

La Glotofagia y la Lengua del Otro.

Análisis crítico del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas y su aplicación en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera para haitianos en la Quinta Región interior

Soledad Rojas Kötzing
Colegio Nacional Santa Ana
profesorasoledadrk@gmail.com

Juan Serey Aguilera
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
juan.serey.aguilera@gmail.com

Resumen:

El propósito de este trabajo consiste en analizar el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas publicado por el Consejo de Europa, desde dos puntos de vista complementarios, uno ideológico y el otro lingüístico-pedagógico, para probar que sus elementos ideológicos, al ser aplicados de manera acrítica en un contexto para el que no fue concebido ni planificado, resulta en un diseño de objetivos, metodologías y didácticas para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, que no es capaz de resolver los conflictos lingüísticos que nacen de las contradicciones entre lo que constituye al Marco y sus propuestas, y el contexto y las necesidades del estudiante concreto de Español como Lengua Extranjera (ELE), cuando se trata de un migrante haitiano en Chile.

Palabras Clave: Ideología, Auto-colonización, ELE, Haití, MCRE

Resumo:

O objetivo deste artigo é analisar o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas publicado pelo Conselho da Europa, a partir de dois pontos de vista complementares, um ideológico e outro linguístico-pedagógico, para comprovar que seus elementos ideológicos, quando aplicados acriticamente em um contexto para o qual não foi concebido nem planejado, resulta em um desenho de objetivos, metodologias e didáticas para o ensino de espanhol como língua estrangeira, que não é capaz de resolver os conflitos linguísticos que surgem das contradições entre o que constitui o Marco e suas propostas, e o contexto e necessidades do aluno específico de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), quando se trata de um migrante haitiano no Chile.

Palavras-chave: Ideologia, Autocolonização, ELE, Haiti, MCRE

Abstract:

The aim of this paper consists in analyzing the Common European Framework of Reference for Languages, issued by the European Council, from an ideological and a pedagogical point of view, in order to prove that its ideological elements, by being acritically applied to a foreign context for which it was not conceived, has as a result a design of objectives, methodologies and didactics that fail to resolve the linguistic contradictions that arise between the content of the Common European Framework and the needs of a concrete student of Spanish as Foreign Language, namely an immigrant of haitian origin.

Keywords: Ideology, Self- Colonization, SFL, Haiti, CEFL

Introducción

Esta investigación tuvo en su inicio un propósito diferente a los que serán mostrados en las siguientes páginas. Su objetivo inicial consistía en la creación de un modelo de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) para migrantes haitianos que vivieran o trabajaran en la Región de Valparaíso, específicamente en la zona interior (Quilpué, Villa Alemana, Limache, Olmué, Quillota). Sin embargo, en el curso del trabajo se fue haciendo patente que se requería ir a los supuestos y fundamentos teóricos que regulaban la enseñanza actual de ELE, para así poder hacer una comparación adecuada entre lo que se intentaba proponer y lo ya establecido en la literatura especializada. De ese estudio, se concluyó que el marco que se utiliza para regular y orientar la enseñanza de ELE es el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) para la enseñanza de lenguas, documento diseñado desde y para la Comunidad Europea. En consecuencia, la investigación se vio obligada a cambiar de objetivos pues se enfrentaba a las siguientes dificultades: En primer lugar, al considerar la manera en que se enseña la lengua española en Chile se pudo apreciar que sus lineamientos proceden del MCER para la enseñanza de lenguas de la Comunidad Europea (en adelante CE), que se acepta y enseña a-críticamente pensando en un cierto tipo de hablante europeo cuya historia difiere radicalmente del hablante que se tiene presente en este estudio, a saber un ciudadano haitiano con una historia y proveniencia diferente a la del hablante ideal concebido por el Marco. En segundo lugar, surgió el cuestionamiento en torno a la recepción crítica o la falta de ella en relación a los lineamientos del MCER, los que promueven una forma de conceptualizar y entender la vida material propia de un sujeto desenraizado, homogéneo y neutro, funcional a los intereses de la CE, que privilegia el intercambio cultural en la medida en que esto permita la consecución de fines económicos propios de los lineamientos ideológicos de la Comunidad Económica Europea. Esta inquietud lleva a plantear esta investigación en torno al concepto de Autocolonización. En el marco de la presente investigación, por Autocolonización se entiende el proceso de asimilación acrítica de contenidos propios de una realidad ajena y extraña que no guardan relación directa con las necesidades del sujeto, pero que se consideran, a través de medios ideológicos, como

elementos constituyentes de su cultura que, en este caso, encuentra su expresión en lo lingüístico. Este proceso de Autocolonización tiene la apariencia de autonomía por parte del sujeto que la lleva a cabo, pero en el fondo tiene consigo un extrañamiento radical respecto a la voluntad crítica que habría de ejercerse sobre un contenido dado. El pensamiento autocolonizado no comprende que hay otras formas de hacer y pensar y tampoco es consciente de que está asimilando algo de manera extrínseca, pues la apariencia de autonomía lo entrega de lleno a un contenido extrínseco y ajeno. De ello se deriva como consecuencia que, ante la urgencia de un modelo para la enseñanza de ELE, dado el contexto de su enseñanza en Chile, surja como la posibilidad más inmediata, la adopción acrítica de un marco que promueve y no esconde su origen eurocéntrico. Esta aplicación acrítica del MCER para la enseñanza de ELE desconoce además el arduo trabajo que se hizo en Europa para elaborar un marco completamente a la medida de sus necesidades histórico-políticas, imposible de trasladar de manera íntegra a este u otro contexto que no sea para el que fue diseñado. Es comprensible la premura por aplicar un modelo de conocida efectividad de enseñanza de ELE, ante el nuevo fenómeno migratorio al que se vio enfrentado el país, pero llama la atención que, ante la necesidad de una respuesta a un conflicto lingüístico, la primera sea esta autocolonización, que no es solicitada ni enunciada por nadie en particular. De manera problemática permanece en silencio, sin poder ser explicitada del todo. La rápida aceptación del modelo de enseñanza parece ser la reacción de quien privilegia estudios y directrices de la "Madre Patria", como si la permanencia de ese vínculo no se hubiese reflexionado lo suficiente, lo que se ve agravado porque esta vez se trata específicamente de una nación como Haití que ya ha sufrido suficientes procesos antidemocráticos, colonizadores y que como otra de sus atroces consecuencias, debe ver cómo sus ciudadanos deben emigrar y aprender una lengua extranjera, lo que se presenta como una presunta herramienta emancipadora, la más valiosa e importante pues involucra las competencias comunicativas, a partir de lineamientos de quienes provocaron en gran medida, su situación actual. Conviene tener presente además que, si se tiene en mente como objeto de crítica al presunto hablante ideal, propiciado por el Marco, también hay que tener presente a su contraparte, el receptor ideal. En el contexto en que se desarrolla el presente trabajo investigativo, se propone que se debe poner el énfasis en la diferencia de receptores que se

involucran en este tipo de enseñanza. El Marco promueve un público de características neutras, homogéneo y reemplazable sin un contexto determinado y específico. Esta tesis propone, en cambio, atender a la diferencia que se ha encontrado respecto al receptor ideal propuesto por el Marco, para centrarse en la historia singular del ciudadano haitiano. Esta narrativa personal puede entroncar con el devenir histórico-político de su país de origen con los patrones de valores involucrados en su auto-descripción como sujetos y con la manera de estar en el mundo. Para efectos de esta tesis, es de suma importancia reconocer que no es lo mismo aprender un idioma para desarrollar actividades turísticas en países del Primer Mundo que aprender un idioma para desempeñarse en el mundo del empleo precario y a veces ilegal en su calidad de inmigrante. No es lo mismo el desarrollar las competencias y habilidades para trasladarse de un país de la CE a otro sin problemas de índole racial y cultural, sin la discriminación y experiencias traumáticas que trae consigo ser inmigrante con las características del caso haitiano en Chile.

