

La integración regional y la enseñanza de lenguas extranjeras

El portugués en Argentina y el español en Brasil en la escuela media (2003-2015). Perspectiva glotopolítica.

Autor:

Rubio, Virginia Irene

Tutor:

Narvaja de Arnoux, Elvira

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

Tesis de doctorado

La integración regional y la enseñanza de lenguas extranjeras: el portugués en Argentina y el español en Brasil en la escuela media (2003-2015). Perspectiva glotopolítica.

Doctoranda: Virginia Irene Rubio Scola

Directora: Elvira Narvaja de Arnoux

Codirector: Roberto Bein

Febrero 2020

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora Elvira Narvaja de Arnoux y codirector Roberto Bein por la generosidad con la que imparten sus conocimientos y por guiarme en este trabajo de investigación con sus valiosísimas interlocuciones.

En segundo lugar, agradezco a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas por brindarme la posibilidad de dedicarme de forma exclusiva a mis estudios de posgrado.

En tercer lugar, me gustaría agradecer a mis colegas de las Carreras de Portugués de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en especial a Florencia Miranda, Diego Bussola, Claudio Delmaschio, Natalia Ricciardi, Cecilia Postiglione, Sandra Barbosa, Luján Vallejos y Silvina Magnani por las reuniones en las que se combinan risas, investigación y docencia y por haberme acompañado desde mis primeros pasos en la vida académica.

Además, me gustaría incluir en estos agradecimientos a los estudiantes de las Carreras de Portugués, quienes me enseñan permanentemente, en especial a los voluntarios del proyecto de Compromiso Social Universitario, “Portugués e Integración”, con quienes fui compartiendo mis pequeños hallazgos y dimos nuestros primeros pasos en la extensión universitaria.

Quiero también agradecer a mis colegas del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, en especial a Daniela Lauria por su dedicación en los proyectos de investigación que compartimos y por su gran ayuda y predisposición.

A mis amigas y compañeras de escritura, Natalia, Thalita, Mariana y Helena, a quienes también agradezco de corazón el fructífero intercambio de ideas y manuscritos.

A mis amigos y colegas investigadores de Brasil con quienes *desabafamos* nuestras inquietudes académicas, políticas y emocionales, Nilson, Maysa, Marina, Jorcemara, Rafael y Theciana.

Agradezco a mi madre por su paciencia, cariño y coraje, a mi padre por enseñarme todo mi potencial y a mi hermano y mi cuñada por el apoyo de siempre.

A mis amigos de la vida, a Mauge y Vir (por darme refugio en sus casas), Yor, Anto, Lud, Agus, Dian, Maru, Duli, Juampi, Agus, Andre y Maga por acompañarme en mis peripecias de tesista.

No puedo dejar de agradecer a Simona, quien llegó en el final de la redacción con muchísima energía amorosa y me permitió organizarme para poder combinar escritura y paseos en el parque.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALBA - Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América

ALCA - Área de Libre Comercio de las Américas

BRICS - Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica

CBC – Contenidos Básicos Comunes

CELAC - Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños

CPLP - Comunidad de Países de Lengua Portuguesa

ENEM - *Exame Nacional do Ensino Médio*

IES - Instituto de Enseñanza Superior

LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil, 1996)

LEN – Ley de Educación Nacional (Argentina, 2006)

MCER - Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

MERCOSUR – Mercado Común del Sur

NAP – Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

NAP de LE - Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras

OCEM - *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

PARLASUR - Parlamento del Mercosur

PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais*

PCN EM - *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio*

PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático*

RAE – Real Academia Española

UNASUR - Unión de Naciones Suramericanas

RESUMEN

La presente tesis se propone analizar, partir de una perspectiva glotopolítica, las interrelaciones entre políticas regionales y enseñanza de las lenguas de la región, principalmente el portugués en Argentina y el español en Brasil, como lenguas extranjeras, durante el período 2003-2015. Este período se caracterizó por iniciativas políticas que proyectaron una integración estratégica de la región (Mercosur, Unasur y CELAC). En este contexto, la oferta obligatoria de portugués y español en la escuela secundaria argentina y brasileña, respectivamente, debía acompañar este proceso. Sin embargo, otras posiciones discursivas convivieron en tensión con este proyecto, como la globalización y la gestión de las áreas idiomáticas, que obstaculizaron la representación del portugués y del español como lenguas de la integración regional. La investigación aborda diferentes documentos normativos de enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina y Brasil, así como materiales didácticos que circularon por las escuelas secundarias de ambos países. El análisis enfoca las representaciones sociolingüísticas del portugués en Argentina y del español en Brasil con el objetivo de identificar las ideologías lingüísticas que han guiado su enseñanza. Comparar las políticas lingüísticas argentinas y brasileñas permitió contrastar las diferentes acciones implementadas en función de la especificidad de cada país para analizar la repercusión de los acuerdos regionales. En el caso de Argentina, se identificó una política lingüística liberal y en el caso de Brasil, una política lingüística más dirigista; ambas formas de actuar sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras pusieron en evidencia las diferentes ideologías lingüísticas que se vieron beneficiadas en cada caso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
PRIMERA PARTE - MARCO TEÓRICO Y OPCIONES METODOLÓGICAS.....	17
1 - Políticas lingüísticas	17
2 - Glotopolítica	21
2.1 - Instrumentos lingüísticos	28
2.2 - Ideologías lingüísticas y representaciones sociolingüísticas.....	32
2.2.1 - Representaciones sociales	34
2.2.2 - Representaciones sociolingüísticas	35
2.3 - Lenguas que valen más que otras	36
2.3.1 - Capitalización lingüística	38
2.3.2 - El fetiche lingüístico.....	40
2.3.3 - Lenguas próximas, lenguas vecinas y lenguas de integración regional	41
3 - Tratamiento del corpus	46
4 - Abordaje discursivo	48
4.1 - El espesor del sentido: interdiscurso y formaciones discursivas.....	48
4.2 - El ideograma.....	51
SEGUNDA PARTE: CONTEXTO HISTÓRICO Y REGIONAL	55
1 - Introducción	55
2 - Panamericanismo y latinoamericanismo	56
3 - Disputas entre sectores dirigentes argentinos y brasileños por el liderazgo de Sudamérica	58
4 - La globalización y sus efectos: integraciones, glocalización y disminución del poder estatal	61
4.1 - Los años 90 y la integración abierta.....	63
4.2 - El “giro a la izquierda” y la integración estratégica.....	66
4.2.1 - El Mercosur estratégico.....	67
4.2.2 - Otras integraciones más allá del Mercosur	70
5 - Kirchnerismo y petismo	71
5.1 - Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner.....	71
5.2 - Luiz Inácio da Silva y Dilma Rousseff	74
5.3 - Medidas educativas y repercusión en las lenguas	77
TERCERA PARTE – POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCATIVAS.....	83

1 - Introducción	83
2 - Relación entre lenguas y construcción de la identidad nacional	84
2.1 - La castellanización en Argentina y el portugués como lengua común en Brasil .	84
2.2 - Inclusión de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos argentino y brasileño	88
2.2.1 - Las lenguas extranjeras en la enseñanza media	88
2.2.2 - Primeros profesados de Lenguas Extranjeras	93
3 - Los años 90: las lenguas al servicio de la globalización	97
3.1 - Argentina: Ley Federal de Educación y Acuerdo-marco n. °15.....	99
3.2 - Brasil: <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional y Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	102
4 - La estrategia regional y las lenguas enseñadas en la escuela	106
4.1 - Nuevas leyes de educación en los países del Mercosur	108
4.1.1 - La historia de los pueblos y la conformación de la identidad nacional/regional	111
4.1.2 - Normativas sobre la enseñanza de lenguas	118
4.2 - Español en Brasil y portugués en Argentina como lenguas extranjeras en la escuela media.....	124
4.2.1 - Leyes de oferta obligatoria de las lenguas oficiales del Mercosur.....	124
4.2.2 - Disposiciones nacionales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria	132
5 - Conclusiones preliminares	143
CUARTA PARTE – ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE PORTUGUÉS EN ARGENTINA Y DE ESPAÑOL EN BRASIL EN LA ENSEÑANZA MEDIA	147
1 - Introducción	147
2 - Discurso pedagógico y herramientas de análisis	152
2.1 - Escenas enunciativas	152
2.2 - Formaciones discursivas	157
3 - Materiales didácticos de portugués en Argentina	161
3.1 - Procesos de gramatización del portugués como lengua extranjera	161
3.1.1 - El globalismo brasileño y la transnacionalización del portugués	162
3.1.2 - La CPLP y los globalismos brasileño y portugués.....	164
3.1.3 - Brasil y el imaginario de una lengua común.....	167
3.1.4 - Referencias a políticas lingüísticas internacionales: el MCER y el CELPE-Bras.....	170

3.2 - Selección de manuales a partir de una encuesta a profesores en Argentina.....	174
3.3 - Los libros didácticos de portugués en Argentina	182
3.4 - Los materiales didácticos de los Ministerios de Educación de Nación y CABA	189
3.5 - Brasil en los manuales de portugués en Argentina.....	193
3.6 - Lusofonía y “portugués brasileño” en los materiales didácticos ministeriales argentinos.....	199
3.7 - Escenografías: la lengua portuguesa en Brasil y en la lusofonía	203
4 - Materiales didácticos de español en Brasil	223
4.1 - Gramatización del español en Brasil.....	223
4.2 - El Programa Nacional del Libro Didáctico	232
4.3 - Incorporación de Inglés y Español al PNLD.....	236
4.4 - El proceso selectivo de las colecciones de español en la escuela brasileña.....	238
4.4.1 - La diversidad del español en las orientaciones curriculares	241
4.4.2 – Las colecciones de español aprobadas.....	245
4.5 - Los títulos y las designaciones de la lengua.....	247
4.6 - Las presentaciones y el español en el mundo.....	249
4.7 - Escenografías: El mundo hispánico a través de textos multimodales	257
5 - Análisis lingüístico de las representaciones del portugués y del español en los libros y materiales didácticos.....	265
5.1 - Las personas del discurso en español y portugués	268
5.2 - Paradigmas verbales y pronominales en los materiales de portugués.....	274
5.2.1 - En los manuales de portugués en Argentina.....	274
5.2.2 - En los materiales ministeriales argentinos	284
5.3 - Paradigmas verbales y pronominales en los manuales de español elaborados en Brasil.....	285
6 - Conclusiones de la cuarta parte	291
CONCLUSIONES.....	295
FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	305
1 - Libros didácticos de portugués y materiales didácticos en Argentina	305
2 - Libros didácticos de español del Programa Nacional del Libro Didáctico en Brasil (2012 y 2015)	306
3 - Fuentes consultadas	306
4 - Referencias bibliográficas.....	307
ANEXOS.....	323

Índice de Tablas

Tabla 1: Resultados de la pregunta “¿Qué libros didácticos de portugués ha utilizado durante el período 2003-2015 para la enseñanza secundaria?” Encuesta a profesores de portugués 2016.	177
Tabla 2: Libros aprobados por las convocatorias PNLD 2012 y 2015	237
Tabla 3: Paradigma pronominal y flexiones verbales en los manuales de portugués en Argentina	275
Tabla 4: Paradigma pronominal y flexiones verbales en los manuales de español en Brasil	286

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur - portugués y español¹ - en el sistema escolar ha estado sujeta a la coyuntura histórica y política tanto de los países del bloque como de acuerdos externos y de posiciones asumidas ante otras propuestas de integración y la globalización. El aprendizaje de lenguas extranjeras ocupa un lugar central en el mundo globalizado, sobre todo del inglés, que busca instalarse como la lengua franca a nivel mundial, aunque también lenguas que representan grandes áreas idiomáticas, como en este caso el español y el portugués, buscan posicionarse en el mercado lingüístico mundial. La globalización en tanto (des)organización planetaria basada en la competencia por un mercado mundial condujo a grandes alianzas económicas y políticas entre diferentes países, como son la Unión Europea, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, actualmente T-MEC), la Alianza del Pacífico, el Mercosur y los BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), entre otras.

