

Enseñanza contracolonial - transcultural de lenguas: acogimiento y poesía

Isabelle Ruiz Paggiro Sessino Toledo Barbosa
Universidade Estadual Paulista, Brasil
isabelle.paggiro@unesp.br
ORCID: 0000-0001-9826-8950

EN 2021, EN UNA TURMA DE PORTUGUÉS Lengua Extranjera de Paraguay, yo era la única persona que no hablaba guaraní, tampoco (mucho menos) *jopara*.¹ Para mí, en aquel momento, enseñar portugués era sobre todo, con tener cuidado de no herir esa lengua-identidad. Enseñar confluye con el contexto histórico, político, social que, en este caso, me hacía reconocer la violencia brasileña hacia Paraguay. En un día de examen oral me despertó la idea que ahora aplico. Cada estudiante escogería un poema del libro que tenía yo disponible. Empecé por mí y pedí, en secuencia, escogieran otro para leer después; les evaluaría según su lectura y las ideas que expusieran. Ahí pude sentir la potencia del efecto poético, pues al leer, a las personas les despertaban palabras en guaraní. Pero también viví experiencias otras de ser un cuerpo raro y de enseñar a otros iguales. Y las oportunidades de probar convivir con cuerpos semejantes y enseñar para gente que no está sola ni con miedo, me probaron que el ambiente del aula se modifica con esas presencias. Esos cuerpos caben, las emociones fluyen y marcan positivamente la lengua, el lenguaje, la escuela. Prácticas cotidianas de acogimiento y ocupación de territorios físicos y lingüísticos generan sentimiento de pertenencia. Eso es pedagógico.

El sentido fue crear una enseñanza contracolonial,² más específicamente, de lenguas: un proyecto para pensar una resignificación del espacio escolar.



¹ *Jopara*: Una lengua de frontera que mezcla guaraní y español, pero cada persona lo hace a su manera.

² Antonio Bispo dos Santos, "As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético", en Anderson R. Oliva et al., eds. *Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasís, Portugal*. Autêntica, 2019, pp. 23-35.

Señalamientos de Melo y Fontes,³ en general, defienden que los hablantes construyen una relación emocional más fuerte con la primera lengua (L1), demostrando que bilingües sienten y expresan emociones de forma distinta en la L1 y L2 (segunda lengua). Además de eso, suelen tener percepciones emocionales que dependen de la lengua hablada, siéntense más emocionales en la L1, más distantes en la L2,⁴ y justo eso puede determinar decisiones e interacciones porque influyen en los juicios morales.⁵ Otro punto central, la forma de la adquisición conlleva, inevitablemente, una carga emocional más o menos grande.⁶

Según otros autores, las experiencias se almacenan y aprenden a depender del contexto,⁷ al final, las emociones se definen más por lo que se vive en sociedad que por acciones externas.⁸ Por eso, Melo afirma, los hablantes de una lengua extranjera pueden sentir dificultad al pasar por procesos controlados en cuanto a la elección de palabras, expresiones y reglas gramaticales.⁹

O sea, no es el momento de enseñanza aislado que cruza la adquisición, sino, también, factores cognitivos, psicológicos, culturales y casualidades sociales que confluyen a la vez. O sea, cuanto más y de manera más variada se exponga emocionalmente alguien al aprendizaje/adquisición de lenguas, más confianza se ofrece.¹⁰

Objetivo General. Incentivar y hacer espacio para que estudiantes, sobre todo hablantes de diferentes contextos/lenguas, se expresen con seguridad en sus lenguas nativas/primeras y/o en cualquiera otra habla específica del grupo en que participe la persona en cuestión y, así, ganar el espacio para aprender la lengua que la persona-profesora enseñe en un ambiente confortable.