Justificación del Problema

En este contexto, ocurre un caso lamentablemente emblemático, el de Joane Florvil, migrante haitiana quien a los 7 meses de estadía en el país fue acusada de abandonar a su hija de dos meses en la Oficina de Protección de Derechos en la comuna de Lo Prado. Joane, de 28 años, murió en confusas circunstancias dentro del recinto policial, después de ser detenida por Carabineros de Chile por el delito señalado, del que fue sobreseída póstumamente por el Quinto Juzgado de Garantía de Santiago. Sin poder comunicarse con la fuerza policial en español ni explicar que había dejado a la menor al cuidado de terceros por un momento, debido a que perseguía a un carterista que le había robado su dinero y documentos de identificación, fue detenida y sufrió una serie de injusticias que derivaron en su deceso el año 2017, por causas que aún se investigan. Su caso terminó siendo un trágico ejemplo de los efectos de la barrera idiomática que impidió que pudiera explicar la situación a las autoridades, además de las consecuencias extremas a las que se puede llegar al no conocer la cultura chilena ni dominar su idioma. A lo largo de los años, Joane se ha convertido en un

trágico ícono del racismo, y de la expresión lingüística de este, por lo que se le han dedicado diversos reportajes, canciones y otros tributos a su figura, en un momento histórico para Chile, en el que se habla con voz fuerte y clara sobre las manifestaciones de racismo y xenofobia en un país que se consideraba ajeno a estas prácticas, siempre dispuesto a recibir “al amigo cuando es forastero”.

Se hace urgente y prioritario tener presentes las necesidades del contexto actual respecto a la importancia de la comunicación intercultural, observándose la importancia de entregar las herramientas de interpretación cultural y comunicativas adecuadas para que este grupo de migrantes, en esta situación en particular, pueda desenvolverse de la mejor manera posible, a través del óptimo desarrollo de las competencias comunicativas que pudiera alcanzar por medio del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE; esto en los diversos menesteres donde se requiera de ella (por ejemplo en trámites de trabajos formales e informales, arriendo de lugares para vivir, interacciones en instituciones públicas y privadas de transporte, salud, educación, jurídicas, policiales, de beneficencia, religiosas, así como en la compra de bienes de consumo y servicios, y en la vida cotidiana y social en general). Una vez logrado esto podríamos hablar de una enseñanza efectiva de ELE, en su nivel básico. Para ello se hace necesario contar con una metodología adecuada al contexto socio-histórico actual, atendiendo tanto a la forma de la enseñanza como a sus contenidos, centrándose siempre en las necesidades concretas de los futuros hablantes. Esto conducirá a una meta más amplia: la inclusión de los estudiantes de ELE migrantes haitianos de la zona señalada, en la sociedad chilena como sujetos autónomos, reconocidos como iguales en el intercambio cultural y lingüístico, cuyos aportes pueden ser considerados valiosos por el conjunto de la sociedad.

Buscando antecedentes epistemológicos que pudiesen ser de ayuda en esta investigación, se ha revisado materiales disponibles de predecesores en esta temática tan específica (enseñanza de ELE para migrantes de la región, provenientes de países con un Estado fallido, en los que la pobreza ha derivado de la corrupción, con las consecuencias

humanitarias que de ello se desprende, siendo la emigración una de ellas), tanto en bibliotecas como en los cursos, talleres y módulos ofrecidos en internet, a la vez que se ha asistido a seminarios acerca de la experiencia de enseñanza de ELE a haitianos en Chile. Esta revisión ha dado cuenta de que no existe una bibliografía formal propia para este contexto, dada la novedad del fenómeno sociológico. Lo que se observa es que si bien hay una sistematización de un modelo de enseñanza-aprendizaje de ELE desde lo lingüístico, ésta apuntaba a las reflexiones hechas y dirigidas por el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (2003) , que en su origen tiene un marcado énfasis en el desarrollo de las relaciones económicas entre países europeos, a través de la Comunidad Europea, pasando por alto las diferencias abismales entre un contexto (Europa) y otro (Latinoamérica). Por otro lado, el mismo Marco reconoce su naturaleza flexible y recomienda no ser utilizado de manera rígida, permitiendo el ingreso de otros recursos de contenido y forma, adecuándolos siempre a las necesidades de los estudiantes para conseguir un evento educativo significativo. A pesar de ello, sus usuarios lo han tomado como la única referencia formal al momento de diseñar sus planes y programas de enseñanza de ELE. Es por esto que, al no existir una actitud ni conceptualización crítica (crítica en el sentido de la Escuela de Frankfurt), así como tampoco la intención explícita de crear un sistema que se origine a partir de las particularidades del caso latinoamericano en general y de Chile en particular, se ha generalizado una modalidad de enseñanza-aprendizaje Auto-colonizada, en la que se perpetúan relaciones ideológicas de dominio sin considerar las necesidades específicas y concretas del estudiantado y su contexto, y mucho menos las de emancipación, fin último de todo proceso pedagógico.

Debido a las operaciones de los cascos azules chilenos, que comenzaron en el año 2004, a raíz del golpe de Estado que vivió el gobierno de turno y que se intensificaron después del terremoto del año 2010 los vínculos entre Chile y Haití se hicieron más estrechos y la cantidad de inmigrantes provenientes de Haití aumentó de manera considerable, llegando a la cifra de 111. 746 ingresos de ciudadanos haitianos de manera legal en el año 2017 a un estimado de 150.000 para el año 2018. De acuerdo al censo de 2017, la cantidad de ciudadanos haitianos en Chile conforma el 10% del total de la población extranjera y sus

principales problemas de adaptación tienen que ver con el manejo del español, el clima y la hostilidad racial de la población chilena.

La Glotofagia

Este concepto, introducido por el lingüista francés Louis Jean Calvet (2005), sirve para comprender que la relación entre lenguas no está nunca desprovista de componentes políticos, sociales, culturales, ideológicos, etc. Es por ello que la relación entre las lenguas se plantea en términos de dominio, donde uno de los hablantes ejerce el poder que le es otorgado, ya sea por una presunta superioridad cultural, económica, tecnológica y militar como es en el caso del colonialismo y sus variantes eurocéntricas. La lengua del dominado queda en un segundo plano, lejos de la legitimidad institucional con que cuenta la lengua del dominador. En el caso chileno, por ejemplo, las lenguas habladas por pueblos originarios cuentan con escasa visibilidad y representatividad en el orden institucional, a pesar de su reconocimiento oficial. Si a esta situación local se agrega el hecho de que en Chile se habla español-chileno, se vuelve complicada la integración completa de los contenidos entregados por el Instituto Cervantes para la enseñanza de ELE y su instrucción, sin contextualización previa, mostraría la escasa crítica que ha existido hasta ahora para reflexionar respecto a su adecuada implementación con ciudadanos haitianos, que a diferencia de buena parte de los grupos extranjeros que viven en Chile no tienen como lengua materna el español; evidenciaría además que hasta ahora la elección del uso del MCER como herramienta modélica de la enseñanza de ELE, pero también de evaluación en razón de sus propios y particulares intereses, se constituye en el contexto de este trabajo, como un síntoma de Autocolonización. Auto, porque se trata de una libre elección, seguir las directrices diseñadas por la CE, sin cuestionar sus supuestos y sin considerar lo paradójico que resulta restringir la enseñanza del español-chileno a los estudiantes haitianos, según un marco que, como ya se ha explicado anteriormente, proviene de una matriz económica (con raíces y consecuencias ideológicas) que ha generado en gran medida la grave situación en la que se encuentra Haití, y que ha llevado a que esos estudiantes se hayan visto en la obligación de

aprender un nuevo idioma y ser evaluados, según un modelo europeo, el que ni siquiera se ha diseñado para volverse tan universal como ha resultado ser.