A partir de la década del 90, retomando iniciativas anteriores, el Mercado Común del Sur (Mercosur) se proyectó como un acuerdo comercial entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay y, al mismo tiempo, la política económica de los gobiernos se alineaba con América del Norte para conformar el Área de Libre Comercio entre las Américas (ALCA). No obstante, desde su fundación el Mercosur consideraba otros aspectos de la integración, como los educativos y lingüísticos, que se plasmaron en el Protocolo de Intenciones de los Ministros de Educación de los países fundadores en 1991. Este documento incluía la necesidad de difundir, a través de los sistemas educativos, las lenguas oficiales del bloque, aunque en esta primera etapa la enseñanza de las lenguas del Mercosur se limitó a la dimensión instrumental y el inglés fue la lengua predominante. En las leyes educativas de Argentina (1993) y Brasil (1996) de este período, la globalización se establecía como evidencia y mientras que imponía una visión global que se manifestaba en

¹ El guaraní fue declarado lengua de cultura del Mercosur en 2006 y, posteriormente, idioma oficial de trabajo en el Parlamento del Mercosur en 2014. Sin embargo, la página oficial del Parlasur, así como sus documentos y su revista, solo se encuentra en español y en portugués. En los hechos, los idiomas oficiales siguen siendo los establecidos por el Tratado Asunción y por el Protocolo de Ouro Preto. Consideramos que el caso del guaraní merece un estudio específico (como el que ha desarrollado Niro (2010) o la investigación sobre el guaraní en la provincia de Corrientes de Gandulfo (2007)), ya que se trata de una lengua con características sociohistóricas diferentes del español y del portugués de la región.

la necesidad de manejar el inglés y la informática, incorporaba derechos lingüísticos de poder educarse en la lengua y la cultura maternas, creando los programas de Educación Intercultural Bilingüe con las comunidades aborígenes. Por otra parte, en este primer momento del Mercosur, creció la oferta de carreras de formación docente de portugués y de español como lenguas extranjeras, tanto en Brasil como en Argentina. Los primeros profesados de portugués en Argentina y de español en Brasil habían sido creados a mediados del siglo XX.

A partir del año 2003, con cambios de rumbo político en la región hacia gobiernos más progresistas, se proyectó otro tipo de integración, que acentuó la necesidad de un acercamiento estratégico entre los países. Los gobiernos de los países miembros del Mercosur junto con Venezuela rechazaron el Acuerdo de Libre Comercio entre las Américas en la IV Cumbre de las Américas en el año 2005. Esto marcó el comienzo de una segunda etapa del Mercosur signada por un mayor compromiso político y social con los países de la región, lo cual se reflejó en la conformación del Parlamento del Mercosur en 2007, que le concedía representación ciudadana, aunque solo Paraguay en 2008 y Argentina en 2015 han elegido de forma directa a sus representantes. Además, se amplió el alcance de la integración a través de nuevos organismos que involucraban a los países de Sudamérica (abreviaremos Unasur) y los de Latinoamérica y el Caribe (abreviaremos CELAC).

En este periodo, las leyes educativas nacionales de los países del Mercosur se modificaron. Brasil realizó sustanciales cambios a la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (en adelante, LDB) de 1996 y Argentina sancionó en 2006 una nueva ley de educación, la Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN). En relación con las políticas lingüísticas, se sancionaron leyes nacionales de oferta obligatoria de español en Brasil (Ley n.º 11.161/2005) y de portugués en Argentina (Ley n.º 26.468/2009). Además, las leyes de educación y los nuevos lineamientos curriculares de lenguas extranjeras adoptaron, en diferentes medidas, una posición crítica hacia la globalización y sus efectos en América Latina. La enseñanza de lenguas valorizaba la diversidad desde una perspectiva sociohistórica y, por medio de las leyes de enseñanza de portugués en Argentina y de español en Brasil y los acuerdos del Mercosur, se acentuaba la necesidad de aprender la lengua del vecino.

A partir de 2015 se sucedieron profundos cambios políticos en los gobiernos de América Latina hacia una derecha con tinte empresarial. El nuevo gobierno electo en Argentina, Cambiemos, y el golpe de Estado político en Brasil hicieron que el Mercosur volviera a su función de organismo de gestión comercial. De esta forma, se buscaron acuerdos con la Alianza del Pacífico, con Europa y acuerdos bilaterales con Estados Unidos. Esta tercera etapa del Mercosur tuvo repercusiones glotopolíticas. En Argentina, llevó a un silenciamiento del portugués y visibilizó al inglés como lengua de inserción en el mundo (cf. Arnoux, 2017). En el caso de Brasil, hubo un retroceso en la legislación lingüística de enseñanza de español, dado que se anuló la Ley n.º 11.161/2005 de oferta de esta lengua en la escuela y se llevó adelante una reforma educativa que determinó que el inglés debía ser la lengua extranjera obligatoria desde la primaria (Ley n.º 13.415/2017).

Las políticas de Macri buscaron posicionar a Argentina en el espacio global como un país “confiable” para los intereses de grandes empresas multinacionales y para la especulación del capital financiero. Al igual que en la década de los 90, se recurrió a ayuda económica de los organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional, que impuso una agenda de recortes en el aparato estatal. En Brasil, la reciente elección de la extrema derecha ha exaltado un nacionalismo esencialista que rechaza el acercamiento entre los países de la región, buscando alianzas con los Estados Unidos e Israel. Adicionalmente, a nivel regional estos gobiernos implementaron medidas que apuntan a deshacer las iniciativas del período anterior: desintegración de la Unasur y anulación de las elecciones directas de los parlamentarios del Mercosur en Argentina y Paraguay.

Ante estas tres etapas del Mercosur, nuestra investigación hace foco en la interrelación entre políticas regionales y políticas lingüísticas durante la segunda etapa (2003-2015), en la que se proyectó un acercamiento político e identitario entre los países del Mercosur y de América Latina. Conjuntamente con las medidas políticas regionales debemos tener en cuenta que las lenguas objeto de nuestra investigación son también valoradas en el contexto de la globalización en tanto lenguas internacionales, ya que ambas definen grandes áreas idiomáticas, la hispanofonía y la lusofonía. La Real Academia Española junto con las Academias de Lengua Española reunidas en la Asociación de Academias (ASALE) y la *Comunidade de Países de Língua Portuguesa* (CPLP) han llevado adelante medidas de gestión procurando incentivar el intercambio comercial y

umentar el valor simbólico y económico de las lenguas (cf. Arnoux y Del Valle, 2010 para la hispanofonía y Faraco, 2016 para la lusofonía).

La presente tesis doctoral busca realizar un aporte en el área de las políticas lingüísticas educativas referidas a la enseñanza de lenguas extranjeras portuguesa en Argentina y española en Brasil en el nivel medio². La elección de ambas lenguas en el marco de los espacios nacionales referidos se debe a una preocupación por comprender de qué manera se interrelacionan políticas definidas por organismos regionales con las políticas lingüísticas educativas nacionales entendidas en un sentido amplio. Esto significa que no solamente consideraremos los documentos institucionales que responden a la legislación lingüística (acuerdos internacionales y regionales, leyes educativas, orientaciones curriculares), sino también instrumentos lingüísticos (manuales escolares y materiales didácticos) que vehiculan representaciones sociolingüísticas asociadas a determinadas ideologías. Es decir, buscamos una comprensión de cómo se representaron las dos lenguas oficiales del Mercosur en los sistemas educativos brasileño y argentino y, a su vez, qué posiciones glotopolíticas se asumieron en un período de acercamiento político e identitario de Sudamérica y Latinoamérica.

Entendemos que los proyectos políticos inciden en las ideologías lingüísticas privilegiando determinados tipos de integración y que, además, las representaciones que circulan sobre estas lenguas pueden reforzar imaginarios de integración. Por este motivo, buscamos comprender las políticas lingüísticas entendidas tradicionalmente de “arriba hacia abajo”, y, al mismo tiempo, consideramos el proceso inverso, dado que las representaciones sociolingüísticas de “abajo” también pueden afectar en el éxito o en el fracaso de las políticas lingüísticas impuestas desde “arriba”.

El proyecto estratégico de integración latinoamericana, que amplió el alcance del Mercosur y luego impulsó Unasur y CELAC, como dijimos, consistió en una de las principales políticas de los gobiernos de Argentina y Brasil en el principio del siglo XXI

²El sistema educativo brasileño incluye nueve años de *Ensino Fundamental* y tres años de *Ensino Médio*. Nos centraremos en este último en el que se debía aplicar la ley de oferta de español en todo el territorio brasileño. En Argentina, existen dos trayectorias posibles. Las provincias pueden optar por seis años de primaria y seis años de secundaria o siete años de primaria y cinco de secundaria. Las dos trayectorias cuentan con el Ciclo Orientado a diferentes especializaciones para los tres últimos años de cursado. Nos centraremos en la educación secundaria también nivel educativo que debía implementarse el portugués. La implementación en la educación primaria solo correspondía a estados y provincias fronterizas.

(Néstor Kirchner³, 2003-2007, Cristina Fernández de Kirchner, 2007-2015; Lula Da Silva, 2003-2011, Dilma Rousseff, 2011-2016). La construcción de una identidad sudamericana tuvo iniciativas glotopolíticas en la sanción de las leyes análogas de portugués y español en Argentina y Brasil, respectivamente. Sin embargo, su implementación fue muy irregular, siendo más significativa en Brasil. A pesar de que el actual gobierno brasileño haya tomado una medida de retroceso al quitar la ley de oferta de español, esta última ha generado efectos institucionales y ha consolidado espacios de formación e investigación específicos. En cambio, las políticas lingüísticas educativas argentinas han contemplado escasamente la especificidad del portugués en los espacios curriculares, lo que también se reflejó en la planificación lingüística con gran inestabilidad en los espacios de formación docente; por ejemplo, en el cierre de profesorado.

Partimos de cinco hipótesis que explicarían los obstáculos que han dificultado que ambas lenguas adquirieran el estatus de lenguas de integración regional:

1) El marcado desconocimiento entre los Estados nacionales de América Latina, a pesar de la posición latinoamericanista siempre sostenida por los movimientos nacionales y populares, produjo una separación política e identitaria entre los países de la región y priorizó alianzas con los centros de poder.