Objetivos específicos. Convertir en constante y rutinaria la práctica de contra-colonizar, o sea, ir en contra del imperialismo colonial,¹¹ crear espacios de escucha, principalmente para quienes no disfruten de ello en otras oportunidades. Incentivar la escucha, el aprendizaje a través de espacios de silencio y, en eso, proponer una enseñanza que ocurra de hecho más allá de la persona-profesora. Se resalta, entonces, la importancia de una formación comprometida socialmente y humanizada que medie comunicaciones, no para proyectar hablantes igual nativos, sino para evitar que los estudiantes sientan vergüenza de su condición lingüística.

³ J. D. S. D. Melo, *As diferentes percepções de bilíngues na expressão de emoções*. Trabajo de Conclusión de Curso presentado para Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

⁴ *Ibid.*, (p. 3)

⁵ *Idem.*

⁶ *Ibid.*, pp. 7, 26.

⁷ *Ibid.*, p. 7.

⁸ *Ibid.*, p. 5.

⁹ *Ibid.*, p. 6.

¹⁰ *Ibid.*, p. 26.

¹¹ Antonio Bispo, *op. cit.*



Etapas de creación de un proyecto

Problematización. bell hooks¹² cuenta de incentivar a sus estudiantes bilingües a utilizar su primera lengua y después traducirla “para que no sientan que cursar estudios superiores va a alejarlos [...] de la lengua y de la cultura que más íntimamente conocen”.¹³ Ofrecer un ambiente acogedor va en este sentido, para que la enseñanza camine por esos puentes, esas posibilidades que la literatura ofrece de crear vínculos con toda humanidad, de formar identidades, culturas. Junto con la poesía, el arte favorece no sólo una formación intelectual, sino también sensible. Lo que, de hecho, puede generar catarsis. ¿Y cómo, por qué restringir la manera en la cual se expresa, o en qué lengua? Aún más cuando existe confort en expresar sentimientos en nuestra primera lengua.¹⁴

Ejemplos como los de bell hooks combaten esa violencia de imponer límites coloniales al prohibir cualquier expresión que salga de la norma. Aunque ella trate del inglés, una imposición semejante violenta lenguas de pueblos que no obedecen las fronteras coloniales de etnia, de raza, de género y sexualidad, de clase. Hay que tenerlo en cuenta, no ignorar ni despreciar tal realidad porque eso toca la forma como personas que viven otros lenguajes vivirán la escuela y se relacionan con ello y su aprendizaje.

Desarrollo. La intención es que este proyecto ocurra al mismo tiempo y junto a otras prácticas traspasándolas para transformar y crear espacios. Eso es construir espacios de escucha: abrir mano de nuestras reglas en momentos para dejar que hablen e incentivarlo, por lo que se elige tomar como ejemplo de contenido a la literatura y la cultura. Se trata de hacer comunicar para contribuir con la creación del currículo y tomar las referencias que traen ellas/os sobre sus perspectivas, en vez de forzarles otras. Para ocasiones en las que sea más difícil establecer comunicación directa, se puede intentar otra manera –no se puede desistir de escuchar. Por ejemplo, en una turma que se comunique, tal vez esté bien contar con el hecho de que quienes quieran hablar, lo harán, y sobre lo que sea. Sin embargo, para las que no lo hagan, se puede organizar un formulario en línea o, entonces, una caja (pintada por el conjunto) dejada en la clase para recoger papeles anónimos.

Dejar que fluya la comunicación en el sentido de lo que Dos Santos trata del abordaje plurilingüe,¹⁵ que alguien pueda irse de una a otra lengua para comunicarse con cada interlocutor/a utilizando sus capacidades y explorando las del otro para usar una lengua y conocer a otra.¹⁶ Complementando con el comentario de



¹² La profesora así prefiere que su nombre sea referido, en minúsculas.

¹³ bell hooks, *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing, 2021, p. 239.

¹⁴ Melo, *op. cit.*, p. 25.

¹⁵ Milena Meira Ramos Dos Santos, “Ensino de língua estrangeira: os métodos”, *EntreLinguas*, vol. 6, no. 2, 2020, pp. 249-265.

¹⁶ *Ibid.*, p. 259.