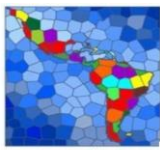
El rol de la Pedagogía crítica

De este escenario en general surgen pedagogos como Paulo Freire para quien la Pedagogía Crítica era la “Pedagogía del oprimido” (2007), que abogaba por una educación que posibilitara y ayudara a la liberación del hombre de aquello que lo oprime en su vida social, esto es, las condiciones de vida de las sociedades capitalistas, cuya relación con la pedagogía solo servía para perpetuar y legitimar la opresión y explotación, a través de medios culturales. El oprimido ha de poder salir de esta dicotomía opresor-oprimido convirtiéndose en un estudiante que es profesor-estudiante y el opresor (representado por el ex profesor) ha de convertirse en un estudiante-profesor. Se invierte acá la dialéctica de dominación de un amo sobre el esclavo, a lo Hegel, y se preparan las bases para que a partir de la institución educativa (enraizada en comunidades con necesidades concretas y no afectada por estructuras de dominación) se pueda perseguir la emancipación universal de la humanidad. La influencia de Paulo Freire fue muy extensa y se hizo notar en pedagogos que hasta el día de hoy realizan aportes con sus trabajos desde la Teoría Crítica, autores como Henry Giroux, quien, en su trabajo “*Los profesores como intelectuales*” (1988), aboga, teniendo presente las coordenadas del pensamiento crítico antes mencionadas, por el rol activo y transformador del docente, en la senda de Freire. Así, el educador termina siendo un mero ente reproductor y legitimador de prácticas afines a un sistema de opresión y dominio tecno-económico, sino que es agente de cambio a partir de la acción conjunta con los estudiantes. De esta manera, la escuela se piensa ya no solo como receptáculo de políticas creadas en otros lugares de la sociedad, sino también como un lugar que a través de la enseñanza y la socialización entre profesores, estudiantes, padres y directivos puede ser el centro de un cambio social. Otro de los exponentes de esta escuela, es Michael Apple, con su trabajo “*Curriculum e ideología*” (1989), cuyos aportes son insoslayables. Su trabajo consiste en considerar la escuela no como el lugar de reproducción o reflejo de una estructura ideológica, sino también como un lugar

con estatuto y prácticas propias que sirven para, de manera singular, legitimar y fomentar en términos prácticos e ideológicos la praxis de las sociedades capitalistas. Estas prácticas legitimantes se encuentran en lo que Apple llama *curriculum oculto*, espacio de aquellos enunciados legitimadores de la vida social capitalista, cuyo contenido no es explicitado por los educadores, directivos, intelectuales, ideólogos, etc. El éxito del sistema económico y político actual, depende según Apple, de qué tan asegurado se encuentra ese *curriculum oculto* en las prácticas explícitas de los establecimientos educativos, de qué tan enraizados se encuentren sus directrices en los contenidos a enseñar a los estudiantes y de cómo se vela su influencia en la enseñanza.

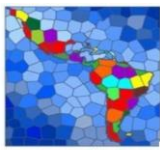
Paulo Freire y la pedagogía del oprimido

El enfoque de esta investigación está situado en las necesidades del estudiante. Atendiendo a los lineamientos de la Pedagogía Crítica, resulta necesario explorar los supuestos de la Educación Popular. Esta, encuentra en Paulo Freire uno de sus exponentes iniciales, cuya experiencia y reflexión teórica en torno al tema son imprescindibles para entender el origen y cambios que ha sufrido con el correr de los años y las circunstancias. Freire (2007), sienta las bases teórico-prácticas de una pedagogía efectivamente popular y no autoritaria, que tuviese lugar a partir de las necesidades concretas de los grupos sociales que buscaran en la educación una manera de alcanzar la emancipación social. En este sentido, la propuesta de Freire es dialógica, promoviendo ante todo la apertura del docente hacia los planteamientos y la auto-reflexión del estudiante, que, en el curso del proceso de enseñanza-aprendizaje se irá dirigiendo hacia diferentes objetos de interés y estudio. Esta forma de diálogo no tiene lugar desde un espacio donde los roles se entregan de manera jerárquica y escalonada. En otras palabras, no hay diálogo posible si no es con otro, si el estudiante es considerado como una suerte de receptáculo de conocimientos o como la excusa para el ejercicio autoritario del docente. Freire considera que las prácticas educacionales que siguen aquellas líneas, fomentan la opresión del estudiante, de ahí el título de su obra. Es por ello que metodológicamente, el autor tiene que aclarar el rol que juega la palabra en el diálogo:



Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones — acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión (ver esquema) y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. (2007, p. 70)

La palabra, de acuerdo a Freire unifica la reflexión (pensamiento) y la acción o praxis. Pero hay que tener en cuenta una cosa: solamente la palabra “verdadera” puede cumplir este cometido. Una palabra es verdadera cuando no sirve a los propósitos de la opresión. En términos muy amplios esta explicación puede resultar satisfactoria, pero no aclara el tema. Freire es consciente de eso y es por ello que el elemento práctico es muy importante para él. No se trata solamente de los posibles modelos teóricos que estén disponibles para enfrentar una realidad social específica, se trata más bien del movimiento contrario. Es la realidad social la que actúa como motor del movimiento de reflexión- acción en el proceso dialógico de enseñanza-aprendizaje. Esto no quiere decir que cualquier realidad puede ser considerada como apta para propiciar la emancipación, o dicho de otra manera, es la transformación práctica de aquella realidad la que permite el surgimiento del diálogo entre el oprimido (que está dejando de serlo en la medida en que participe de aquella palabra “verdadera”) y el docente. No hay diálogo sin transformación ni transformación sin diálogo, son elementos que se co-pertenecen. Esto lo aleja inmediatamente de una hermenéutica que promueva la fusión de horizontes de hablantes dispuestos a la escucha del otro, pero que dejan el mundo material tan intocado como estaba antes de comenzar el diálogo. Para Freire la transformación de las condiciones de vida material del estudiante es crucial para cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Freire es contrario tanto del activismo como de la palabrería. Ambos extremos se encierran en sí mismos sin tomar en consideración que solamente pueden ser de manera efectiva, es decir, ejerciendo efectos en la realidad cuando se co-pertenecen.



La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción. (2007, p.70)

Comprender a la palabra como generadora de cambios significa que la realidad material puede ser cambiada a través de la palabra, pero no de manera mágica o irreflexiva, sino a través de las condiciones que esta realidad ofrezca. Es por ello que el carácter concreto de lo real y sus contradicciones internas, conflictos y zonas ideológicamente excluidas han de poder ser llevadas a la palabra. Al reconocerse en ella, los estudiantes pueden identificar qué es lo que específicamente los inquieta y mueve, y desde ahí, se puede superar la separación entre la palabrería y el mero activismo a-reflexivo. Y esto atañe a todas las personas

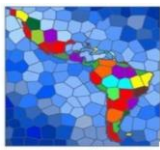
Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. (2007, p.71)

Esta perspectiva universalista plantea las siguientes dificultades: ¿cómo evitar convertirla en la vacía universalidad dialógica donde los sujetos que participan en el diálogo pierden su carácter singular y concreto en aras del entendimiento recíproco y a-contextual? Para evitar esto, Freire apela a la existencia de un mundo donde tiene lugar este diálogo: “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.” (2007, p.71) El mundo es el mundo social e histórico, que adopta configuraciones concretas en cada caso concreto. Solo puede haber un yo y un tú en la medida en que estos son reales y no meros participantes aislados de sus circunstancias en el diálogo. El universalismo del que trata Freire tiene que ver más bien con la legitimidad de ejercer el derecho de proferir enunciados acerca del propio mundo vivido y experimentado cada día

Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. (2007, p.71)

La Educación Popular se concentra entonces en contextos concretos y en el diálogo sin opresión entre educador y educando. Para profundizar en el contexto en que se desarrolla la experiencia educativa, Freire nos habla de la “situación límite” que es el lugar concreto con sus limitaciones impuestas al estudiante que ve cómo aquellos límites determinan su existencia. El acceso a recursos materiales y educativos, la procedencia social, los conflictos materiales que determinan el mundo concreto en que vive el estudiante y de dónde extrae sus conceptos y maneras de verse a sí mismo y al mundo quedan expresados en esta noción. Freire sostiene que estos límites no son infranqueables y tampoco constituyen algo dado de una vez y para siempre, sino que son los horizontes desde donde se comprende la experiencia concreta:

Ésta es la razón por la cual no son las “situaciones límites”, en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción



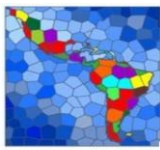
que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las situaciones límites. (2007, p.82).

A partir de esta “situación límite” y de la visualización de sus bordes, el estudiante puede extraer la conclusión personal de que aquellos límites no son constitutivos de su identidad y no tiene por qué limitar su praxis. El componente reflexivo práctico de Freire juega un rol importante aquí, pues la constatación de los límites no es un ejercicio meramente reflexivo sino también práctico. En otras palabras, pensar el límite es al mismo tiempo generar las acciones educativas que permitan superarlo. Esta constatación es la que permite que surja el “tema generador” es decir, aquello en lo que tanto el educador como el educando están involucrados (Freire, 2007, p. 87). Este tema no puede ser impuesto y tampoco puede ser desarrollado a-críticamente, pues su *conditio sine qua non* es su naturaleza reflexiva y crítica. El horizonte abierto por el “tema generador” responde no solamente a cuestiones de naturaleza teórica sino siempre a cuestiones teórico-prácticas concernientes a cómo entender el mundo que los rodea y cómo cambiar ese mundo al cambiar sus dimensiones cognitivas y afectivas.

