

RALED

VOL. 21(1) 2021



RESEÑA

ESCODÉ, P. y CALVO DEL OLMO, F. 2019
Intercomprensão: a chave para as línguas

224 pp. São Paulo: Parábola
ISBN: 978-85-7934-177-9

VIRGINIA IRENE RUBIO SCOLA

IRICE-UNR-CONICET
Argentina

THALITA CAMARGO ANGELUCCI

IRICE-UNR-CONICET
Argentina

Recibida: 29 de marzo de 2021 | Aceptada: 22 de abril de 2020

DOI: 10.35956/v.21.n1.2021.p.213-218

Mas, então, se todos nós nascemos plurilíngues, por que os sistemas educacionais de nossos Estados produzem majoritariamente cidadãos convictos de serem monolíngues?
(Escudé y Calvo del Olmo 2019: 25)

El libro intitulado *Intercompreensão: a chave para as línguas* de Pierre Escudé y Francisco Calvo del Olmo es parte de la *Série Estratégias de Ensino* de la editorial brasileña *Parábola*, especializada en la difusión de investigaciones en el campo de las ciencias del lenguaje. La obra está destinada a un lector “brasileño, latinoamericano y lusófono” (Escudé y Calvo del Olmo 2019: 154). Se trata de una publicación¹ en coautoría de dos referentes de la enseñanza de lenguas romances en Europa y América Latina. Pierre Escudé es profesor de la Universidad de Bordeaux (Francia), especialista en didáctica de las lenguas y en bi-plurilingüismo, responsable del programa de enseñanza occitano-francés y autor del manual intercomprensivo *Euromania* (Escudé 2020a). Francisco Calvo del Olmo es profesor de la Universidad Federal de Paraná (UFPR, Brasil) y trabajó en la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA, Brasil), proyectada como centro de integración académico, lingüístico y cultural del cono Sur. Ambos autores poseen copiosas publicaciones. Destacamos, entre otras, Escudé (2020b) sobre actividades didácticas, Muñoz y Calvo del Olmo (2020) sobre el contexto plurilingüe de la UNILA y Calvo del Olmo y Muñoz (2019) sobre la intercomprensión en programas pedagógicos de América Latina.

La obra, como se lee en el epígrafe, se inscribe en una línea de pensamiento disruptiva con las tradiciones lingüísticas escolares, ya que se pauta en el *continuum lingüístico*. Esto significa que se tiene en cuenta la dimensión territorial de las lenguas, su diversidad y sus parentescos con otras lenguas y variedades. La intercomprensión como *llave* de acceso a diferentes lenguas implica desarrollar la competencia plurilingüe. Se parte de la premisa de que el sujeto no guarda los saberes lingüísticos de cada lengua en compartimientos mentales estancos, sino que estos saberes interactúan entre sí, incluso con la lengua materna. De este modo, la competencia plurilingüe funcionaría no solo para el acercamiento a otras lenguas, sino también para la(s) lengua(s) materna(s) y de escolarización. En este sentido, se enfoca la intercomprensión entre las lenguas romances resaltando la proximidad lingüística. Si bien este abordaje se encuentra presente en diferentes orientaciones curriculares nacionales de Europa y América Latina, aún tiene escasa presencia en la práctica docente y en el imaginario social sobre la educación lingüística. No obstante, se han desarrollado diferentes programas de investigación en América Latina, como lo son el grupo InterRom sobre enseñanza de lenguas romances (Marchiaro y Pérez, 2014-2015) en Argentina; la propuesta decolonial de Masello (2018) en Uruguay publicada en la revista *Synergie*²; los programas INTERLAT y Teatro-Lingua (Solís y Muñoz, 2014) en Chile; y la propuesta didáctica de Oliveira y Martins (2017) en Brasil, entre otras investigaciones.

-
- 1 Fue divulgada en un taller virtual por el canal de *YouTube* de Parábola Editorial: <https://www.youtube.com/watch?v=uvvdxPIsIKs>
 - 2 Revista impulsada por el *Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale* (GER-FLINT) presente en diferentes países de América Latina y del mundo, y promotora de trabajos sobre intercomprensión.

Los autores parten de una crítica al imaginario fundacional de las naciones anclado en el ideograma “un Estado-una nación-una lengua”, que entiende las lenguas como objetos monolíticos. Este imaginario invisibilizó la diversidad entre lenguas y los contactos lingüísticos presentes en un mismo territorio. En el ámbito escolar, esta ideología nacionalista se refleja en que cada lengua es abordada en su propia disciplina con el objetivo de alcanzar la competencia de un hablante nativo. A contramano de esta idea, la propuesta de los autores innova en la medida que contempla la enseñanza de las lenguas a partir de competencias parciales; por ejemplo, trabajar primero la comprensión escrita en diferentes lenguas al mismo tiempo. Así, el trabajo en clase con una competencia funcionaría como motor para el desarrollo del conjunto de las otras competencias.