El propio proyecto de integración estratégica se encontró obstaculizado por una histórica balcanización de la región a favor de los centros de poder (EE.UU. y Europa). En el ámbito político el panamericanismo y la globalización entraron en tensión con el proyecto político regional. A su vez, las históricas rivalidades entre Brasil y Argentina y la emergencia de Brasil como potencia mundial también dificultaron el acercamiento político entre los países sudamericanos del periodo 2003-2015. Las posteriores alianzas políticas de forma bilateral con centros de poder externos a la región, nuevos acuerdos de endeudamiento con el Fondo Monetario Internacional por parte del gobierno argentino y el giro hacia la extrema derecha de Brasil han mostrado la debilidad que tuvo el proyecto regional. La globalización, incluso cuestionada en el periodo analizado, mantuvo la naturalización del inglés como lengua franca. A nivel educativo y lingüístico, la adopción

³Fue el primer Secretario General de la Unasur en el periodo de mayo de 2010 hasta su fallecimiento en octubre de 2010.

acrítica de concepciones europeas de enseñanza de lenguas reforzó una perspectiva occidental que no permitió pensar de forma genuina a la región y sus lenguas.

2) Las consecuencias glotopolíticas del liberalismo que se tradujeron en no escoger la lengua del otro para fortalecer la integración llevaron a privilegiar la enseñanza de una única lengua extranjera, el inglés.

Al no asumir una posición glotopolítica en función de la realidad sudamericana, se ha favorecido el inglés como la lengua instrumental que conecta la “aldea global”. Si bien se produjeron algunos avances y se visibilizaron las lenguas de la región en el sistema educativo, se observa, en términos generales, una escasa presencia del bilingüismo portugués/español en la política lingüística de la región. Las leyes educativas de Argentina y Brasil establecen la enseñanza obligatoria de una única lengua extranjera. De esta manera, el inglés ha permanecido como la lengua extranjera hegemónica en los sistemas educativos de Argentina y Brasil. No obstante, en Brasil, el español tuvo mayor visibilidad, al ser considerado como segunda lengua extranjera optativa. Las iniciativas brasileñas tuvieron un retroceso con la reforma educativa de 2017, que anuló la ley de oferta obligatoria de español e impuso al inglés como única lengua extranjera obligatoria. Sin embargo, esta reforma educativa recomienda de preferencia el español como posible segunda lengua extranjera.

3) La globalización favorece la gestión de las lenguas en grandes áreas idiomáticas dado que permite homogeneizar a través de una misma lengua un amplio mercado. Esto silenció la identificación del portugués y del español con el espacio regional.

Las lenguas oficiales del Mercosur se incorporaron en los sistemas educativos como lenguas extranjeras, lo que presupone una relación pautada por lo nacional y lo extranjero. Esta polaridad refuerza el ideologema que impone una Nación, un Estado, una lengua. Así, la formación ciudadana se limita a la realidad local y las lenguas extranjeras proyectan la conexión hacia el mundo, privilegiando sus áreas idiomáticas. En esta relación de lo local con lo global, la realidad regional que involucra los países vecinos queda invisibilizada y se priorizan vínculos con los centros de poder, que son los que suelen gestionar las áreas idiomáticas.

4) *Las ideologías que se reflejaron en los diseños curriculares y en los materiales didácticos, en términos generales, no reprodujeron el espíritu de los planes de acción del Sector Educativo del Mercosur, que buscaba instalar el español y el portugués en el sistema educativo como lenguas de la integración regional con vistas a la construcción de una identidad sudamericana.*

Como indica Calvet (1997), para intervenir en el estatus de las lenguas es necesario equiparlas con el objetivo de que cumplan las nuevas funciones que se les atribuyen. En este caso, para llevar adelante un bilingüismo español/portugués favorable a la cohesión identitaria latinoamericana, se precisan instrumentos lingüísticos apropiados que contribuyan ideológicamente con este nuevo estatus.

En el caso argentino, han convivido diferentes formas de abordar a las lenguas. Por un lado, existe una metodología que refuerza el aspecto formativo de las lenguas destacado en los lineamientos nacionales argentinos, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Lenguas Extranjeras; por el otro, en los libros didácticos de portugués perduró un aspecto comunicativo más utilitario. Otro factor es que aquellos, al optar por el plurilingüismo y determinar los mismos saberes generales para todas las lenguas, no contemplaron la proximidad lingüística del portugués, el acceso más rápido a la lectura y la intercomprensión como facilitadores para la enseñanza. En términos discursivos, tampoco se consideró la singularidad del portugués en tanto lengua próxima cultural, geográfica y lingüísticamente. Los libros didácticos de portugués que circularon en la enseñanza secundaria reforzaron un nacionalismo lingüístico brasileño (con fuertes estereotipos), que ha bloqueado pensar de otra manera las relaciones con los países vecinos. Otro impedimento es que los métodos elaborados en Brasil presentan un ideal de lengua estandarizada, “*a língua padrão*”, propia del proceso de escolarización brasileño, que corresponde a un imaginario de corrección asociado al portugués europeo. A la vez, esta norma de escolarización ideal, en algunos aspectos -como la morfosintaxis de los pronombres-, es más próxima al español que al portugués brasileño, reforzando en el aprendiz argentino el efecto de transparencia y de competencia espontánea.

En el caso de Brasil, las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (en adelante, OCEM, 2006), el *Exame Nacional do Ensino Médio*⁴ (en adelante, ENEM) en 2009 y el *Programa Nacional do Livro Didático* a partir de 2009 (en adelante, PNLD) reflejaron un posicionamiento glotopolítico diferente al de Argentina, ya que optaron por privilegiar la enseñanza del inglés y del español. De esta manera, se definió una política de enseñanza que elaboró manuales escolares especialmente dirigidos a estudiantes brasileños, buscó minimizar estereotipos y prejuicios de las culturas representadas y presentó un abordaje de la lengua que incorporaba los avances en la didáctica de las lenguas. Esto contrastó fuertemente con los manuales de portugués en Argentina, que han quedado muy desactualizados y no han contemplado un destinatario estudiante de la escuela secundaria (se ha elaborado un único libro específico para este público). La política del PNLD hizo que se incorporasen trabajos de investigación sobre el español en Brasil desarrollados en las universidades brasileñas, donde se han formado profesores de español. En cambio, en Argentina no se ha contado con inversión del Estado para la elaboración de manuales escolares específicos para la educación secundaria; solo se han confeccionado tres propuestas didácticas de portugués para la enseñanza media. Esto produjo que en la enseñanza media hayan circulado manuales de portugués que respondían a intereses de mercado, en su mayoría elaborados en contextos empresariales o institutos privados.

5) El peso que Brasil históricamente le otorgó a su política exterior benefició el desarrollo de la enseñanza de español en la escuela media, al asignar esta tarea a especialistas. A la vez, asumió como política lingüística la divulgación del portugués de Brasil en tanto lengua internacional. En cambio, en la escuela secundaria argentina resultó más difícil que el portugués adquiriese un lugar institucional pese a la orientación de la política exterior kirchnerista, puesto que había una menor conciencia de la necesidad de aprender

⁴Es el examen que evalúa la enseñanza media, realizado por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep) y por el Ministerio de Educación de Brasil (MEC). También, permite al alumno ingresar en el Sistema de Selección Unificada (SISU) que le posibilita acceder a las vacantes en las siguientes instituciones de enseñanza superior brasileñas: universidades federales, institutos federales de educación, ciencia y tecnología y centros federales de educación tecnológica. Hay instituciones, como es el caso de universidades que dependen de los estados, que no adoptan este sistema sino que elaboran sus propios exámenes de ingreso, *vestibulares*. Para rendir el ENEM, el estudiante puede optar entre el inglés, que ya se encontraba presente, y el español.

*portugués en tanto lengua de integración regional, incluso entre los propios funcionarios ministeriales.*⁵

La circulación de los libros didácticos de portugués en las escuelas argentinas ha estado al servicio de la oferta del mercado, que no contempló el cambio de estatus que los gobiernos nacionales y regionales buscaron proyectar en esta lengua. Tampoco se ajustaron a los proyectos pedagógicos de las orientaciones curriculares en lo tocante a la concepción de lengua, formación ciudadana y contenidos transversales. En la mayoría de los libros analizados se acentuaron clichés y estereotipos asociados a la cultura brasileña. Por otra parte, las propuestas didácticas elaboradas por los Ministerios de Educación de Nación y Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires destacaron la importancia de no reproducir estereotipos y de asumir una perspectiva intercultural; sin embargo, fueron escasas, sobre todo, si las comparamos con la cantidad de actividades de lengua inglesa.

En cambio, en el caso de Brasil, el proceso selectivo y riguroso por el que pasaron los libros didácticos presentados por las editoriales a las convocatorias del PNLD, obligó a que se ajustaran a los lineamientos nacionales y se actualizaran las propuestas didácticas con actividades acordes a la realidad local. La preocupación por mostrar las diferentes variedades del español también permitió otro abordaje más criterioso de la lengua y de las lenguas con las que se encuentra en contacto (lenguas indígenas, lenguas de las comunidades autónomas españolas); sin embargo, la necesidad de resaltar la heterogeneidad del “mundo hispánico” ha silenciado la propuesta política de generar conciencia sobre la integración regional basada en un bilingüismo español/portugués.

Diseñamos el trabajo de investigación con la finalidad de comprobar estas hipótesis. En cuanto a la redacción, hemos organizado la tesis en cuatro partes. **Una primera parte abordará el marco teórico y las opciones metodológicas.** Como mencionamos anteriormente, nos basamos en la perspectiva glotopolítica, que busca comprender de manera amplia las acciones de la sociedad sobre el lenguaje. Con tal propósito nos centraremos en la dimensión discursiva, es decir, en los efectos de sentido producidos por los discursos sobre el español y el portugués en Brasil y Argentina entendidos como objetos

⁵ Por otra parte, la política regional tuvo impacto en intercambios académicos que impulsaron el reconocimiento de los exámenes internacionales argentino y brasileño, CELU y Celpe-Bras, así como de las variedades argentina y brasileña.

históricos. Serán definidos dos conceptos centrales: las ideologías lingüísticas y las representaciones sociolingüísticas. Se desarrollarán diferentes estatus que se les pueden atribuir a las lenguas, teniendo en cuenta las valoraciones de estas en tanto capital simbólico. Estos conceptos nos permitirán analizar los instrumentos lingüísticos que dividimos en dos *corpora*: los documentos prescriptivos sobre las lenguas (leyes, diseños curriculares gubernamentales) y los materiales didácticos.

Antes de abordar el corpus, **una segunda parte contextualizará las medidas educativas de la política lingüística en Argentina y Brasil para el periodo estudiado 2003-2015.** El objetivo de esta segunda parte es vincular la dimensión histórica de los procesos de integración regional con las medidas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y Argentina en la enseñanza secundaria, que serán desarrolladas en la tercera parte.

La tercera parte enfocará las medidas nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de diferentes documentos prescriptivos elaborados en el periodo 2003-2015, destacando el lugar del español en Brasil y del portugués en Argentina. Después de una síntesis histórica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina y Brasil, nos detendremos especialmente en la década de los años 90 para poder contrastar con el periodo siguiente, objeto de la investigación. Del periodo de 2003-2015, se analizarán comparativamente las leyes de educación de los países fundadores del Mercosur, de Venezuela, en tanto nuevo miembro en esa época (2012), y de Bolivia, como país en proceso de adhesión (2015)⁶, para, finalmente, abordar las leyes sobre las lenguas y las orientaciones curriculares de la disciplina Lengua Extranjera de los sistemas educativos brasileño y argentino. Contrastar estos documentos, teniendo en cuenta la dimensión histórica de la enseñanza de lenguas en Argentina y Brasil, nos permitirá comprender la imbricación entre proyectos pedagógicos sobre las lenguas y proyectos de integración entre los países de la región.