Volóshinov, el lenguaje y la Ideología

Como una herramienta complementaria para reforzar nuestro análisis ideológico nos basamos en las ideas de Valentín Volóshinov, quien en su texto “El Marxismo y la filosofía del lenguaje” (2012), sostiene que el lenguaje ya no es más una manifestación neutral respecto a una realidad ajena, por ello: “Cualquier producto ideológico es parte de una

realidad natural o social no sólo como un cuerpo físico, un instrumento de producción o un producto de consumo, sino que además (...) refleja y refracta otra realidad, la que está más allá de su materialidad” (Volóshinov, 2010, pp. 25-26). Es decir, no se puede pensar la realidad y el lenguaje de manera separada, como pretenden las manifestaciones ideológicas; mantener la aparente objetividad y neutralidad de cualquier manifestación cultural, expresándola lingüísticamente sin dejar rastro de la realidad material a la que obedece. Desde el lado de la realidad material, el dejarla a su suerte, es decir, suponer que su movimiento y desarrollo es espontáneo y natural, presume que el discurso que la explica o la hace presente en una sociedad es un discurso neutro y objetivo, sin nada que nos haga pensar en que el lenguaje mismo actúa como vehículo de legitimación de una realidad basada en el antagonismo de clase. Volóshinov va más allá del clásico análisis de Marx y Engels al agregar el elemento lingüístico en el análisis de las ideologías. Una ideología, para ser tal, necesita no solamente ocultar la realidad del antagonismo de clase, necesita además articularse lingüísticamente en series de enunciados que cumplan tal función. Para que haya ideología, de acuerdo a Volóshinov debe haber un signo, que representa algo que está fuera de él. “Un cuerpo físico es, por así decirlo, igual a sí mismo: no significa nada coincidiendo por completo con su carácter natural único y dado. Aquí no cabe hablar de la ideología”. (2010, p. 26). Ideología, entonces, es un cuerpo lingüístico, un conjunto de enunciados que pueden ser estudiados teniendo en cuenta su contenido y su forma, su manera de articularse y relacionarse con otros enunciados a partir del análisis de las reglas que los gobiernan. Interesante resulta que para Volóshinov el signo es material (p. 27). En oposición a una concepción idealista del lenguaje, que pretende dejarlo encapsulado en una realidad extra-material con reglas eternas e inamovibles, el autor propone una perspectiva materialista, con un claro enfoque hacia la realidad externa: “El signo es fenómeno del mundo exterior. Tanto el signo mismo como todos los efectos que produce, esto es, aquellas reacciones, actos y signos nuevos que genera el signo en el entorno social, transcurren en la experiencia externa” (2010, p. 28). No hay entonces, una realidad interna, ajena a la materialidad del mundo externo que pudiera ser encontrada en la conciencia, a la manera idealista. El signo es representativo de un colectivo social. Su origen no está en la conciencia idealizada, sino que en la materialidad de las relaciones sociales:



El signo sólo puede surgir en un territorio interindividual, territorio que no es “natural” en el sentido directo de esta palabra: el signo tampoco puede surgir entre dos *homos sapiens*. Es necesario que ambos individuos estén socialmente organizados, que representen un colectivo: sólo entonces puede surgir entre ellos un medio sígnico (semiótico). (Volóshinov, 2010, p. 31).

Es por ello que la palabra cumple un rol social:

La palabra es el fenómeno ideológico por excelencia. Toda la realidad de la palabra se disuelve por completo en su función de ser signo. En la palabra no hay nada que sea indiferente a tal función y que no fuese generado por ella. La palabra es el medio más puro y genuino de la comunicación social. (Volóshinov, 2010, p.33)

Es en la palabra, es decir, en el lenguaje, donde el signo encuentra su máxima expresión. Un signo representa de manera material una realidad externa y requiere para su expresión de la palabra. Con esta se puede decir que estamos instalados en el ámbito cotidiano del intercambio de enunciados que siempre están cargados ideológicamente, pues de ahí obtienen los recursos para manifestarse.

Consideraciones importantes para el análisis del MCER

El Consejo de Europa, a través de su rama dedicada al estudio y enseñanza de lenguas formada durante el año 1994, el Centro Europeo de Lenguas Modernas (Breuer-Schmahl, 2017, p. 14) lleva a cabo la redacción del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002). Es importante detenerse brevemente en el rol jugado por el CE en la política del lenguaje en el continente, que es para los intereses de este trabajo doble, pues intenta encontrar criterios homologables para la enseñanza de lenguas en Europa y al mismo tiempo, promueve la difusión y defensa de lenguas regionales o minoritarias. Esta contradicción entre

la homogeneidad y la diversidad cultural encuentra su solución ideológica en las directrices trazadas por el CE cuya política general está atravesada por la creación y promoción de las actividades en torno a la protección de los derechos humanos. Así, la creación de políticas institucionales o *policy making* intenta encuadrarse en el entendimiento de los países miembros en torno a la validez de los derechos fundamentales (Kolb, 2013, p. 3). Esto se ha visto ratificado en las intenciones de coordinar las metas tanto del Consejo como de la Unión Europea en torno a aquellos objetivos en común (Kolb, 2013, p. 4). En este sentido el CE aparece como una organización que ha promovido la integración europea a través de la protección de los derechos humanos, la democracia pluralista y el imperio de la ley desde 1949 (Kolb, 2013, p. 4). En este sentido, el Consejo ha estado un paso adelante de la UE, que recién el año 1993 adoptó su primera norma específica relativa a los derechos humanos, estableciendo un protocolo al que los países aspirantes debían ajustarse para ser aceptados (Kolb, 2013, p. 4). El texto de la Carta está motivado por una ideología propia de los Estados de Bienestar europeos, de acuerdo a la cual, vale la pena salvaguardar y promover la diversidad debido a su contribución a la calidad de vida en general (Grin, 2003, p, 192). También conviene tener presente la atención política que despertaron las minorías y las problemáticas de su integración a partir de la caída de la “Cortina de Hierro”, que trajo consigo la desmembración de estados unitarios que debieron enfrentarse a problemas culturales que habían permanecido en la sombra durante decenios, como es el caso de la ex Yugoslavia (Schmal, 2017, p, 543). El mismo Consejo de Europa que promueve la diversidad es el que a través de la creación del MCER anima la enseñanza del español como segunda lengua en el Instituto Cervantes. En este apartado se analizará críticamente la manera en que esta institución se apropia del MCER, para concluir que esta apropiación sucede de manera completa sin que tenga lugar ningún tipo de crítica por parte del Instituto respecto a los lineamientos del marco. A esto se le agrega la dificultad de poder comprender la enseñanza del español fuera de las recomendaciones y lineamientos ideológicos de dicho documento, el que, tal como es transmitido por el IC, actúa como una traba para la elaboración de una perspectiva crítica en torno a los supuestos de tal marco.

Sin embargo, esto no quiere decir que el MCER sea ideológicamente neutro y que el Instituto lo haya desvirtuado, más bien ocurre lo contrario, el Instituto lo asume y lo recibe sin problema alguno, siguiendo sus los lineamientos generales. ¿Por qué es relevante la posición del Instituto en este caso? La respuesta es la siguiente: porque la única institución acreditada para tal enseñanza es el Instituto Cervantes. Aquí es donde se cruzan los caminos entre la política internacional, en torno a la efectiva unidad de los miembros de la Comunidad Europea a través del reconocimiento, práctica, difusión y enseñanza de las lenguas de Europa. Como ya se ha explicado anteriormente, esto responde al sempiterno intercambio de ciudadanos europeos de un país a otro, cuyo propósito en este caso es, además de su justificación desde lo intercultural, un factor de rendimiento económico. Se plantea en consecuencia una dificultad no menor para el traslado de los lineamientos del MCER, a través del Instituto Cervantes a realidades no europeas. Esta constatación no tiene nada de trivial, pues en caso contrario se estaría replicando una práctica de enseñanza y difusión de una lengua sin haber atendido a las dificultades que surgen desde la situación concreta donde esta lengua tendrá que ser enseñada. Se debe recordar que el Marco es “común” es decir, opera haciendo abstracción de diferencias concretas a nivel estatal y nacional. Esto es posible en un contexto donde el Estado-Nación, en cuanto concepto, es permeable a la influencia de instancias con otras formas de legitimación que cuestionan la soberanía de los Estados, como, por ejemplo, las empresas transnacionales cuyos derechos son protegidos por sus naciones de origen y cuyos diferendos son tratados en tribunales internacionales. Una vez que el mercado global se introduce en las decisiones gubernamentales respecto al manejo interno de políticas públicas a corto, mediano y largo plazo, obliga a las naciones a plegarse a estos acuerdos estandarizados para facilitar la comunicación y entendimiento, ahora con una finalidad muy específica: la de hacer que el intercambio económico sufra de la menor cantidad de dificultades idiosincráticas posible.