Martins sobre el mismo abordaje,¹⁷ el objetivo es promover repertorio lingüístico utilizando lo que se conocía antes, en lengua materna u otras lenguas.

Aplicación. La poesía, tanto la sensación casi kinestésica, el sentimiento, emoción, sensibilidad, y la literatura, pueden construir puentes de sentido y acogimiento. Justo por eso, en un momento de poesía que las lenguas y los lenguajes se afecten, es necesario abrir espacio para su circulación –y un sinnúmero de oportunidades se presenta ahí. Por ejemplo, provocarles un *slam poetry* (expresión poética de la cultura *hip hop*) no muy largo (y qué esté en el nivel de comprensión lingüística de la clase, caso en lengua extranjera).

Desarrollar actividades que permitan tocar en el libro físico –tal vez con el grupo en rueda, escoger una canción y dejar que el libro pase de mano en mano hasta que sea pausada y, entonces, la persona que lo tiene escoge algo para leer; o papeles con poemas escritos – incluso, pueden ser elección particular de las/los estudiantes y no hace falta que sea canónico – puestos en un gran vaso colorido o sombrero divertido.

En las tareas se puede lograr más que entiendan cuál mensaje es transmitido, que argumenten sus ideas y se identifiquen entre sí y con el contenido. La intención es que todos los días, todas las clases, haya un espacio abierto para comunicar. No estaría mal que, físicamente, el espacio correspondiera a eso y, por ejemplo, que la clase fuera organizada en rueda o llevada a lugares afuera del salón alguna vez.

Después de los momentos de lectura, siempre viene el de cambio de impresiones. Justo por eso, hay que pensar textos que (con)muevan y saber mediarles para que todas personas tengan oportunidad de hablar. Las discusiones no son oportunidad de controlar la lengua, sino de dejarla fluir. Al final del período que se haya propuesto para ese proyecto, comienza la creación de textos libres a partir de lo experimentado hasta aquí. En ese momento, hay que ser uno por persona, incluso para la expresión de la personalidad.

Evaluación. Se resalta primero que la evaluación es cotidiana y siempre todas/os pueden compartir qué piensan. La libertad para hablar y para escuchar principalmente (el objetivo de ese proyecto) provoca a toda la comunidad y enseña a desterrar comportamientos de exclusión. Bien como la poesía despierta sensaciones que se expresan en la lengua y se orientan por significantes específicos, la comida tiene similar actuación en nuestra psique. Comer, hablar y dejarse mover por la poesía suelen dejar huellas. Por eso, el momento final de evaluación de ese proyecto es un *picnic*.

La intención de él, además de proporcionar un buen rato y marcar esa experiencia con la alegría, es compartir situaciones que quedaron impresas, sea por

¹⁷ Selma Alas Martins, “Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias”, *Revista Internacional d’Humanitats* 41, 2017, pp. 75-88.



buenas cosas o por malas – *over food*.¹⁸ Después, dividir la turma en grupo de tres o cuatro para crear un producto final que registre esas emociones; debe ser expuesto y compartido, si es posible, con toda la escuela.

Conclusiones

El deseo, así como –a veces– la lengua, perturba; bien lo escribió bell hooks,¹⁹ y algo hay que hacer con esa perturbación. Si es posible, por los puentes del arte y del afecto. Lo que aquí se presentó es un camino sugerido por la inspiración de mi pesquisa de maestría, una enseñanza de lengua, literatura para la comunicación. He compartido aquí los procesos que la persona-profesora necesita saber para hacerlo con respeto.

Sí, eso exige mucho del cuerpo, pero se compensa todo con saber que creamos un espacio de inclusión. Con suerte, nos presenta un tiempo de ver colapsar esta escuela de violencia, de vergüenza y ver surgir una de sensibilidad y accesos a través de la sensibilidad.



Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.



¹⁸ Difícil traducir la expresión inglesa, esa frase significa algo como “pela comida”, “con comida”.

¹⁹ b. hooks, *op. cit.*, p. 232.