mojas.

Manejan las dos formas de tratamiento “tú” y “vos”.

4) Escribí más de 6 palabras en cursiva.

Dice la maestra:

- Atención, en esta mesa hay muchos papelitos.

Los recogen sin quejarse.

- A ver, la mesa que no están bien sentado(h)

La maestra muchas veces no pronuncia la “s” final de palabra o la aspira al final de sílaba. Ellos pronuncian po/l/ito o po/z/ito para la grafía “pollito”.

Uno de los que hablaba conmigo me advierte:

- Mejor dejarnos copiar la tarea porque la seño cuenta hasta dos y tenemos que terminar porque borra todo.

Terminan de copiar, guardan sus útiles, acomodan las sillas y tiran los papeles en el cesto.

Anexo 3

(Información suministrada por la profesora Amanda Valentín de San Pablo, Brasil)

- Bueno, voy a contarte un poco sobre lo que pasa con la enseñanza de español en Brasil en este momento. A partir de 2010, es decir, el próximo año, el español se tornará obligatorio solo para lo que aquí nombramos la enseñanza media (bachillerato o algo así). Gracias a una ley federal que piensa en el Mercosur (¿Conoces esa ley? Se trata de la ley 11161, aprobada en 2005 (para que sepas más: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)). Desde el pronunciamiento de esa ley, la educación primaria y secundaria **particular**, conocida en Brasil como Ensino fundamental 1 (EF1) e Ensino Fundamental 2 (EF2), pasaron a ofrecer la enseñanza de E/LE como un diferencial de la enseñanza pública.

Sin embargo, en este año, por primera vez, el gobierno abrió una licitación para comprar para algunas de las escuelas públicas – no son todas todavía – libros de español e inglés como LE para la enseñanza secundaria. Así que a partir del próximo año, en la escuela pública, los niños en algunas escuelas secundarias y en todas las escuelas de la enseñanza media tendrán el ofrecimiento del español.

Ya en la enseñanza infantil, hay en algunas escuelas **privadas** el ofrecimiento de español. Pero todavía no son muchas. Tanto que casi no hay material nacional para esos niños. Lo de Priscila, que estaba en el e-mail de Maíte, si no estoy confundida es el primero a ser publicado. Y solo estará disponible a la venta el año próximo. Actualmente los maestros de ese nivel son obligados a construir sus propios métodos y materiales didácticos.

Además de las escuelas privadas, los chicos pueden aprender español en los centros de idiomas privados o en algunos pocos centros *municipais*, es decir, cada distrito puede o no tener esos centros, de idiomas. En São Paulo hay algunos centros que enseñan gratuitamente el español como lengua extranjera, pero no son muchos.

Sobre los materiales de enseñanza para EF1, creo que la mayoría hace referencia a una **variedad peninsular**. Primero porque tenemos todavía muchos autores “nativos” que hicieron de la enseñanza de español su profesión en Brasil y pasaron así a producir materiales didácticos en un momento en que el español no tendría tanta apertura en los editoriales. Además, **hoy en Brasil tenemos la presencia de grandes editoriales peninsulares comandando los trabajos en el área, como Santillana, SM, Anaya, etc.**

Los titulares y editoras que producen materiales para ese nivel son: *Marcha Criança – español*, de Scipione; *Mi mundo y yo*, de Ática, *Bienvenidos*, da FTD. No EF2, **puedo decirte con claridad que la mayoría de los libros posee una orientación más peninsular**. Ahora, con eso del gobierno empezar compras de materiales para ese nivel, con seguridad, **podemos decir que los libros tendrán que presentar la alteridad de la lengua**, la variedad hispanoamericana.

En ese nivel, tenemos los siguientes materiales: *Español Esencial* y *Arriba*, ambos de Santillana; *Vale*, de Moderna; *Interaccione*, de FTD; *Español sin fronteras* y *Radix Español*, de Scipione, editorial donde trabajo, < em style="mso-bidi-font-style: normal;">Saludos, de Ática; *Español Entérate*, de Saraiva, *Aula amigos*, de SM; *Español Encuentros*, de IBEP; *Ahora sí*, Ibep.