Es por eso que cuando se observa que la finalidad del CE consiste en realizar una unión más estrecha entre sus miembros para salvaguardar y promover los ideales y los principios que constituyen su patrimonio común, y favorecer su progreso económico y social, no deja de parecer esto una declaración de principios en torno a la idea de Europa alrededor

de una noción de la historia de corte progresivo. Si a esto se le agrega el rol jugado por el CE en la implantación de las políticas educacionales del plan Bologna, que tiene como objetivo facilitar el intercambio de titulados entre los países europeos, para responder a las demandas del mercado laboral. El Instituto Cervantes hace eco de estas directrices extra lingüísticas, pues rescata el fomento de una ciudadanía democrática (2002, p. XI) como una de las virtudes del MCER. En este sentido, la expresión peca de ser extremadamente vaga y poco comprometida con contextos concretos, pues ambas nociones tienen una historia y conceptualización de larga data. No resulta fácilmente homologable a realidades no-europeas. El concepto de ciudadano como agente autónomo en el interior de una estructura estatal soberana, va de la mano con el surgimiento de sociedades que establecieron una u otra forma de democracia parlamentaria a lo largo de los siglos, donde el autoritarismo y despotismo no tenían cabida. Esta tradición democrática no ha sido homogénea, continua ni estática. Ha sufrido reveses, y ha estado bajo amenaza, como ha sido en el caso del fascismo en la primera mitad del siglo XX. Es por ello, que hablar de una “ciudadanía democrática” parece ser un eslogan antes que un indicador de un concepto más elaborado. Es cierto que el MCER no es un texto de ciencia política, pero eso es lo interesante en este caso, pues en la redacción del texto la elección de conceptos no es un asunto menor. “Ciudadanía democrática” suena tan amplio y vacío como para ser incluido en el marco referencial, y justamente ese es su objetivo. En la propuesta de esta tesis, tal lineamiento tiene un carácter marcadamente ideológico pues supone al menos dos cosas: que el MCER se comunica directamente con la raíz común de lo que se entiende en todo contexto como “ciudadanía democrática”, llegando a través del docente al estudiante de manera clara y transparente y además que, teniendo en cuenta la presente investigación, habría tal vez sujetos que no conocerían el significado de aquella expresión, sujetos a los que habría que instruir en la comprensión de democracia y ciudadanía concebida por las naciones occidentales. Esta forma de instrucción salta a la vista a partir de su eurocentrismo y de su ceguera para ver a los estudiantes como sujetos provenientes de otra tradición, que incluso puede ser no democrática debido a la injerencia e influencia de países e ideales europeos. En el caso de esta tesis, el concepto de ciudadanía democrática no ha de ser entendido de la misma manera por un habitante de Haití cuya historia nacional ha estado plagada de momentos no

democráticos, abiertamente dictatoriales, que por un habitante de una democracia europea relativamente bien establecida.

En este sentido el MCER echa mano a la noción de responsabilidad, entendida como la capacidad de dar cuenta a través de enunciados correctamente contruidos de los actos y los motivos detrás de ellos en el diálogo con otros sujetos. Esta apelación a la responsabilidad supone además que existen criterios racionales que permiten la comunicación y la explicación de los actos de los sujetos. Un individuo con una responsabilidad disminuida sería aquel que no puede dar exacta cuenta de sus actos y que pudiera comprometerse con ellos a través de los enunciados que pueda pronunciar, teniendo en consideración las consecuencias de sus actos. Sin embargo, esta acción no se lleva a cabo de manera espontánea, pues requiere aprendizaje y la aceptación de modelos de ciudadanía democrática responsable. ¿Quién podría encarnar a este ciudadano democrático responsable ideal? ¿Es posible que un hablante no-europeo pueda en toda regla asimilar los valores y conceptos detrás de tal ideal? ¿A qué interés responde esto?

Análisis Ideológico del MCER

Como es sabido, la Comunidad Europea requiere no solamente la unidad en términos económicos de los países europeos, sino también la consolidación de un proyecto acariciado hace largo tiempo, a saber, el de la unidad espiritual europea. Hasta el día de hoy se observan resabios de aquella pretensión en autores como Habermas (2012), quien, frente a la crisis de legitimidad de la Unión Europea, y previendo las consecuencias de ella (siendo el Brexit el caso más llamativo), intenta dar con un marco constitucional que asegure la soberanía de los Estados europeos y al mismo tiempo permita la consolidación de una UE soberana apoyada desde las bases de cada país involucrado. Esta perspectiva, continúa el proyecto de la Modernidad que pretendía consolidar a Europa como el faro de los valores occidentales. En virtud de una compleja trama de intereses económicos, políticos y geo-políticos, la necesidad de lograr, ya no una homogeneidad lingüística (cosa imposible), sino un marco común para

la enseñanza de lenguas europeas, intentan consolidar la serie de competencias y habilidades que un hablante competente de una lengua europea debería poseer. De esta manera el traslado de una lengua a otra sería más fluido, pues la estructura de la enseñanza-aprendizaje sería aplicable por igual a toda lengua del continente. ¿Qué se gana con ello? La noción de unidad en la diferencia, tan cara al proyecto europeo. ¿Qué se pierde? La idea de una enseñanza contextualizada dependiente de la realidad material concreta del estudiante. Y hemos visto que esta realidad está atravesada por el componente ideológico que el marco, en su formalismo, deja de lado.

Se encuentra en las primeras páginas del MCER que “El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, esta obra que, según todas las expectativas, marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años” (2002, p. IX). En este sentido, el Marco se presenta con una pretensión de futuro, intentando consolidar la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa, por un período indeterminado y largo de tiempo. Se puede detectar desde el principio el afán hegemónico que pretende apropiarse de aquellas actividades, para ser el único lineamiento que pueda orientarlas con sentido. Es interesante cómo en la versión española se puede ver el optimismo en torno al éxito de tales propósitos. La consolidación de esta política de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa obedece además a una reunión de elementos provenientes tanto del mundo académico como de instancias políticas. Desde el punto de vista académico podemos ver que

El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la Lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada. (2002, p. IX)

Cuando se explora más de cerca a los involucrados en este proyecto se puede ver que el proceso del que proviene se inicia en 1971

Esta edición reestructurada del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas representa la fase más reciente del proceso que sigue en activo desde 1971 y que tanto debe a la colaboración de muchos miembros de la profesión docente que trabajan en Europa y en otras partes del mundo. (2002, p. X)

Aquí los términos cargados ideológicamente son los de *comunicación*, *comprensión* y *colaboración* y son apropiados por los redactores del Marco sin cuestionar sus posibilidades de aparición y las contradicciones internas que conllevan que se hicieron presente en la historia reciente europea, tales como el Brexit, los conflictos entre los países afectados por las deudas soberanas como Portugal, España, Italia y Grecia, en lo que se conoció como la “Crisis del Euro” y que terminaron por poner en cuestión la continuidad del proyecto europeo, mostrando la separación entre los Estados del Norte, ricos y prósperos y los Estados del Sur, descuidados con sus finanzas internas y despilfarradores. En este sentido se puede complementar esta lectura con el aporte de Volóshinov, quien, como ya se ha explicado anteriormente, sugiere que el signo siempre tiene un carácter social y que representa un orden material que permanece desplazado y no mencionado. ¿Comprensión, comunicación, colaboración de quiénes? ¿De aquellos sujetos que puedan acceder a la enseñanza de idiomas y que puedan trasladar aquellos aprendizajes al ámbito económico? El rol del MCER no es poner en cuestión aquel ámbito, pues en su vocación de neutralidad no tiene opinión al respecto, pero incurre en una nueva contradicción al incluir dos términos, en apariencia neutrales, como son los de “ciudadanía democrática”. Es por ello que “El Consejo, asimismo, apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables

y participativos en relación con otras personas. De esta forma, “el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática” (p. XII).