Será objeto de la cuarta parte el cotejo de las políticas presentes en los documentos ministeriales con los materiales didácticos de portugués y español lengua extranjera (manuales escolares y propuestas didácticas). Los materiales didácticos se

⁶En 2015, el Mercosur aprobó su incorporación bloque pero falta la oficialización por los Congresos de los Estados miembros.

analizarán, por un lado, teniendo en cuenta las formas de denominar y representar las lenguas asociadas a determinados territorios (nacionales, continentales, áreas idiomáticas, globales). Por otro lado, se analizarán las variedades privilegiadas por los materiales didácticos en las sistematizaciones de las personas del discurso en sus formas verbales y pronominales. Por último, se elaborarán las **conclusiones** retomando lo desarrollado en cada parte de la tesis.

PRIMERA PARTE - MARCO TEÓRICO Y OPCIONES METODOLÓGICAS

1 - Políticas lingüísticas

Nuestro propósito consiste en pensar las relaciones entre las medidas políticas de integración regional y las políticas lingüísticas en referencia a la enseñanza de las lenguas mayoritarias de la región; portugués en Argentina y español en Brasil. Con ese propósito, nos enmarcamos dentro de una concepción amplia de política lingüística, tema de este capítulo, que considera desde los tratados internacionales, las leyes y resoluciones ministeriales (diseños curriculares de la enseñanza formal) hasta las representaciones sociolingüísticas vehiculadas por los materiales didácticos que circulan en la enseñanza secundaria de Brasil y Argentina.

La política lingüística es entendida según Calvet (1997: 2) como la “determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad” y la planificación lingüística consiste en su puesta en práctica. El autor diferencia entre investigadores norteamericanos, que se han preocupado más por el aspecto técnico de la planificación lingüística, e investigadores europeos, que se han centrado en las relaciones de poder que se encuentran detrás de las decisiones. La planificación de las lenguas es una tarea que corresponde al Estado, pero también pueden intervenir entidades más pequeñas con cierta autonomía, o entidades mayores, como lo son las áreas idiomáticas: francofonía, anglofonía, hispanofonía, lusofonía. Estados sin una política definida o, más bien, con una política de tendencia liberal pueden tener su política lingüística subordinada a otros países, con fuertes políticas lingüísticas exteriores, o afectada por políticas editoriales, organizaciones civiles y ONG. Así, lo han mostrado diferentes estudios: Del Valle y Villa (2005) sobre la enseñanza de español en la escuela brasileña, en la que la política externa española tuvo injerencia; Bein (2012) sobre la política de enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina, marcada por tradiciones europeas y por la política lingüística externa francesa; López García (2015) sobre la política liberal de manuales escolares de Lengua en Argentina⁷, que habilita a un monopolio de las editoriales multinacionales, entre otros.

Por otra parte, si entendemos la política como relaciones de poder en tensión, esta se manifiesta tanto en un nivel macro como en un nivel micro. Por eso mismo, para el abordaje de la política lingüística creemos fundamental comprender tanto las grandes

⁷Son todos estudios que retomaremos a lo largo de la tesis, ya que constituyen antecedentes en la perspectiva glotopolítica que asumimos en el presente trabajo.

decisiones sobre las lenguas como las representaciones ideológicas de las lenguas y sus variedades, ya que estos sistemas de pensamiento y de valoración condicionan las acciones. Justamente, el meollo de nuestra tesis es pensar la interrelación entre las políticas estatales propias o “impuestas” a los países estudiados, las políticas regionales – de integración regional – y las representaciones sociolingüísticas de estas lenguas. Como ha demostrado Bein (2013), el cumplimiento de una política lingüística muchas veces se debe a factores de índole diversa, como proyectos políticos, prioridades económicas y tradiciones educativas. Esto explica - aquí nos anticipamos sobre lo que desarrollaremos a lo largo de la tesis - que, por ejemplo, en determinados momentos, sin que hubiese una política lingüística nacional explícita para la enseñanza de inglés, esta haya sido la lengua extranjera predominante. En cambio, el portugués y el español, que sí formaban parte de una política nacional de obligatoriedad de oferta de estas lenguas en la escuela, no hayan tenido el mismo impacto que el inglés en los países estudiados. Así lo confirma Woolard (2007) en referencia a la política panhispánica, al afirmar que las lenguas hegemónicas basan su autoridad en el anonimato, esto es, en la naturalización de un discurso hegemónico que impone su visión dominante de modo natural, a través de procesos de representación, objetivación y anclaje. Sostenemos que estos procesos deben ser estudiados en su complejidad para comprender el funcionamiento de las políticas lingüísticas a nivel macro y a nivel micro.

Entre las acciones que se llevan a cabo “desde arriba” sobre las lenguas, o sea, la planificación lingüística, Kloss (*apud* Hamel, 1993) distingue la planificación del corpus de la planificación del estatus. La primera consiste en accionar sobre el sistema lingüístico a través de, entre otros, la elaboración de alfabetos, en el caso de ser lenguas ágrafas, la estandarización, que establece una norma de privilegio, o la ampliación de vocabularios. La segunda, la planificación del estatus, se refiere a las políticas enfocadas en prestigiar una lengua adaptándola como oficial, nacional, o para ser implementada en la educación, o también, en quitarle el prestigio; por ejemplo, prohibiéndola para usos públicos.

Hamel (1993) señala que la planificación del estatus y la del corpus pueden estar imbricadas y destaca la necesidad de incorporar la dimensión discursiva. A partir de un estudio sobre la educación bilingüe para pueblos indígenas en México, el autor identificó que, al querer rescatar una lengua indígena por medio de la institución escolar, se terminaba imponiendo un universo discursivo occidental. La apropiación de las nuevas formas de

organización reivindicaban al español como la lengua dominante con géneros discursivos que respondían a la burocracia nacional y formas argumentativas hegemónicas correspondientes a la sociedad nacional. En cambio, la lengua indígena que se buscaba rescatar terminaba subsistiendo en un nivel superficial. Así, para evitar la aculturación, es necesario considerar un concepto de lenguaje más abarcador que considere la dimensión discursiva:

Como hemos visto, las intervenciones esenciales de las políticas del lenguaje no se manifiestan necesariamente en la superficie lingüística; se vehiculan sobre todo y con mayor eficiencia en el nivel de las estructuras discursivas y de las lógicas culturales subyacentes, tal como se demuestra en los desfases de desplazamiento analizados (cf. Hamel, 1993: 22).

De esta forma, en el caso analizado por Hamel, un proyecto que se pretendía intercultural y bilingüe, buscando la inclusión de una comunidad minorizada, condujo a la aculturación a través de la imposición de una lengua oficial, junto con las instituciones estatales y sus lógicas discursivas.

En la presente investigación, a partir de la legislación sobre la oferta de las lenguas oficiales del Mercosur como lenguas extranjeras en las escuelas de Brasil y Argentina, nos encontramos en una situación de planificación del estatus de las lenguas ya que, según las medidas geoestratégicas de los gobiernos, deberían adquirir el estatus de lenguas de la integración regional. Simultáneamente, se hace inevitable accionar sobre el corpus porque se debe seleccionar una norma a enseñar, tratándose de dos lenguas heredadas de la colonización con gran variación en los extensos territorios que abarcan. Esta elección no siempre es explicitada en la legislación lingüística, en las propuestas didácticas ministeriales y en los libros didácticos. Los procesos de planificación sobre el estatus y sobre el corpus son interdependientes. Por ejemplo: la opción por la norma peninsular para la enseñanza del español en Brasil silencia el estatus del español como lengua de integración y refuerza una política que privilegia intercambios con España. De esta forma, al privilegiar una variedad para enseñar, operan discursos que pueden asignarles una posición subalterna a las otras variedades.

Además, en relación con América Latina, Hamel (1993) señala que existió una disociación entre los estudios que consideraron las políticas referidas a las lenguas autóctonas y las referidas a las lenguas dominantes. Esto probablemente se debió a un

reduccionismo del concepto de política lingüística, que se había limitado a las acciones explícitas de los Estados y no incluyó la eficacia de las políticas lingüísticas no explicitadas, que actuaban sobre las lenguas nacionales de forma silenciosa. Así, el autor, en un estudio posterior (cf. Hamel, 2013), muestra que muchas lenguas del mundo fueron desplazadas por la expansión de las lenguas dominantes nacionales e internacionales a través del Estado, los medios de comunicación y el comercio.

Esta política lingüística, que actúa de forma silenciosa, es extremadamente eficaz porque se basa en presuntas evidencias que, como tales, no llegan a ser cuestionadas. Como mencionábamos antes, la enseñanza de inglés como lengua extranjera no necesariamente requiriere de una legislación lingüística para establecerse como la primera lengua extranjera o muchas veces la única. Los discursos sobre la necesidad de la enseñanza del inglés en tanto “lengua franca” validan un orden global impuesto por determinados países centrales como un fenómeno natural, inevitable e irreversible.

Así, existe una jerarquía entre las lenguas que se corresponde con las relaciones centro-periferia impuesta por la globalización de los mercados. El modelo gravitacional de Calvet (1999) y la reformulación elaborada por Hamel (2008) muestran un sistema de lenguas dominantes y de lenguas subalternas en diferentes grados, que reflejan cómo la dinámica de la globalización incide en la dimensión lingüística. El inglés ha adquirido una posición monopólica en campos como los organismos internacionales y la ciencia y, en este último, lenguas como el español y el portugués vienen siendo minorizadas (cf. Arnoux, 2015). Además, el inglés se ha instalado como lengua global, no solamente por ser hegemónica en la comunicación internacional, sino también por ocupar un papel importante en el interior de los países noanglosajones. Aunque no existe una relación causal entre la expansión del inglés y las lenguas en vías de extinción, la expansión del inglés sí afecta directamente el estatus de las lenguas súpercentrales.

Uno de los mayores logros políticos de la globalización lingüística reside en su consolidación ideológica innegable. Al igual que la imposición del modelo neoliberal en la economía, el monopolio del inglés se presenta hoy como la expresión misma del avance económico, tecnológico y cultural de la humanidad, como proceso inevitable, cuasi-natural frente al cual no existen alternativas (cf. Hamel, 2008: 60).

Así, el autor advierte que el monopolio de una lengua a nivel mundial pone en riesgo la ecología lingüística, debido a que atenta contra la diversidad constitutiva de las sociedades, exacerba las desigualdades y dificulta las condiciones de desarrollo humano. En la segunda y tercera parte de la tesis, veremos cómo esta situación de la expansión del inglés se da junto a la naturalización del neoliberalismo y ha sido acentuada, en Argentina y Brasil, con gobiernos que privilegiaron alianzas “apolíticas” basadas en la dimensión económica y comercial con los centros de poder.