Al fin, para la enseñanza media, seguimos con el mismo pensamiento. Los materiales disponibles son: *Listo*, de Moderna; *Expansor*, de FTS, *Serie Brasil*, de Ática, *Tiempo español*, de Atual-Saraiva; *Novo Ensino Medio*, de Ática, *Série Parâmetros*, de Scipione; *Hacia el español* y *Entérate*, de Saraiva; *Enlaces*, de SGEL.

(Información suministrada por la profesora Priscila Oliveira de San Pablo, Brasil)

RE: contactos entre lenguas y más allá de las fronteras

From:	INCLUDEPICTURE "http://gfx1.hotmail.com/mail/w4/pr01/ltr/im/offline16.png" * MERGEFORMATINET Priscila Oliveira (pryyscila@hotmail.com)
Sent:	Thursday, September 24, 2009 7:28:50 AM
To:	crisgual@hotmail.com

Hola, Cristina.

Qué interesante me pareció tu proyecto! De hecho es importante hacer investigaciones específicas con relación a la realidad de los niños de escuelas de frontera, porque seguro que es totalmente diferente de la realidad de los niños de otras regiones de Brasil. Bien, para la edad que me informaste 6/7 años yo ya he trabajado con 3 materiales: *Marcha Criança Espanhol* (del editorial Scipione), *Mi mundo y yo* (del editorial Ática) y *Recreo* (del editorial Santillana). En los tres, el objetivo es mucho más trabajar con vocabulario, por eso los niños todavía no aprenden eso de los pronombres o conjugaciones de verbos. Hay solo, algunos contextos de historias o frases sencillas, **y siempre se utiliza el tú. El vos solo empieza a aparecer en los materiales de lo que llamamos "Ensino Fundamental II", o sea para alumnos a partir de los 11 años y siempre aparece como una nota** o algo para enterarse para evidenciar el contraste entre España y los países de América. Incluso eso es algo bastante criticado por los investigadores de lengua española en Brasil. Sin embargo es también algo difícil de cambiar en las editoriales. No sé si tienes algún material de español de Brasil y has podido ver como aparecen esas referencias al vos. En el caso de que necesites, puedo digitalizar algunas páginas y enviarte por correo electrónico. Tal vez sea interesante para tu tesis mostrar como se presenta esa variante a los alumnos en nuestros libros. Bien, en mi libro, como son para niños muy pequeñitos, 4 y 5 años, yo también trabajé más con el vocabulario incluso porque ellos están empezando a aprender el portugués de manera más sistemática y aún no saben utilizar correctamente muchos pronombres o verbos del propio portugués. Pero, hay sí algunas estructuras lingüísticas y yo utilice el tú, también. El vocabulario, elegí el de hispanoamérica pero tuve que hacer una justificación para el editorial, explicando el porqué de mi opción. Espero que pueda ayudarte con estas informaciones y en el caso de que necesites saber más, puedes escribirme. Después que haga tu defensa, avísame, por favor y si puedes, envíamela pues es siempre interesante para mí, como autora de libros y profesora, enterarme de investigaciones como la tuya.

Gracias, abrazos y saludos desde Brasil, Priscila.

Anexo 4

Proyecto para las Escuelas Interculturales Bilingües de frontera (Dr. Gilvan Mulher de Oliveira)

Ver además MERCOSUL EDUCACIONAL

Material facilitado por la responsable del proyecto en la escuela 554 de Santo Tomé.

Generalidades

Los niños argentinos son incipientes bilingües. Gran incidencia de los medios masivos de comunicación del Brasil (radio/televisión).

Dispositivo de cruce

Docentes de escuela primaria nativas, portadoras de interculturalidad.

Objetivo

Formar sujetos con un determinado nivel de proficiencia lingüística capaces de utilizar una L2 o de “vecindad” en una situación comunicativa. Programa destinado a alumnos de escolaridad primaria. Desde 2007 participan los Jardines de Infantes con docentes especialistas en portugués en cada una de las localidades. Aún no se realiza el cruce en este nivel.

Objeto de estudio

No es la lengua sino una problemática eje de la propuesta curricular que permite un abordaje interdisciplinar de todas las áreas del conocimiento. Dicha problemática orienta el planeamiento conjunto y permite un trabajo con los saberes curriculares e interculturales.

Dispositivo de capacitación:

Bilateral – Planificado

Organizado

Por cada par de escuelas gemelas

Puesto en práctica

Surge a partir de un diagnóstico sociolingüístico de las escuelas.