Es aquí donde el alcance político del Marco aparece, pero de nuevo, excluyendo alguna referencia concreta respecto a qué entiende por ciudadanía democrática, que como concepto parece ser demasiado general, neutro y que excluye cualquier referencia a conceptos afines o polémicos como el de pueblo en lugar de ciudadanía o el de emancipación en lugar de democracia, por ejemplo. La ciudadanía a la que hace referencia el MCER, así, es fácilmente identificable con la ciudadanía de las democracias liberales occidentales. En ese sentido, no se plantea en qué podría consistir la noción de ciudadanía que podrían tener los hablantes que se enfrentan al Marco, y no se plantea siquiera si la noción de democracia es conocida y vivida por ellos. Teniendo presente el carácter material de los signos (Voloshinov) y la ausencia de un hablante receptor ideal (Verón) cabría preguntarse si, atendiendo a las variables de nuestra investigación relativas a las condiciones materiales y políticas de Haití, la comprensión de lo que es una ciudadanía democrática se puede dar de manera espontánea o inmediata y si acaso no esconde un propósito doblemente ideológico: por un lado encubre y rechaza lecturas contradictorias de aquella forma de ciudadanía y por otro lado, consolida el proceso colonialista al que se ha visto expuesto Haití, pues serían instituciones provenientes de países que han intervenido de manera más o menos directa en Haití las que entregarán los lineamientos de una correcta forma de conducirse democráticamente. Esto se contradice, por ejemplo, con la valoración que tiene la autonomía del estudiante en el Marco

También aquí la finalidad del Marco de Referencia no es prescribir – ni siquiera recomendar– un método en particular, sino presentar opciones, invitar al usuario a que reflexione sobre su práctica actual, a que tome decisiones consecuentes y a que describa lo que realmente hace. Naturalmente, si consideramos las finalidades y los objetivos del usuario, animaríamos a éste a que tuviera en cuenta las recomendaciones del Comité de Ministros, pero la finalidad del

Marco de Referencia es ayudar al usuario en su propia toma de decisiones. (2002, p. XIV)

La autonomía del estudiante, entonces, solamente llega hasta el concepto de ciudadanía democrática, que se constituye en el ámbito de posibilidad de cualquier ejercicio de autonomía y esto a su vez restringe el alcance del concepto de reflexión, que se recomienda al usuario para que “reflexione sobre su práctica actual”. Esta reflexión también es limitada, pues el componente extra lingüístico no es tomado en cuenta y si hacemos caso a Eco, este también influye en la configuración de los signos ocultando sus razones prácticas. En este sentido un estudiante haitiano tendría que poder reflexionar no solamente acerca de sus competencias lingüísticas, sino también acerca del concepto de ciudadanía donde se le pretende enmarcar, y desde ahí habría de reflexionar en torno a sus prácticas en el uso de la lengua en situaciones y ámbitos concretos.

Uno de los objetivos políticos que se plantea en el documento es “Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.” (2002, p. 2). En otras palabras, el componente económico se encuentra también presente, siendo el Marco el correlato lingüístico de la integración monetaria de la Unión Europea. También cabe consignar que una de las preocupaciones de los promotores del Marco es el surgimiento de grupos xenófobos y ultranacionalistas: “La primera cumbre de jefes de Estado dio una relevancia especial a este último objetivo, al identificar la reacción violenta de los xenófobos y de los ultranacionalistas como un obstáculo fundamental para la movilidad y la integración europea así como una amenaza importante para la estabilidad de Europa y para el buen funcionamiento de la democracia” (2002, pp. 3-4). Sin embargo, a la luz de acontecimientos recientes en Europa, relacionados sobre todo con la llegada de migrantes provenientes de Medio Oriente, el auge de movimientos ultranacionalistas y xenófobos se ha hecho sentir en Europa, llevando a algunos países a elegir y promover la aparición de movimientos políticos que apoyen sus ideas, como es el caso de la AfD (Alternativa por Alemania) en Alemania, que se ha opuesto fuertemente a las políticas de puertas abiertas de Angela Merkel. Lo mismo ha sucedido con movimientos de extrema

derecha como Amanecer Dorado en Grecia, que se oponen a la llegada de inmigrantes desplazados de las zonas de guerra en Medio Oriente. Es por ello que la unidad política del proyecto europeo, que intenta consolidarse a través de los conceptos de ciudadanía democrática y plurilingüismo constituye una estructura muy frágil que no ha dejado de ver amenazada su existencia.

Análisis de la aplicación del MCER en centros de enseñanza de ELE para migrantes haitianos en la Región de Valparaíso, zona interior.

A continuación, se presentarán algunas de las tablas que sintetizan las respuestas al cuestionario sobre las reflexiones que deben realizarse para un diseño de planificación de ELE, respuestas recogidas de los centros de estudio más relevantes de la zona interior de la región de Valparaíso, específicamente de las ciudades de Quilpué y Villa Alemana. En el caso del centro 1 y 3, se trata de un mismo director de dos sedes diferentes, por lo que, a pesar de ser respuestas diferenciadas, el punto de encuentro para las reuniones con los investigadores, es el mismo. Otras de las similitudes en ambos centros es que cuentan con profesores de diversas áreas de la pedagogía, todos con años de experiencia laboral como requisito para hacer clases de español, ninguno especialista, por lo que en las reuniones surgió en numerosas conversaciones la necesidad de contar con apoyo de alguna casa de estudios superiores para revertir esta situación. Otro de los conflictos que presentan se relaciona con la constante rotación de profesores, puesto que al tratarse de un trabajo voluntario ha sido complejo realizar un trabajo formal en ese sentido, así como consolidar un grupo de trabajo. En el caso del centro 1, la docente a cargo del curso en que la investigadora estuvo presente durante sus visitas, es profesora de alemán, por lo que, según su relato, homologa muchos de los contenidos y habilidades de su formación y experiencia profesional, con la enseñanza de ELE, aunque reconoce sus limitaciones y las diferencias entre enseñar un idioma y otro.

En cuanto al centro 2, los docentes que imparten en Taller de Español para Haitianos, no son profesores, sino que son voluntarios del área de salud, quienes han conformado el

grupo de estudio, sin mayores conocimientos que su propia experiencia como hablantes y aprendices del Español de Chile.

Resulta altamente interesante para los propósitos del presente trabajo, considerar que los 3 centros están ubicados en parroquias de la Iglesia Católica. En el caso de los centros 1 y 3, debido a que no contaban con otro espacio para realizar su labor. En el caso del centro 2, el taller surge desde los miembros de la iglesia, quienes también son quienes imparten el taller. No deja de ser importante reconocer el componente ideológico evidente en este punto, puesto que a la luz de la observación en terreno de quien investiga, existe un fuerte vínculo entre la organización católica de cada parroquia y los estudiantes que asisten a los centros, quienes no solo acuden a aprender español como lengua extranjera, sino que también son invitados a participar de onces y actividades propias de la iglesia.

De este modo, al momento de la investigación, los únicos centros reconocidos por la comunidad y que habían realizado un trabajo perdurable en el tiempo para enseñar ELE a estudiantes haitianos, pertenecían y/o se impartían en iglesias.

A continuación, se desglosan y agrupan algunas de las respuestas de cada centro a las preguntas del instrumento de investigación:

1

1	CRITERIO DE ANÁLISIS	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO3
2	Conocimientos de las bases teóricas de la planificación de sus programas de estudio			
3	Tienen un programa o currículum definido como centro			
4	Es un programa propio del centro		X	X
5	Es un programa del centro adaptado de otra institución			
6	Usted, como docente, tiene un programa definido personal			X
7	Es un programa creado por usted	X	X	
8	Es un programa personal adaptado de otra institución			X
9	Utilizó o utilizaron bibliografía para evaluar la adaptación o para diseñarlo	X		X
10	Antes de planificar o adaptar, consideró/ consideraron los niveles de dominio de la lengua para establecer sus objetivos	X		X
11	Antes de planificar o adaptar, establecieron sus propios objetivos	X	X	X

Conocimientos de las bases teóricas de la planificación de sus programas de estudio.