Por otra parte, agregamos que España ha invertido en el estatus del español, en tanto lengua súpercentral, con la política lingüística panhispánica, que ha acompañado la expansión de sus mercados hacia América Latina. Asimismo, la emergencia de Brasil como potencia económica, valorizó el estatus del portugués - en menor medida que España el español -, como lengua súpercentral, y Brasil adquirió mayor participación en la estandarización de su lengua por medio de la producción de instrumentos lingüísticos y de su participación activa en la gestión de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). A lo largo de nuestra investigación, identificaremos cómo estos procesos - naturalización del inglés junto con la globalización, el panhispanismo, la emergencia de Brasil como potencia económica - influyeron directamente sobre las políticas lingüísticas argentina y brasileña, que han buscado profundizar la integración de la región a través de la enseñanza de la lengua del vecino.

2 - Glotopolítica

No basta con analizar la legislación lingüística y la política lingüística explícita para comprender las relaciones entre las lenguas y la sociedad. Esto se debe a que se producen fenómenos de legitimación de una lengua o de determinadas prácticas discursivas como resultado de políticas que no necesariamente contemplan la dimensión lingüística. De esta manera, asumimos la perspectiva glotopolítica que nos permite comprender en toda su complejidad las representaciones que afectan a la enseñanza de las lenguas.

La glotopolítica designa las acciones de la sociedad sobre el lenguaje que tienen carácter político; puede referirse a las acciones sobre las lenguas en sí, las acciones sobre el habla que privilegian un determinado uso, y las acciones sobre el discurso, por ejemplo, cuando el sistema educativo dispone la enseñanza de determinado género discursivo (cf.

Guespin y Marcellesi, 1986). El estudio de estas acciones también es denominado “glotopolítica” y consiste en un enfoque que permite un análisis holístico de estos fenómenos del lenguaje en el seno de la sociedad. Este enfoque posibilita, por un lado, romper con la distinción lengua/habla y considerar la dimensión histórica y discursiva. Por otro lado, su objeto de estudio son las acciones y las ideas sobre el lenguaje que “participan en la reproducción o transformación de las relaciones de poder” (cf. Arnoux, 2000: 4).

(...) por un lado, la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas; que, por el otro, atiende como marco social tanto a las pequeñas comunidades como a las regiones, los Estados, las nuevas integraciones o el planeta, según la perspectiva que se adopte y el problema que se enfoque; y que, finalmente, puede considerar no solo las intervenciones reivindicativas sino también aquellas generadas por los centros de poder como una dimensión de su política (*ibidem*).

La glotopolítica en tanto estudio de las acciones sobre el lenguaje apunta a analizar la dimensión política de estas acciones concebidas “como intervenciones en el espacio público del lenguaje que tienden a establecer (reproducir o transformar) un orden social, modelando las identidades, es decir, construyendo subjetividades necesarias en cada instancia histórica” (cf. Arnoux, 2016a: 3). Se procura identificar y cuestionar las ideologías lingüísticas en las que se anclan estas acciones sobre el lenguaje. Esto significa que, teniendo en cuenta el contexto de las intervenciones, se busca distinguir su vínculo con proyectos políticos o con propuestas en el sistema educativo. En los próximos apartados definiremos los instrumentos lingüísticos en tanto intervenciones institucionalizadas sobre el lenguaje, el concepto de ideología lingüística y el abordaje discursivo que guiará nuestro análisis.

Arnoux (2000) distinguía tres etapas del campo glotopolítico en las que, hasta aquel momento, se fueron planteando problemas, metodologías y planificaciones diferentes que retomaremos a seguir para comprender mejor el alcance de esta perspectiva que asumimos para nuestra investigación. Las etapas son definidas sobre la base de ideologemas⁸ que han permitido pensar las lenguas en diferentes momentos históricos.

⁸Los ideologemas son expresiones que condensan a un clima de época, por ello, estos no son cuestionados ni problematizados. Abordaremos este concepto en el apartado 4.2.

La primera etapa glotopolítica moderna data de mediados del siglo XX, a raíz de la división del mundo por los países vencedores de la Segunda Guerra Mundial y de la descolonización de los países africanos y asiáticos, estos últimos con realidades lingüísticas muy heterogéneas. Frente a estos hechos se emprendieron medidas de planificación lingüística partiendo del ideograma: “una lengua corresponde a una nación”. Esto significaba “ordenar el espacio lingüístico asignando o reconociendo funciones a las lenguas en contacto: lengua oficial, lengua nacional, lengua regional, lengua vernácula, lengua vehicular, criollos, pidgins, etc.” (cf. Arnoux, 2000: 5). Esta etapa se caracterizó también por estandarizar lenguas ágrafas y por cambios en los sistemas de grafemas. Tanto el ruso como el inglés se perfilaban como lenguas mundiales siguiendo otro ideograma “la lengua superior es la que corresponde a la sociedad más avanzada” (2000: 5). En el caso del ruso, se lo difundía como segunda lengua y lengua de prestigio asociada con los avances tecnológicos pero, al mismo tiempo, como estrategia de dominio se acentuaba en las diferencias entre variedades con el objetivo de fragmentar espacios lingüísticos y separar la identidad cultural de la identidad lingüística (*ibidem*). En cambio, el inglés comenzó a ser difundido en una variedad sin historia ni cultura de sus hablantes que servía para intercambios científicos y económicos y que a la vez representaba el progreso y el desarrollo. En Latinoamérica, cuya realidad lingüística consiste en dos lenguas mayoritarias heredadas de la colonización, el problema se planteaba sobre cómo proceder con las lenguas indígenas. Las discusiones correspondían a situaciones históricas enfrentadas entre la defensa de la integración latinoamericana o reivindicar estas lenguas dentro de los Estados sin contemplar el hecho de que muchas sean compartidas en la región. A su vez, tenía incidencia el discurso de la UNESCO⁹, según el cual la alfabetización debía ser en la lengua materna (*ibidem*).

La segunda etapa glotopolítica se delineó a partir de los años 70 y se caracterizó por dejar en evidencia que el espacio de decisiones sobre las lenguas es un espacio conflictivo que deja entrever posiciones políticas. El ideograma sostenido fue “la defensa de las lenguas minoritarias, cualquiera sea su estatuto y desarrollo, es progresiva”. El foco ideológico estuvo en la defensa de las lenguas minoritarias, lo que condujo a historizar las

⁹ Ver: *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*, Lucerna: UNESCO, 1954. En línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131583>

políticas lingüísticas a partir de la conformación de los Estados. En Europa se valoraron las lenguas regionales, operación que también resultaba funcional a la creciente globalización. La planificación lingüística de las lenguas correspondientes a regiones desarrolladas económicamente fue exitosa y permitió cuestionar nociones como el bilingüismo. Este comenzó a ser entendido en tanto situación conflictiva que ponía en riesgo la supervivencia de una de las dos lenguas.

La tercera etapa a comienzos del siglo XXI se caracterizó por el peso de los organismos supranacionales, Comunidad Europea, Mercosur y Nafta, que se empezaban a delinear. En el seno de estos las lenguas son entendidas como instrumentos de intercambio, “Las lenguas parecen desligarse de su carga ideológica y son solo códigos respetables por los cuales transita la cultura globalizada” (cf. Arnoux, 2000: 11). Este momento se ancla en el ideograma “Las lenguas nacen y permanecen libres e iguales en derechos” basado en una lógica jurídica (*ibidem*). Este era eco de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos firmada en 1996, que “humaniza” a las lenguas atribuyéndoles los mismos derechos que a sus hablantes. El contacto entre lenguas dejó de ser entendido como conflictivo sino que pasó a ser deseable, a partir de una “armonización del plurilingüismo”, específicamente en las ciudades, lugar de encuentro entre diferentes culturas. Así, el plurilingüismo es concebido de forma desterritorializada, ya que se centra en las interacciones entre los individuos. Este concepto será una de las categorías centrales del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas¹⁰ (en adelante, MCER) y, también, se volverá modelo de diseños curriculares y de libros didácticos realizados en Sudamérica, como identificaremos principalmente en el caso argentino.

En esta nueva configuración del espacio global, los Estados centrales, al mismo tiempo que buscan conservar su dominio a través de la lengua oficial, procuran posicionar sus lenguas a nivel global:

Los primeros [Estados], sobre todo cuando tienen tradición de dominio, elaboran, por un lado, estrategias tendientes a la defensa de la lengua oficial sobre la que aplican todos los viejos reflejos que acompañaron la formación del Estado. Y, por el otro, programan las medidas destinadas a alcanzar una mejor ubicación de la lengua en el espacio globalizado (cf. Arnoux, 2000: 12).

¹⁰ El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas fue elaborado en el año 2001 por el Consejo de Europa con el objetivo de definir una nivelación estándar para la enseñanza de las lenguas en Europa.

El espacio global influye, por un lado, en la visibilización y legitimación de las lenguas regionales compartidas por diferentes territorios nacionales que habían sido reprimidas en la conformación de los Estados nacionales. Por otro lado, para afianzar los espacios supranacionales, los Estados deben valorar sus lenguas con el estatus de lenguas de las integraciones regionales.

Y, finalmente, podemos señalar que hay un sector del campo de objetos al que se vuelve permanentemente en la medida en que no está resuelta la relación de los Estados nacionales ni con su pasado -las lenguas regionales- ni con su futuro -las integraciones regionales. No es casual que la palabra “regional” aparezca con ese doble valor ya que posiblemente lo que está en juego siga siendo, en muchos casos, todavía el territorio (cf. Arnoux, 2000: 17).

La Unión Europea decretó 24 lenguas oficiales y cuenta con más de 60 lenguas regionales y minoritarias autóctonas¹¹. De esta forma, su política lingüística se ha centrado en el multilingüismo al promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas basado en la perspectiva plurilingüe¹² e intercultural. En esta línea, el Consejo de Europa elaboró el MCER (2002), documento que ha ganado autoridad y legitimidad. Tanto su enfoque metodológico de la enseñanza de lenguas basado en la acción, como la nivelación propuesta para las lenguas en el contexto de la Unión Europea, tuvieron gran repercusión a nivel global.

El MCER (2002) busca integrar el espacio europeo y reconoce el papel simbólico de las lenguas en este proceso. No se restringe a las lenguas oficiales de la Unión Europea sino que abarca de forma indeterminada las lenguas en el contexto europeo. Su finalidad es, por medio de la enseñanza de lenguas, conseguir una mayor unidad entre los miembros de la Unión Europea, valorar la diversidad del patrimonio lingüístico europeo y que esa diversidad no se vuelva un obstáculo para la comunicación y la colaboración. La indeterminación sobre cuáles son lenguas consideradas muestra la intención de querer agrupar en un mismo documento lenguas con diferentes estatus -regionales (compartidas por diferentes Estados), oficiales de los Estados de la Unión Europea, minorizadas, de

¹¹ Fuente: sitio oficial de la Unión Europea: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_es, 13/02/2020

¹² Consiste en una competencia individual del aprendiz a diferencia del *multilingüismo*, que refiere a la presencia de diferentes lenguas en un mismo espacio.

inmigración-. Para cada ciudadano individual, esta diversidad de lenguas queda registrada en el Portfolio Europeo de las Lenguas “en el que (...) pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas” (Fuente: <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>, 13/02/2020). Este documento está compuesto por un pasaporte de lenguas, una biografía lingüística y un dossier, actuando como el currículum lingüístico del ciudadano europeo para poder dar cuenta de su competencia plurilingüe y poder movilizarse dentro de la Unión Europea.