En servicio

Dos días a la semana y se contemplan en el cronograma de cada escuela correntina.

Relatorías pedagógicas

Se consideran como instancia de capacitación en servicio.

Reflexión sobre la práctica.

Circularidad – Enriquecer a todos los actores.

Se pretende con ellas: Memoria de cada escuela intercultural bilingüe, ya que dan cuenta de cada una y todas las experiencias pedagógicas.

La figura del Responsable Institucional surge de la propia escuela pues es el que conoce las debilidades y fortalezas de la misma y cumple función paralela al Director de la escuela con el personal bilingüe (los docentes directamente afectados al programa son los que cruzan y trabajan en las aulas de las escuelas gemelas dicando clases interculturales en L2). Los proyectos de la clase o “turma” se organizan sobre interrogantes, preguntas de interés de los alumnos, que son tomados por lo docentes para poner en práctica (acción) los proyectos.

Los docentes de las escuelas son los responsables de los proyectos de su clase con su par. En las planificaciones conjuntas socializan sus proyectos e informan a su par: los interrogantes, el mapa conceptual previamente trabajado con sus alumnos en forma dialógica construyendo los saberes en forma colectiva (docente y alumnos). Se ordenan las actividades en un CRONOGRAMA-PLAN DE TRABAJO.

El proyecto es intercultural porque cada grupo trabaja con las dos docentes y cada una aporta sus saberes, su lengua, su historia personal, su lógica.

Ejemplo:

Un interrogante que guía el proyecto en un tercer año: “¿Por qué hay tantas casas/construcciones nuevas en Santo Tomé?”. Este interrogante organizado por la docente en el mapa conceptual abrió un riquísimo repertorio de preguntas que se plasmaron en él y organizó el Plan de Trabajo de las docentes. Este proyecto se inició el primer martes de septiembre con la inclusión de la docente en L2 (dos jornadas) y va a culminar el 18 de noviembre con el cierre del proyecto.

ANEXO 5

São Borja cresceu

Diario digital A Folha de Sao Borja – Gente e política – 5 de Março de 2012

I

O ano de 2011 foi de muita prosperidade para São Borja, embora os já tradicionais problemas com a lavoura de arroz. Quando não é a estiagem é a falta de preços justos que cubram os custos. No entanto, outros fatores contribuíram para que São Borja obtivesse um crescimento superior aos seus vizinhos da fronteira-oeste.

II

A cidade foi a que mais apresentou índices de desenvolvimento econômico e social na comparação com os demais integrantes da região e ainda esteve muito acima de cidades de grande porte, como Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Rio Grande e até Porto Alegre.

III

E, segundo algumas previsões otimistas, a cidade tem tudo para continuar ostentando bons níveis de crescimento pelos próximos anos. As novas instituições de ensino, como a Unipampa e a Escola Técnica (Instituto Farroupilha), devem aumentar seus cursos e, em consequência, o número de alunos, trazendo mais gente e mais circulação de dinheiro. A nova usina de biomassa também trará oportunidades de crescimento em forma de geração de empregos e tributos.

IV

Obras da administração municipal encaminhadas ao governo federal são outras fontes de empregos e circulação de riquezas.

ANEXO 6 - Imágenes



Sao Borja



Escuela Mariense



Clases del programa bilingüe en español



Clases en lengua materna (portugués)



Docentes de la escuela Mariense



Merenda

MEF: Aparício Mariense
 MERENDEIRA(O): Rita e Isabella
 Nº DE ALUNOS: 305

<u>DIA DA SEMANA</u>	<u>PREPARAÇÃO</u>
SEGUNDA-FEIRA	* CARRETEIRO DE LINGUIÇA * SALADA DE BATATA, CENOURA E OVOS
TERÇA-FEIRA	* BEBIDA LÁCTEA * BOLACHINHA MARIA
QUARTA-FEIRA	* MINGAU DE CHOCOLATE * BANANA
QUINTA-FEIRA	* FEIJÃO * MACARRÃO À BOLONHESA * SALADA DE REPOLHO RALADO COM TOMATE
SEXTA-FEIRA	* CACHORRO-QUENTE * SUCO DE GELATINA

Menú de la escuela Mariense



Escuela 554 – Santo Tomé



Clase de lengua materna (español)



Refrigerio



Clase del programa bilingüe