En relación a las preguntas que corresponden al punto que tiene que ver con las bases teóricas de la planificación de los programas de estudio, es posible sostener que respecto a la posesión de un programa o curriculum definido de cada centro, las respuestas mostraron lo siguiente en los centros investigados:

El centro 1 presentó un porcentaje de 44%, el centro 2 de 33% y el centro 3 de 66%. En los tres lugares se puede observar que ningún centro ha diseñado un programa definido como propio. De este modo, la improvisación curricular es la tónica, pues al no plantearse de antemano la pregunta acerca de los objetivos y propósitos de la enseñanza, la pregunta acerca de las políticas lingüísticas en la planificación de un programa, o la necesidad de tener uno (propio o ajeno) no se manifestó en los resultados. Aun así, no por ello no existe una planificación clase a clase, la que se articula según lo que el docente considere que es necesario desarrollar en aula, muchas veces dictado por la contingencia. Otro de los factores que determina y orienta este proceso de enseñanza, es el material del cual puede hacerse el profesor o profesora, el que, sin que ellos lo sepan, proviene de manuales o textos de estudio que adhieren y se basan en el MCER, sin la contextualización que el mismo documento sugiere para facilitar el aprendizaje.

2

11	Nivel de conocimiento del MCER y su aplicación en el diseño curricular	Conoce el MCER			X
12		En su centro o usted se basaron en él para enseñar español a migrantes haitianos			
13		Conoce su origen	X		
14		Conoce sus objetivos	X		
15		Conoce sus funciones	X		
16		Conoce sus aportes lingüísticos para la enseñanza de lenguas	X		
17		Nivel de relevancia:			
18		Irrelevante			
19		Muy poco relevante		X	X
20		Relevante	X		
21		Muy relevante			

Nivel de conocimiento del Marco para la aplicación del modelo.

En relación al conocimiento del “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación” los resultados también fueron muy bajos. El centro 1 tuvo un porcentaje de 45%, el centro 2, de 9%, el centro 3, de 18%. En relación al primer centro la docente encargada tenía formación como profesora de alemán y sí conocía el Marco,

y de acuerdo a ella se ajustaba a él, sosteniendo que no había otra cosa a la que pudiera y debiera recurrirse. En ese sentido, se puede sostener que esto se ve reflejado en el bajo porcentaje de respuestas que muestra cómo a pesar de conocer el MCER y basarse en sus criterios, la falta de conocimiento en torno a su origen y objetivos afectan la posibilidad de una lectura crítica del mismo. En el centro 2 no conocían de la existencia del MCER y eso explica el bajísimo porcentaje de respuestas afirmativas, sin perjuicio que sus prácticas hayan encontrado un correlato con el Marco. El tercer centro se encontraba vinculado con el primero y si bien lo conocían (sabían de su existencia), no lo habían leído, aunque aplicaban un método tradicional de enseñanza que provenía del Marco. Esta metodología provenía de los aportes de otros docentes, pero sin el conocimiento explícito de los objetivos, funciones o aportes lingüísticos de aquel.

Esto se condice con el tipo de respuesta en relación a la relevancia del MCER en el diseño de las planificaciones. En el centro 1 era relevante, en los otros dos, en cambio, lo consideraban poco relevante, otorgando más importancia al diseño de las clases a las necesidades que surgieran por contingencia y en segundo lugar, del material de trabajo (guías, textos de estudio, etc.).

3

22	Conocimientos previos de la realidad haitiana y la chilena	Antes de planificar o adaptar, poseía/n conocimientos previos de la realidad haitiana		X	
23		Antes de planificar o adaptar, poseía/n conocimientos previos de la realidad chilena en cuanto a sus políticas lingüísticas			

Conocimientos previos de la realidad haitiana y la chilena

Este ítem se relaciona con si los centros antes de planificar o adaptar, poseía/n conocimientos previos de la realidad haitiana y de la realidad chilena en cuanto a sus políticas lingüísticas. Solamente el centro 2 respondió afirmativamente a la primera pregunta (de un total de 2). Se evidencia entonces, que los elementos relativos al reconocimiento de las condiciones históricas y materiales de los estudiantes están muy por debajo de lo esperado, sobre todo si se considera que el conocimiento del contexto es fundamental para planificar cualquier programa de estudio de enseñanza de ELE. Por otro lado, no poseer estos conocimientos,

explica de cierta manera la recepción acrítica de un Marco que ha sido creado para y por un contexto europeo, en ese sentido, destaca el desconocimiento de la variable asociada a los conflictos en la política lingüística de Chile, reforzando la implementación de prácticas de enseñanza acríticas.

4

24	Reflexiones sobre las necesidades, motivaciones, características y los recursos de sus estudiantes	¿Basa su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes?	X	X	X
25		¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?	X	X	X
26		¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?	X		X
27		¿Qué les hace querer aprender?	X	X	X
28		¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?	X	X	X
29		¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?			X
30		¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?			X
31		¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?	X	X	X
32		¿Consideran que la finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio en una lengua determinada?	X		X

Reflexiones sobre las necesidades, motivaciones, características y los recursos de sus estudiantes

En relación a las necesidades, motivaciones, características y los recursos de sus estudiantes, el primer centro presentó un alto porcentaje (del 66 %) de respuestas afirmativas, lo que reflejaba una preocupación importante por las preguntas relativas a las necesidades de los estudiantes. El segundo centro también evidenció una preocupación similar, aunque con un porcentaje menor (55%). Por su parte, el tercer centro tuvo un porcentaje de 100% en relación con aquellas preguntas, mostrando la altísima presencia de las preocupaciones concerniente a las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, el primer centro registró un porcentaje de respuestas de 85%, el segundo de 12%, y el tercero de 95%. En este sentido, el segundo centro no mostró mayor interés en las preocupaciones concernientes a este ítem, mostrando solamente preocupación por las tareas que habrían de realizar los alumnos y el tipo de personas con las que habrían de interactuar. De modo general, se evidencia una alta adhesión a uno de los principios fundamentales del MCER: tener al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5

33	Reflexiones sobre la situación de enseñanza-aprendizaje	¿Puedo predecir los ámbitos en que intervendrán mis alumnos y las situaciones que tendrán que abordar? Si es así, ¿qué papeles tendrán que desempeñar?	X		X
34		¿Con qué tipo de personas tendrán que tratar?	X	X	X
35		¿Cuáles serán sus relaciones personales y profesionales y en qué marcos institucionales se desarrollarán?	X		X
36		¿A qué objetos tendrán que referirse?	X		X
37		¿Qué tareas tendrán que realizar?	X	X	X
38		¿En torno a qué temas tendrán que desenvolverse?	X		X
39		¿Tendrán que hablar o sólo comprender lo que escuchan y leen?	X		X
40		¿Qué escucharán o leerán?	X		X
41		¿Bajo qué condiciones tendrán que actuar?	X		X
42		¿A qué conocimiento del mundo o de otra cultura tendrán que recurrir?	X		X
43		¿Qué destrezas tendrán que haber desarrollado?	X		X
44		¿Cómo pueden seguir siendo ellos mismos sin ser malinterpretados?			X
45		¿De cuánto de esto me puedo responsabilizar?			
46		Si no puedo predecir las situaciones en que los usuarios utilizarán la lengua, ¿cómo puedo prepararlos bien para que usen la lengua de forma comunicativa sin entrenarlos en exceso en situaciones que puede que nunca surjan?			
47		¿Qué puedo ofrecerles que sea de valor duradero en cualquiera de las diferentes orientaciones que puedan dar a sus carreras?	X		X
48		¿Cómo puede contribuir mejor el aprendizaje de la lengua a su desarrollo personal y cultural como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista?	X		

Reflexiones sobre la situación de enseñanza-aprendizaje

En relación a este ítem, que tiene que ver con situaciones concretas en que intervendrán los estudiantes, las tareas que han de realizar, personas con las que tratarán, los temas que tratarán y la valoración que tiene la ciudadanía responsable, democrática y pluralista en la enseñanza de la lengua, entre otras, el primer y tercer centro marcaron un 81% y el segundo centro arrojó un porcentaje de 13%. Al respecto, destaca el descenso de respuestas positivas del centro 2, quienes antes reconocían la importancia de poner al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que no han considerado para sus clases la importancia de reflexionar sobre aspectos más específicos de la enseñanza de lenguas, lo que se condice con el nivel de improvisación de su diseño de clases.