A pesar de que existan diferentes programas para la enseñanza de lenguas que se basan en la proximidad o vecindad (incluso algunos financiados por la Unión Europea), como son los programas de intercomprensión Eurom4¹³, Galatea¹⁴, Eurocom¹⁵ y la tradición escolar escandinava de enseñanza de lenguas vecinas¹⁶, el MCER, así como no distingue las lenguas a las que hace referencia, tampoco toma en cuenta las posibles lenguas maternas de los aprendices. Su objetivo consiste en democratizar el acceso a las lenguas del contexto europeo para que su población pueda aprender una lengua de otro Estado o comunidad y su nivelación pueda ser reconocida; de esta manera, apunta a una estandarización “técnica” y “objetiva” de la enseñanza de lenguas¹⁷.

La situación sociolingüística del espacio sudamericano se diferencia de la situación europea por la menor cantidad de lenguas mayoritarias habladas por la población. Además, en muchos casos, estas coinciden con las lenguas oficiales de cada país y con las de los

¹³Se enmarca en el programa “Lingua” de la Comunidad Europea dirigido por Blanche-Benveniste desde 1997. Es un método de enseñanza de cinco lenguas romances por medio de la intercomprensión a partir del desarrollo de la habilidad de la comprensión escrita. Información del sitio web oficial: <http://www.eurom5.com/p/chiamo-es/intercomprensione>

¹⁴Galatea es un proyecto coordinado por la Universidad de Stendhal de Grenoble, que comenzó en la década del 90, consistió en la elaboración de un entrenamiento para la comprensión de las lenguas romances. El grupo de investigación formó una red de universidades europeas de España, Bélgica, Portugal, Italia y dos universidades latinoamericanas, la Universidad de Campinas en Brasil y de Río Cuarto en Argentina. Actualmente, cuenta con tres programas de enseñanza en base a la intercomprensión: Galatea es el proyecto inicial cuyo objetivo es la intercomprensión de las lenguas romances (francés, portugués, italiano y español), Galanet es una plataforma virtual financiada por la Comunidad Europea, en donde los estudiantes se encuentran virtualmente y elaboran una producción plurilingüe, y Galapro es una plataforma para la formación docente en intercomprensión (cf. Degache, 2003).

¹⁵Eurocom es un método de intercomprensión para el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma familia dirigido a un público germanófono. Según la familia lingüística existen diferentes métodos: EuroComRom (lenguas romances); EuroComGer (lenguas germánicas) y EuroComSlav (lenguas eslavas).

¹⁶Retomaremos este programa para definir los conceptos de lenguas próximas y lenguas vecinas en el punto 2.5.

¹⁷Volveremos sobre este punto para el análisis de los libros didácticos de portugués que circulan en Argentina, debido a que muchos legitiman su contenido al afirmar que se adhieren al MCER.

organismos de integración. Las dos lenguas mayoritarias, el español y el portugués, son oficiales o cooficiales con otras lenguas de los países sudamericanos (salvo los casos de Guyana francesa, Guyana y Surinam, cuyas lenguas oficiales son, respectivamente, el francés, el inglés y el neerlandés). Producto de la colonización, los países sudamericanos han adoptado las lenguas de sus colonizadores y, en muchos casos, las lenguas originarias o lenguas de inmigración fueron cooficializadas.

En los años 90, a partir de los acuerdos internacionales materializados en la Declaración de Derechos Lingüísticos de la UNESCO, las políticas educativas nacionales de los países de la región han incluido programas de Educación Intercultural Bilingüe, que disponen sobre la alfabetización en la lengua materna. Por otro lado, la conformación del Mercosur implicó el propósito de la difusión de las lenguas oficiales del bloque. Posteriormente, en el periodo analizado en esta investigación (2003-2015), como ya mencionamos, el Mercosur adoptó una política que reafirmó la necesidad de contemplar aspectos culturales e identitarios retomando discursos latinoamericanistas y amplió la integración a Sudamérica y Latinoamérica.

Según Arnoux (2017), el latinoamericanismo como ideología para la unión del espacio regional a través de memorias discursivas independentistas se refleja cuando las intenciones de integración incorporan una dimensión política y solidaria entre los países de la región. En este caso, la educación debe contribuir a construir el imaginario social favorable a la identidad regional. Esto requiere decisiones glotopolíticas sobre los objetivos en la enseñanza de las lenguas del Mercosur, que no pueden limitarse a una enseñanza utilitaria para responder a cuestiones administrativas y burocráticas, sino que deben brindar una enseñanza formativa que tenga como finalidad el conocimiento del otro (cf. Arnoux, 2011, 2016a). Esta iniciativa se corresponde con intenciones políticas de la segunda etapa del Mercosur (2003-2015) que, como mencionamos en la introducción, proyectan una ciudadanía regional en la que las lenguas mayoritarias debían ocupar un lugar identitario y adquirir el estatus de lengua de integración regional. Es en este contexto que se sancionaron las leyes de oferta obligatoria de español en Brasil en 2005 y luego de portugués en Argentina en 2009. En relación a la sanción de la ley de portugués en Argentina, Bein afirma que

Se trata de la primera vez que la Argentina asume la realidad lingüística del Mercosur para su integración, pues, por una parte, con la composición actual, el Mercosur tiene un 71% de hablantes de portugués y solo un 29% de hablantes de español; por la otra, desde numerosos círculos de intelectuales y políticos se ha insistido en la necesidad del aprendizaje mutuo de al menos las lenguas oficiales para favorecer la construcción de una identidad diversa pero común (cf. Bein, 2013: 29)

En Brasil, el español ya se encontraba presente en el sistema escolar desde los años 90, junto al inglés, como lenguas necesarias para el trabajo, como veremos en los *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Por medio de la ley de oferta obligatoria de español, la oferta de esta lengua se oficializó en la escuela media. Estas medidas glotopolíticas han producido diferentes efectos sobre la elaboración de los instrumentos lingüísticos para su enseñanza, que abordaremos como corpus en la presente investigación.

2.1 - Instrumentos lingüísticos

Dentro de las diferentes formas de actuar sobre el lenguaje, los instrumentos lingüísticos han adquirido históricamente gran peso en las sociedades letradas. Estos consisten en instrumentos que históricamente han dado unidad a una lengua, legitimándola como la lengua de un determinado territorio mediante el proceso denominado por Auroux (1992) de gramatización. Este proceso comenzó durante el Renacimiento con la elaboración de las gramáticas vernáculas. Los instrumentos lingüísticos son elementos que prescriben, no solamente la lengua y los modos de decir, sino también actitudes, modos de ser, teniendo una tarea disciplinadora, sobre todo cuando son aplicados en el sistema escolar. Además de cumplir su función normatizadora, producen discursos sobre las lenguas. Al ser instrumentalizadas las lenguas son a su vez afectadas en su materialidad sobre cómo deben ser, ya que se les asigna valoraciones que reflejan determinadas ideologías.

Auroux (1992) aborda el estudio del saber metalingüístico a lo largo de la historia de la humanidad y distingue dos grandes momentos antes de la lingüística moderna que marcaron este saber: el primero, el desarrollo de la escritura en el cambio del tercer al segundo milenio antes de nuestra era, y el segundo, el proceso masivo de gramatización de las lenguas en el Renacimiento. Según el autor, son dos grandes revoluciones técnico-lingüísticas del saber sobre el lenguaje. El segundo momento consiste en la elaboración de

gramáticas de las lenguas vernáculas en base a la gramática grecolatina. Este proceso masivo de gramatización no se limitó a las lenguas europeas, sino que también se extendió a las lenguas amerindias.

El concepto de gramatización consiste en el proceso que conduce a “descrever uma língua na base de duas tecnologias ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (cf. Auroux, 1992: 65). Ambos instrumentos están lejos de ser una mera descripción del lenguaje natural, ya que han modificado las prácticas que involucran el lenguaje. Al dar reglas, gramatizar, se unifican las variedades y se refuerza imaginariamente la homogeneidad de una lengua en un territorio. Por ejemplo, la expansión del francés comienza a ser implementada por la monarquía para imponerse sobre el latín universal, lengua que expandía el poder de la Iglesia. Sin embargo, Auroux (2009) señala que con solo instrumentar las lenguas no se llega a expandir la lengua común. En esa etapa la lengua francesa adquirió peso a nivel jurídico-administrativo pero fue a partir de la Revolución Francesa que se concretó la unificación y homogeneización lingüística; a través de la enseñanza se impuso el francés en su dialecto parisiense a la totalidad del territorio francés. De esta forma, el dialecto parisiense se alzaba como lengua nacional y su enseñanza consistió en un deber patriótico que debía llegar a todos los ciudadanos. Fue por medio de los Aparatos Ideológicos del Estado que se institucionalizó la enseñanza de la lengua nacional como modo de disciplinamiento de la sociedad y bajo el lema iluminista, según el cual la lengua debía ser clara y transparente para instruir a los ciudadanos por medio de la razón.

La gramatización (la construcción de instrumentos lingüísticos) es una condición necesaria pero no suficiente. Construye una lengua pero no puede asegurarse de que sea la de los ciudadanos.

La extensión de la normalización lingüística requiere que existan aparatos ideológicos de Estado (según la expresión de Althusser) específicos, que antes apenas si se esbozaban: el siglo XIX se encargará de establecerlos, en especial, con la extensión progresiva de la escolarización (prohibición de los dialectos en la escuela, elección de los manuales y, por último, con Jules Ferry, enseñanza pública obligatoria) y la organización del servicio militar universal. (cf. Auroux, 2009: 146)

En América, el proceso de gramatización del español y del portugués se desarrolló cuando se independizaron las colonias y se instituyeron nuevos instrumentos lingüísticos

creados por los americanos para imponer la lengua nacional. Como afirman Auroux y Orlandi (1998), la construcción de las lenguas nacionales por medio de los instrumentos pone en jaque la lengua como sistema abstracto, que no permitiría cuestionar la relación natural entre una lengua y un territorio nacional. Así, entendemos las lenguas nacionales como construcciones históricas que sirvieron para imponer discursivamente el monolingüismo en los territorios de los Estados-Nación que se conformaban.

Accepter la seconde abstraction [la langue comme entité abstraite] revient à ne pas prendre en compte les apports récents des historiens des sciences du langage qui ont pu montrer comment, sur le long terme, la création d'*outillages linguistiques* (depuis l'écriture, jusqu'aux grammaires et aux dictionnaires) ou *grammatisation* a considérablement changé l'écologie de la communication. Les grandes langues de culture sont en quelque sorte des artefacts, des produits de l'outillage dans un contexte particulier, celui du monolingüisme des Etats-Nations (cf. Auroux y Orlandi, 1998: 3, bastardillas originales).

La construcción del monolingüismo para los Estados-Nación ha resultado exitosa gracias a los aparatos estatales que han producido esta evidencia hasta naturalizar la relación una lengua=un Estado=una nación. En los diferentes dispositivos estatales, los instrumentos lingüísticos se ampliaron a otros tipos de materiales que reproducen estas ideologías sobre la lengua, como lo son los manuales escolares, los diseños curriculares, las antologías, manuales de estilo, recomendaciones, compendios, etc.

En este sentido, es esclarecedora la distinción propuesta por Orlandi y Souza (1988) entre lengua fluida y lengua imaginaria. La primera consiste en la lengua que puede ser observada en los procesos discursivos materializada en textos en determinados contextos de producción. En cambio, la segunda es un objeto-ficción construido a través de modelos de estandarización; son las lenguas sistematizadas por instrumentos lingüísticos que hacen que pierdan su fluidez. En palabras de la autora: “Se a língua imaginária é a que os analistas fixam na sua sistematização, a língua fluída é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas” (cf. Orlandi y Souza, 1988: 34).