La obra se divide en cinco capítulos que ampliaremos a continuación. Además, incluye un apéndice con propuestas didácticas concretas para desarrollar la formación lingüística y metalingüística del aprendiz.

El primer capítulo, intitulado *Representações da linguagem e das línguas*, recupera los orígenes del término intercomprensión, ideado en 1913 por el lingüista francés Jules Ronjat para referirse a una forma de comunicación entre interlocutores que hablan o escriben en lenguas diferentes; es decir, se trata de una actividad verbal que existe prácticamente desde la propia existencia humana. Según los autores, la posibilidad de intercomprensión tiene la ventaja de que cada interlocutor pueda usar su propia lengua sin imponerla al otro, en una relación potencialmente simétrica.

El objetivo de desarrollar el plurilingüismo no sería generar una comunidad políglota, sino más bien fomentar la mutua comprensión entre diferentes hablantes. En este sentido, el concepto de *continuum lingüístico* es “uno de los pilares epistemológicos de la intercomprensión” (Escudé y Calvo del Olmo 2019: 51). Los autores retoman el capítulo “La propagación de las ondas lingüísticas en un territorio” del *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure para referirse a las dos fuerzas contrarias que rigen al *continuum lingüístico*: la fuerza particularista y la fuerza de intercambio. Ambas fuerzas hacen que determinado dialecto se conserve -sea fiel a sus tradiciones y represente una identidad- y, simultáneamente, se expanda mediante las relaciones sociales de intercambio entre comunidades más o menos próximas. La intercomprensión se basa, entonces, en hacer conscientes estos dos procesos para poder sistematizar las continuidades y diferencias entre las lenguas de un mismo *continuum*. Así, según los autores, un abordaje intercomprensivo permitiría ampliar la fuerza de intercambio de una lengua más allá de las fronteras geopolíticas sin renunciar a los particularismos, esto es, a la lengua propia.

De esta manera, saber hablar algún dialecto del *continuum* ya habilita a la intercomprensión entre lenguas cercanas, de tal modo que la propuesta intercomprensiva consiste en “fornecer as ferramentas para uma intercompreensão pragmática, aplicada a explorar os usos reais da língua” (Escudé y Calvo del Olmo 2019: 39). Por eso, se pone en práctica un doble juego que consiste en sistematizar las diferencias entre las lenguas cercanas y apoyarse en sus semejanzas y, además, se busca deconstruir ciertos prejuicios, tales como: que son fáciles de aprender, que no se necesita estudiarlas o que su proximidad confunde al estudiante.

En el segundo capítulo, *A intercompreensão: método para o ensino integrado de línguas*, en un primer momento, se desarrollan los antecedentes del método. Los estudios comparados de las lenguas del siglo XVII con los gramáticos de Port Royal tenían el objetivo de aprender fácilmente una lengua. En el siglo XVIII, Nicolás Adam planteaba ese mismo objetivo partiendo del conocimiento de la lengua propia. A su vez, también en el ámbito de la pedagogía, en el siglo XIX, los

socialistas Jean Jaurès y Ferdinand Buisson ya consideraban el estudio de las lenguas romances para el conocimiento histórico y racional de la lengua propia (el francés), y planteaban reformular las categorías de lenguas extranjeras, lenguas clásicas y maternas para incorporar al sistema educativo las lenguas regionales con el estatuto de lenguas y no de dialectos poco relevantes. Estas memorias que los autores recuperan como antecedentes del enfoque plurilingüe, que históricamente se encontró en tensión con el paradigma monolingüe, nos resultan de gran importancia para pensar las particularidades del contexto actual latinoamericano en el que predominan dos lenguas mayoritarias heredadas de la colonización, por un lado, y lenguas regionales, de inmigración y originarias con un estatus completamente subalternizado.

En un segundo momento, los autores presentan el método didáctico intercomprensivo, que se basa en la lectura y la literacidad crítica para luego poder abstraer el sistema más complejo de comparaciones entre oposiciones y semejanzas. Sintéticamente, los cuatro principios que guían la intercomprensión son: 1) la visualización del *continuum lingüístico*, 2) la intencionalidad (cooperación y negociación; establecimiento de puentes entre las lenguas y extrañamiento como motivación), 3) las estrategias de transferencia (desarrollo de la competencia plurilingüe), 4) las estrategias de aproximación (inferir contenido a partir de formas desconocidas o vagas). Al contrario de la progresión tradicional que plantea abordar todas las macro-habilidades de forma simultánea, en este método se avanza con la lectura que después repercute en la oralidad y en la escritura. En palabras de los autores, las lenguas funcionarían como *vasos comunicantes*.

El tercer capítulo, *O acervo lexical das línguas românicas aplicado à intercompreensão*, aborda de qué forma se puede trabajar el léxico compartido por las lenguas romances utilizando a la interlengua como puente. Los textos son trabajados a través de lecturas horizontales, en la linealidad del sintagma, y verticales, disponiendo el mismo fragmento en las diferentes lenguas del *continuum*. En estas últimas, se recurre a la continuidad geográfica y la continuidad histórica, esto es, a las lenguas madres: al latín y al griego. Estas comparaciones proporcionadas al estudiante dejan en evidencia que las normatizaciones lingüísticas no son inherentes a las lenguas, como nos hace creer el monolingüismo nacional, sino que responden a proyectos de elites políticas y culturales.