6

49	Reflexiones sobre los niveles comunes de referencia, el progreso en el aprendizaje de la lengua respecto a los parámetros y descriptores apropiados.	¿En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con los objetivos de aprendizaje, los contenidos del programa, las orientaciones del profesor y las tareas de evaluación continua? (centrado en el responsable de la elaboración de las pruebas)	X	X	X
50		¿En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con un progresivo aumento de la consistencia de la evaluación, mediante criterios definidos por el grado de destreza? (centrado en el examinador).			
51		¿En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con la presentación de informes de resultados a los empresarios, a otros sectores educativos, a los padres y a los propios alumnos (centrado en el usuario), proporcionando criterios definidos por el grado de destreza (centrado en el examinador)?			
52		¿En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con la presentación de informes de resultados a empresarios, a otros sectores educativos, a los padres y a los propios alumnos (centrado en el usuario)?			
53		¿En qué medida les preocupa establecer una serie de niveles descriptivos para registrar el progreso del dominio de la lengua dentro de su propio sistema?	X	X	
54		¿En qué medida les preocupa proporcionar criterios transparentes para calificar el nivel de logro de los objetivos establecidos para un nivel determinado de dominio de la lengua, bien mediante un examen o bien mediante la evaluación de los profesores?			X
55		¿En qué medida les preocupa el desarrollo de un marco común que establezca relaciones coherentes entre una serie de sectores educativos, niveles de dominio de la lengua y tipos de evaluación dentro de su propio sistema?	X		

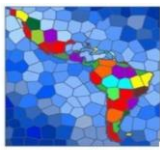
Reflexiones sobre los niveles comunes de referencia, el progreso en el aprendizaje de la lengua respecto a los parámetros y descriptores apropiados.

El primer centro arrojó un 42%, el centro 2 un 28% y el Centro 3 un 28%. Cabe destacar que este ítem tiene que ver con los niveles de dominio de la lengua, contenidos del programa, evaluación continua, niveles descriptivos de progreso en el dominio de una lengua, criterios transparentes para lograr tal propósito, etc. Al respecto se puede ver que el resultado del porcentaje de respuesta no es sorprendente, pues demuestra el interés real por aquellas problemáticas. Así, al observar las respuestas del centro 2, dice tener presente, al menos como pregunta, una serie de niveles descriptivos para registrar el progreso en el dominio de una lengua, pero esto hace pensar que se trata de una respuesta azarosa, puesto que resulta contradictorio que respondan de manera afirmativa la primera pregunta, sin tener en consideración las siguientes, que conceptualmente aparecen encadenadas a ella. Similar tipo de respuesta se encuentra en el tercer centro que considera solo dos respuestas al respecto. De esta manera, a partir de esta breve muestra de preguntas, de una cantidad mucho mayor que, por razones de espacio no podemos incluir en su integridad, nos encontramos con una

constante: enseñanza de ELE para haitianos deja de lado factores críticos e ideológicos como los que hemos descrito en esta investigación.

Conclusiones

Gracias a los aportes de la Teoría y la Pedagogía Crítica, se hace deseable implementar una metodología de enseñanza de ELE que tome efectivamente en cuenta las necesidades estructurales de los estudiantes. Estas necesidades, al encontrarse en el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera, son difíciles de articular y de encontrar una expresión adecuada. Sin embargo, si se toma en cuenta el concepto de “situación límite”, desarrollado por Paulo Freire, sería posible desarrollar una manera de estar a la escucha de la descripción crítica que los estudiantes puedan hacer de su realidad. Esto va de la mano de una lectura de los alcances ideológicos del MCER por parte del docente, que a su vez permitirán discriminar entre los aspectos que sean de aplicación en el contexto concreto de enseñanza, entre los aspectos que puedan ser profundizados de acuerdo a las necesidades concretas descritas por los estudiantes y entre los elementos que no requieran una aproximación tan acabada en las clases, teniendo presente que la enseñanza de ELE es un proceso pedagógico, y por lo tanto, no escapa de la cadena de reproductibilidad y legitimación ideológica que permite soslayar y solapar las contradicciones sociales concretas. En el caso concreto de este estudio, por ejemplo, no bastaría con demorarse en ejercitar a los estudiantes en el correcto desenvolvimiento en situaciones standard como son saber pedir algún producto en algún restaurant, saber preguntar por una dirección, utilizar formas de cortesía y descortesía, etc., sino también (y esto no deja de estar en consonancia con las indicaciones del mismo Marco), que el estudiante reflexione en torno a sus circunstancias concretas. Para evitar llegar a un callejón sin salida que en el fondo termine indicándonos que el Marco presenta estos elementos críticos de manera acabada, es donde la Pedagogía Crítica se hace valiosa. No basta con reflexionar sobre la situación concreta, sino de saber hacia dónde apunta aquella reflexión y qué quiere decir reflexión de acuerdo a la Pedagogía Crítica. El acto reflexivo descrito en la “situación límite” está marcado por dos tendencias:



una tiene que ver con el rol de la palabra y su capacidad expresiva de un deseo emancipador, la otra tiene que ver con la capacidad de articular palabra y acción al momento de describir la “situación límite”. En otros términos, describirla es al mismo tiempo un cambio en esta situación. Un ejemplo no menor tiene que ver con el caso con que se abre esta investigación, el de Joane Florvil, cuyo sesgo racista y discriminador es innegable. Este caso abre espacio para una reflexión que los estudiantes haitianos de ELE habrían de poder llevar a cabo, para poder reconocer, describir y enfrentar situaciones de racismo en su vida cotidiana. Recordemos que, de acuerdo a los puntos anteriores, el presunto cosmopolitismo del Marco no toma en cuenta estos conflictos y actos agraviantes respecto a los estudiantes que se encuentran en una situación precaria en un país desconocido y discriminador. Es aquí donde las posibilidades del MCER se pueden ver enriquecidas por una educación que ponga el acento en el oprimido, ya no como sujeto ideal, cosmopolita, neutro, sino un contenido concreto, sino como sujeto que ha de elaborar sus propias demandas en una lengua ajena y extraña, para constituirse en sujeto político, en suma, para poder ser efectivamente reconocido.

Obras consultadas

Apple, Michael. (1991). *Ideología y Currículo*. Madrid, España: Akal.

Breuer, Marten- Schmahl, Stefanie. (2017). *The Council of Europe. Its Law and Policies*, London, UK.: Oxford University Press.

Calvet, Louis Jean Calvet. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*, Ciudad de México, México: FCE.

El Mostrador. (07 de marzo de 2018). Número de haitianos que ingresó al país registró un incremento de 50% respecto de 2017. *El Mostrador*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl>

Freire, Paulo. (2007). *La Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

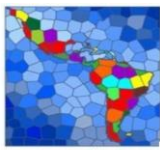
García Santa-Cecilia, Álvaro (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/03_garcia.pdf

Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.

Grin, Francois, *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional for Minority Languages*, Palgrave MacMillan, New York, 2003.

Habermas, Jürgen, *The crisis of the European Union. A response*. Polity Press, Cambridge, 2012.

Lissardy, Gerardo, *Francia no devolverá deuda de la Independencia a Haití*. En: https://www.bbc.com/mundo/america_latina/2010/08/100816_haiti_francia_deuda_independencia_pea



Instituto Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE. EN:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm

Kolb, Marina. (2013). *The European Union and the Council of Europe*. New York, USA.: Palgrave MacMillan.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). Madrid.

Radio Universidad de Chile. (14 de mayo de 2018). *Idioma, Pobreza y Raza. El drama de ser haitiano en Chile*. Recuperado en <https://radio.uchile.cl/2018/05/14/idioma-pobreza-y-raza-el-drama-de-ser-haitiano-en-chile>

Vasquez, Felipe. (09 de abril de 2018). Extranjeros en Chile superan el millón 100 mil y el 72% se encuentra en dos regiones, Antofagasta y Metropolitana. *EMOL*. Recuperado de <https://www.emol.com>

Volóshinov, Valentín Nikoláievich. (2010). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.