La lengua única impuesta por el aparato estatal o lengua imaginaria se rige por criterios normativos que tienen por finalidad disciplinar las prácticas comunicativas y, de esta manera, se establecen jerarquías entre los que son sometidos a la norma y los que la desconocen o se desvían de ella (cf. Arnoux, 2016b). Los procesos de estandarización, que

legitiman una variedad por sobre las otras, adquieren un lugar central, ya que las lenguas más estandarizadas son las que históricamente se han impuesto sobre las otras. La estandarización de las lenguas institucionalizadas desde el Estado a través de instrumentos lingüísticos es un proceso ideológico de legitimación en constante progreso en el que las lenguas, como toda estandarización de mercaderías, adquieren valor comercial y peso en el mercado lingüístico (cf. Milroy, 2011 [2000]). De esta forma, se hace necesario el estudio de los instrumentos lingüísticos para comprender de qué forma se da este proceso, ya que la estandarización conduce a proyectar propiedades, como el prestigio, la corrección, la estabilidad, la uniformidad, que no son propias de las lenguas sino construidas y legitimadas socialmente. Los instrumentos lingüísticos suelen estar vinculados con prácticas pedagógicas y es sobre todo en el sistema educativo donde se instalan como dispositivos de normatividad.

Además, los instrumentos lingüísticos “participan en la conformación de las subjetividades que la sociedad requiere” (cf. Arnoux, 2016b: 18). Las subjetividades están atravesadas por memorias de diferentes temporalidades que se activan según las posiciones o los posicionamientos sociales. Así, pueden convivir representaciones heterogéneas: ‘por un lado, porque las ideologías lingüísticas anteriores sobreviven y pugnan por manifestarse. Pero, por otro lado, porque hay una necesidad que las activa y les da sentido.’” (cf. Arnoux, 2016b: 19).

Los diseños curriculares y los materiales didácticos escolares, objeto de nuestra investigación, son formas de prescribir las lenguas y las prácticas discursivas que se encuentran confrontadas a tensiones producto de la organización global, debido a que esta dispone nuevas relaciones entre las lenguas y los territorios nacionales. Por un lado, el Estado busca mantener su unidad simbólica, aunque simultáneamente deba atender a la heterogeneidad de las lenguas presentes en el territorio. Reconocer la heterogeneidad implica la inclusión de las variedades de la lengua de escolarización y de las otras lenguas presentes en el territorio, pueblos originarios y comunidades de inmigrantes. Además, debe atender a la necesidad de incluir ya no solamente una lengua extranjera sino también una lengua de integración regional. Sin embargo, respecto de esta necesidad existen contradicciones en las disposiciones nacionales que resultan de la falta de consenso sobre el lugar que debe ocupar la política regional.

Como identificaremos, el español y el portugués, que, según el Mercosur Educativo, deberían ser representadas como lenguas de integración, en los sistemas educativos argentino y brasileño adquieren el estatus de lengua extranjera de forma general. En este sentido, lo extranjero se define a partir de lo nacional, dada la relación binaria (lengua nacional/lengua extranjera) impuesta por la construcción de la nación, que unifica y homogeneiza un territorio y una misma lengua. Desde la denominación de la disciplina “Lengua Extranjera”, en la que se sitúan el español y el portugués en el currículum escolar brasileño y argentino, respectivamente, ya existe un preconstruido que concibe las lenguas como nacional o extranjera, silenciando la dimensión regional.

2.2 - Ideologías lingüísticas y representaciones sociolingüísticas

Adoptar una perspectiva glotopolítica nos permite pensar las acciones sobre el lenguaje considerándolas como fenómenos ideológicos-discursivos (cf. Del Valle, 2007), lo que significa abordarlas en relación dialógica con el contexto. Los discursos sobre las lenguas y las representaciones sociolingüísticas vehiculadas en ellos son la materialización de ideologías lingüísticas. Del Valle destaca tres condiciones para que un sistema de ideas sobre el lenguaje pueda ser entendido como ideología: la contextualidad (vínculo con un orden cultural, político y/o social), la función naturalizadora (“el efecto normalizador de un orden extralingüístico que queda apuntalado en el sentido común”) y, por último, la institucionalidad (situada en prácticas institucionales en beneficio de formas concretas de poder y autoridad) (cf. Del Valle, 2007: 20).

El autor aborda el concepto de ideología lingüística al plantear la necesidad de un estudio crítico de la aparente neutralidad de lo que se suele denominar planificación lingüística. Es necesaria “una reflexión metadisciplinaria que permita entender mejor los planteamientos de los planificadores situándolos en el contexto político de su emergencia y analizando las prácticas discursivas que producen” (cf. Del Valle, 2005: 394). A partir de estudios que se centran en el giro social dado por la lingüística, propone la siguiente definición de ideologías lingüísticas: “sistemas de ideas que integran nociones generales del lenguaje, el habla o la comunicación con visiones y acciones concretas que afectan la identidad lingüística de una determinada comunidad” (*ibídem*). Arnoux (2018) las define

como un conjunto de representaciones sociolingüísticas que asocian objetos lingüísticos con valoraciones sociales. Estas dependen de las posiciones sociales y/o de los posicionamientos que los que las sostienen adoptan en los espacios en los que actúan. Existen representaciones compartidas pero generalmente no son de común acuerdo y, por ello, son objeto de diferentes tipos de conflictos. Según la coyuntura histórica y política, algunas estarán mejor posicionadas y ocuparán una posición dominante en cuanto otras resistirán desde posiciones más desfavorables.

Conforme con Arnoux (2018), para dar cuenta de estas relaciones de fuerza entre diferentes posiciones se deben analizar las representaciones sociolingüísticas teniendo en cuenta las coyunturas históricas y los cambios en las tecnologías de la palabra. Desde un enfoque discursivo, se identifican a partir de un “relevamiento de operaciones metalingüísticas y metapragmáticas explícitas o reconociendo los ideologemas que sostienen discursos pertenecientes a diferentes ámbitos y que tematizan las lenguas u otros objetos” (2018: 11). De esta manera, las ideologías lingüísticas pueden estar asociadas a otras ideologías que circulan en diferentes discursos científicos, mediáticos, pedagógicos, políticos, legislativos.

Por ejemplo, una ideología lingüística presente en los diseños curriculares que analizamos es la ideología *plurilingüe*, que considera a todas las lenguas por igual, sin contemplar sus aspectos sociohistóricos, a modo de una universalización de los derechos lingüísticos de los individuos. Otras ideologías que identificamos en los análisis de los materiales didácticos, son el *nacionalismo lingüístico*, que se inscribe en la homogeneización lingüística producida por la constitución de los Estados-Nación, y el *panhispanismo*, que, según la definición de Del Valle (2005), responde a la estrategia de instituciones que, además de asignarle propiedades al español como concordia, rentabilidad e internacionalismo, construye el ideal de una patria común que rechaza todo tipo de nacionalismo lingüístico vinculado a un único Estado. Esta forma de concebir ideológicamente la hispanofonía permitió incorporar las diásporas, la gestión del español como lengua extranjera y de esta forma tener injerencia en un mercado más amplio, especialmente en Estados Unidos y Brasil.

2.2.1 - Representaciones sociales

Desde la psicología social, Jodelet entiende las representaciones sociales como las formas en las que un sujeto como parte de un colectivo social aprehende el mundo para comprenderlo, gestionarlo y manipularlo tanto físicamente como intelectualmente. La autora recupera el camino trazado por Durkheim sobre las producciones mentales y sociales y los trabajos de sobre las representaciones de Moscovici. Estos estudios pusieron énfasis en la especificidad de los fenómenos de representación en las sociedades contemporáneas y la comunicación social como condición de posibilidad y de determinación del pensamiento social. Jodelet define las representaciones sociales de la siguiente forma: “c’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visé pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social” (2003: 53). La representación es siempre representación de un objeto por un sujeto. El contenido y la estructura son determinados por lo que Jodelet denomina el anclaje de la representación.

Por un lado, de forma ascendente, el anclaje enraíza la representación y su objeto en una red de significaciones que permiten situarlas entre los valores sociales y darles coherencia. De esta forma, el anclaje inscribe la representación en un sistema de nociones ya constituido, "ya ahí pensado". Por otro lado, de forma descendente, el anclaje de la formación representativa sirve para la instrumentalización del saber y le confiere un valor funcional para la interpretación y la gestión del medio. Adquiere sentidos de “objetivación”. La "naturalización" de las nociones les concede valor de realidades concretas directamente legibles y utilizables en la acción sobre el mundo y los otros. Por otra parte, la estructura que está asociada a imágenes de la representación se vuelve guía de lectura y, por "generalización funcional", referencia para comprender la realidad (cf. Jodelet, 2003: 73).

De esta forma, las representaciones sociales constituyen sistemas de interpretación que rigen nuestra relación con el mundo y, además, orientan y organizan las conductas instaurando versiones de la realidad comunes y compartidas. Detrás de las representaciones existe una dinámica social y las representaciones que recibimos hechas son impuestas por la ideología dominante.

Bourdieu (2008: 136) señala que las representaciones afectan lo real y, por lo tanto, se debe “incluir en lo real la representación de lo real o, más exactamente, la lucha de las

representaciones, en el sentido de imágenes mentales, pero también de manifestaciones sociales destinadas a manipular las imágenes”. La lucha de las representaciones es una lucha de fuerzas y de relaciones de sentido que deben ser comprendidas atendiendo a las coyunturas históricas, sociales y políticas en las cuales emergen.

2.2.2 - Representaciones sociolingüísticas

Las representaciones sociolingüísticas permiten explicar las actitudes y comportamientos hacia las lenguas (por ejemplo, la lealtad, el autoodio). El concepto de actitud lingüística proviene de la psicología social norteamericana, que buscaba explicar los comportamientos colectivos. Bein (2005: 2) señala que dicho abordaje de las actitudes no contemplaba la relación entre lenguaje y sociedad en términos ideológicos y “partía de una posición positivista: las actitudes se manifiestan a través de comportamientos concretos, registrables y mensurables”. En la interpretación de estos comportamientos, se reproduce en forma de evidencia un sentido común que no tiene en cuenta las relaciones de fuerza en las diferencias de clase.

Según Bein, existe una relación dialéctica entre los discursos sobre las lenguas y las posiciones frente a lo sociocultural. Lo sociocultural define las actitudes sobre las lenguas y los discursos sobre las lenguas reflejan posiciones frente a lo sociocultural. “El concepto de representación sociolingüística [es] como una suerte de constructo ideológico interpuesto entre la praxis lingüística real y la consciencia social de esa praxis” (cf. Bein, 2005: 2). La representación sociolingüística, al ser ideológica, posee materialidad discursiva. Los discursos sobre las lenguas tienen incidencia en lo social en función de la situación socioeconómica de la comunidad que los enuncia y según la vinculación con los demás discursos circulantes de esa comunidad: discursos hegemónicos y contradiscursos. El autor agrega que en su dinámica son productos mediatos de las condiciones sociohistóricas con consecuencias diversas que pueden incidir en las prácticas. De esta forma, determinados discursos y cambios coyunturales pueden incidir en las representaciones. Por ejemplo, la valoración del Mercosur y el incremento del intercambio comercial entre Brasil y los países hispanohablantes hicieron que se modificaran las representaciones sobre el español en Brasil, entendida hasta ese entonces como lengua transparente y, por ello, su estudio no se

concebía necesario (cf. Celada, 2002). De forma similar, sucedió en el ámbito empresarial en Argentina, en el que el portugués pasó a ser una lengua necesaria.