En el cuarto capítulo, *Pontes e alavancas morfológicas no desenvolvimento de competências metalingüísticas*, se aborda la proximidad y distanciamiento morfológico entre las lenguas para el desarrollo de estrategias metalingüísticas. Los *puentes* y *palancas* entre las lenguas romances se sistematizan en diferentes cuadros comparativos en los que se incluye el latín. Si bien se dedican algunas páginas a las lenguas criollas americanas y se mencionan algunos fenómenos propios de variedades latinoamericanas del español y del portugués, predominan lenguas y variedades del espacio europeo. Un trabajo que queda por hacer es destacar el recorrido de las lenguas romances en el suelo latinoamericano. Esto nos conduciría a repensar el término *lenguas neolatinas* que figura en la obra para referirse a las lenguas romances, ya que subraya la raíz latina y se invisibiliza la evolución de estas lenguas en Latinoamérica a partir del contacto con las lenguas originarias, africanas y de inmigración.

En el quinto y último capítulo, *Projetos e materiais didáticos*, se elabora una reseña de los diferentes proyectos de intercomprensión desarrollados en Europa y en Latinoamérica. Además, se brinda un inventario de los materiales didácticos propuestos por cada proyecto. Por último, las propuestas didácticas del apéndice son muy clarificadoras sobre cómo llevar adelante actividades concretas que reflejen lo que los autores desarrollaron a lo largo del libro.

La divulgación de esta obra en el mundo hispanohablante y, más precisamente, hispanoamericano, es de gran importancia para pensar la enseñanza de lenguas en nuestra región con propuestas didácticas concretas. Se trata de un excelente punto de partida para implementar la perspectiva plurilingüe en nuestras aulas. Para Latinoamérica, especialmente, es importante reconocer, valorizar y difundir esta pedagogía de las lenguas, ya que nuestro gran desafío como docentes de la región es valorar la especificidad del *continuum lingüístico* latinoamericano.

Referencias bibliográficas

CALVO DEL OLMO, F. J. y MUÑOZ, A. E. 2019. La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Iberoamericana De Educación*, 81(1): 115-134. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3524>

ESCUDE, P. 2020a. Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble: la fonction centrale des langues médianes. L'exemple du manuel euromania. En B. Schädlich (ed.) *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*, pp. 61-82. Berlin: LiKuS. J.B. Metzler.

ESCUDE, P. 2020b. L'intercompréhension dans les activités didactiques. *Costellazioni, Rivista di lingue e letteratura*, 4 (11): 105-27. Recuperado de: <https://lacs.u-bordeaux.fr/wp-content/uploads/2020/09/2020-Costellazioni-XI-Saggi-6-IIC-dans-les-activit%C3%A9s-didactiques-105-126.pdf>

MUÑOZ, A. E. y CALVO DEL OLMO, F. 2020. Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la UNILA: Comunicación en contexto académico plurilingüe. En M. C. Lima, G. Ricabom y I. Prolo (eds.). *UNILA: uma universidade necessária*, pp. 195-221. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/j.ctv1gm035c.8?seq=1#metadata_info_tab_contents

MARCHIARO, S. y PÉREZ, A. C. 2014-2015. Enfoques plurales en la escuela secundaria. Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursivas e interculturales en adolescentes escolarizados. *La investigación en curso, resúmenes*, pp. 143-150. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://baseries.flasco.org.ar/proyectos/index/1095>

MASELLO, L. 2018. Présentation du projet Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension. *Synergie Brésil*, 13: 109-25. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Bresil13/masello.pdf>

OLIVEIRA, J. M. F. de y MARTINS, S. A. 2017. *Intercompreensão de línguas românicas e língua inglesa*. Natal: IFRN. Recuperado de: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/971/Intercompreensao%20de%20linguas%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SOLÍS, F. C. y MUÑOZ, A. E. 2014. Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación. *Revista Sures*, 3: 1-17. Recuperado de: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/139>

VIRGINIA IRENE RUBIO SCOLA es Doctora en Lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), Magíster en Lingüística por la Universidad Federal de San Carlos (Brasil) y Licenciada en Portugués de la Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina). Es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE) y Profesora Adjunta de Lingüística en la Escuela de Lenguas de la UNR. Posee publicaciones sobre Análisis del Discurso, Glotopolítica y enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur.

E-mail: virginrubio@gmail.com

THALITA CAMARGO ANGELUCCI es Psicóloga por la Universidad Federal de São Carlos (Brasil) y becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el programa de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina). Participa del grupo de investigación “Lenguas, culturas y educación” del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) y estudia la formación de profesores de lenguas extranjeras. Es Profesora Adjunta en Trabajo de Campo de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR.

E-mail: thacamarg@gmail.com