2.3 - Lenguas que valen más que otras

Según Bourdieu ([1982] 2008), el valor de las lenguas está dado por el mercado lingüístico que, como a toda mercadería, les asigna un valor de cambio y un valor de uso. La unificación de un mercado y la distribución desigual de las posibilidades de acceso a la lengua legítima, lengua de los grupos dominantes, aseguran que estos estén en condiciones de imponerla como única lengua legítima en los mercados oficiales y en las interacciones sociales (2008: 45). En referencia a las reivindicaciones sobre la oficialización de las lenguas regionales en Francia, Bourdieu afirma que para salvar el valor de una lengua se debe salvar el mercado, o sea, las condiciones políticas y sociales de producción de los productores-consumidores. De esta forma, no existen virtudes intrínsecas, sino mercados en los que se juegan los valores de las lenguas. Sobre las lenguas en la escuela, el autor afirma:

La place que le système d'enseignement accorde aux différentes langues (ou aux différents contenus culturels) n'est un enjeu si important que parce que cette institution a le monopole de la production massive des producteurs-consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépend la valeur sociale de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique (cf. Bourdieu, 2008: 46).

La escuela asigna valores a las lenguas extranjeras enseñadas reconociéndolas como lenguas necesarias para la formación, esto es, como disciplina legítima.

Bochmann y Seiler (2000) señalan que la reflexión sobre el valor de las lenguas (y sus variedades) fue desplazada de la lingüística moderna en beneficio de lo intrínsecamente lingüístico, como lo es el concepto del valor asociado al signo. Aunque desde la institucionalización de la lingüística como ciencia se ha asumido el postulado de la igualdad entre todas las lenguas, la realidad muestra que existen lenguas y variedades valoradas más positivamente. Por ejemplo, como decíamos, no todas las lenguas se consideran dignas de ser enseñadas en la enseñanza formal en tanto lenguas extranjeras. Generalmente, estas últimas suelen ser las lenguas que, según el modelo gravitacional de Calvet (1999), ocupan las posiciones de lengua hípercentral y súpercentral. Responden a los

valores que le asigna el mercado lingüístico en el que están en juego motivaciones sociales, históricas y políticas y, por lo tanto, pueden cambiar a lo largo de la historia. Si consideramos los aspectos sociohistóricos de las lenguas, la igualdad entre todas las lenguas resulta utópica.

Bochmann y Seiler (2000) distinguen entre valor de uso y valor de cambio de las lenguas:

(...) se puede discernir un valor de uso práctico de cada lengua o variedad, que consiste en que ella potencialmente, en tanto producto de una sociedad, asegura “per se”, por así decir, “intrínsecamente” y por fuerza de sus características estructurales la comunicación en esta comunidad o en una parte de ella, distinto de su valor “extrínseco” en el intercambio social efectivo (en un sistema social de valores), el cual expresa algo acerca de la aceptabilidad o bien acerca de la valoración de una lengua por parte de su propia comunidad de usuarios o de otra. La praxis lingüística-comunicativa es siempre al mismo tiempo un proceso de creación y preservación de valores lingüísticos (2000: 2).

Las lenguas adquieren valor como producto en sí, esto es, valor de cambio. Por ejemplo, cuando se busca publicitar las lenguas para cursos de idiomas se pueden destacar diferentes cualidades como su presencia en tanto lengua oficial en diferentes países, la cantidad de hablantes, las obras literarias o científicas que han sido escritas en esa lengua, las riquezas patrimoniales del país o los países en donde esta lengua es oficial. El valor de cambio estaría dado por los discursos que circulan sobre las lenguas. En cambio, el valor de uso, relacionado con el valor de cambio, corresponde a la valoración de la lengua en situaciones de uso de esta, en las que, como afirmaba Bourdieu, la lengua o la variedad de la clase dominante tendrá mayor valor sobre las otras.

En este sentido, Bochmann y Seiler (2000), agregan que las atribuciones de valor son puestas en escenas político-culturales y, por ende, están íntimamente ligadas a intereses de determinados grupos sociales.

Los conflictos en la valoración de las diferentes lenguas, es decir, los conflictos lingüísticos, son en verdad conflictos entre grupos sociales, son colisiones de intereses sociales: entre etnias o minorías etnoculturales (más exactamente: sus elites intelectuales) y las mayorías responsables del Estado, o entre distintas naciones (o bien entre sus elites). Las atribuciones de valor son el resultado de puestas en escena político-culturales (ideológicas), que remiten a su vez a los intereses (económicos, políticos, culturales, simbólicos) de determinados grupos sociales y de individuos dominantes (2000: 3).

2.3.1 - Capitalización lingüística

Con determinados discursos sobre las lenguas, se puede actuar sobre las representaciones para valorar una lengua o una variedad. Esta tarea puede ser emprendida por los Estados como política lingüística nacional o exterior, por colectivos o por iniciativas privadas. España, Brasil y, en menor medida, Argentina han emprendido gestos institucionales, muchas veces acompañados por motivaciones extralingüísticas, para valorizar y divulgar la lengua propia más allá de las fronteras. Con este objetivo, las acciones estratégicas se sirven de ideas fuerza, ideologemas, para construir representaciones positivas sobre las lenguas.

Así es como España busca instaurar el español como una lengua internacional a partir del panhispanismo y, más recientemente, como una lengua global a partir de la categoría de español general (cf. Lauria, 2019a). Más aún, la lengua pasa a ser tema de economistas que acentúan el valor económico del español como bien social (cf. Arnoux y Del Valle, 2010). Se asocia su potencial económico con una nueva interpretación de la presencia española en América Latina. Por medio de metáforas como “madre patria”, “cordón umbilical”, se procura armonizar la historia de la colonización y, a través de la lengua común, unir España a América Latina en una Comunidad Iberoamericana de Naciones. Por medio de un discurso con grandes cifras y con un énfasis eufórico en la expansión del español se ha consolidado y naturalizado el ideologema que asocia el español con el crecimiento económico. Así, se instala a la lengua en tanto capital social, como lo son la cultura, las tradiciones, etc., y se unifica lo cultural y lo económico. Para esta concepción del español, Estados Unidos y Brasil son dos mercados claves en los que la expansión del español genera grandes ganancias.

En Argentina, si bien se llevaron a cabo medidas que valorizaron al español, como es el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) reconocido por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina desde el año 2004, no ha llegado a configurarse una política lingüística argentina de divulgación del español en el exterior. Más bien lo contrario, a pesar de la oficialización de un examen propio de español, existen convenios en universidades argentinas para aplicar

las certificaciones del Instituto Cervantes y del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE).

En cambio, a partir de los años 90, Brasil ha tomado diferentes medidas para proyectar al portugués más allá de sus fronteras. A diferencia de los países hispanoamericanos, Brasil se instituyó como autor legítimo para producir un saber metalingüístico e instrumentos lingüísticos de la lengua propia con el objetivo de ampliar el alcance del portugués de Brasil en el mundo. Diferentes sucesos lingüísticos instauraron al portugués de Brasil como lengua que traspasa las fronteras estatales: la creación de la *Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira* (SIPLE) en 1991, la implementación del examen que otorga el *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (CELPE-BRAS) en 1993 y la inauguración de la primera carrera universitaria de *Português do Brasil como Segunda Língua* en 1998 (cf. Zoppi-Fontana, 2009: 24). La transnacionalización del portugués desde Brasil buscó atribuirle un estatus de lengua de la comunicación internacional y lo convirtió en lengua de mercado. De esta manera, la lengua brasileña es representada como instrumento de penetración del Estado y del mercado brasileños en territorios extranjeros. Este proceso ha sido marcado por un silenciamiento casi total de Portugal, que identificaremos en los instrumentos lingüísticos analizados en la parte cuatro de la presente tesis. Por otro lado, la conformación de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) en 1983, con mayor impulso en los años 90, requirió negociaciones entre Brasil y Portugal, en las que Brasil se destacó por su posición de potencia, que invertía la relación con la ex-colonia. Así, se buscaba un efecto discursivo de descolonización lingüística, aunque Portugal denunciaba una “brasileirización” de la lengua o una neocolonización.

La intervención de los Estados, acompañados de inversiones privadas, en la valoración y divulgación de la lengua como mercancía, es denominada por Zoppi Fontana (2009) capitalización lingüística. Consiste en el desarrollo económico de las lenguas como nuevo mercado de valores que produce una reconfiguración de los espacios de enunciación de las lenguas (2009: 37). Estas se han transformado en un bien de capital, dado que adquirirlas es necesario para que el individuo contemporáneo se inserte como sujeto del mercado en el mundo globalizado (*ibídem*).

Así, de la misma que se pueden valorizar las lenguas, se las puede minorizar, esto es, limitar sus ámbitos de uso.

La minorización lingüística implica, en las situaciones más comunes, limitar las funciones de una lengua, los ámbitos de uso y, en consecuencia, no equiparla suficientemente para que se desempeñe en ellos, lo que trae aparejadas limitaciones discursivas (ya que hay géneros o esquemas argumentales que no se desarrollan) que inciden también, en algunos casos, en otros aspectos como el léxico (carencias en algunas terminologías, por ejemplo) o en la sintaxis (descarte en cierto campo de la actividad social de oraciones con subordinaciones propias de textos complejos escritos) (cf. Arnoux, 2016c: 2).

La hegemonía del inglés en el ámbito de la ciencia ha minorizado el uso del portugués y del español en determinadas áreas. En este caso la hipervalorización del inglés conduce a la subalternización de las otras lenguas y, por ejemplo, ha llevado al Estado argentino a tomar medidas glotopolíticas de valoración de la lengua propia en la educación de posgrado (cf. Arnoux, 2016c). Además, en las ciencias humanas y sociales se empezaron a contemplar los espacios regionales y a atender a la importancia del español para el desarrollo de científico con cierto grado de autonomía. En 2015, se agregó la posibilidad de redactar y defender el trabajo final de posgrado en lengua portuguesa, lo que demostró una iniciativa que reforzó el intercambio de la producción científica en el bloque sudamericano (cf. Lauria, 2019b).

2.3.2 - El fetiche lingüístico

Como vimos anteriormente, discursos sobre la lengua pueden construir representaciones sociolingüísticas que las valoricen positivamente y generen la necesidad de su aprendizaje. Bein (2005) señala que del inglés existen representaciones falsas con gran fuerza persuasiva, como “el inglés es útil para encontrar trabajo”. El autor demuestra que la fuerza persuasiva se debe a representaciones movilizadas sobre el inglés vinculadas con aspectos extralingüísticos determinados por las características de un momento histórico. Tal es la naturalización del inglés como lengua para insertarse en el mercado laboral que ni siquiera se necesita justificar su enseñanza. En palabras de Bein:

(...) mientras que la propaganda de muchas lenguas es una suerte de lo que en sociología del lenguaje llamamos “acción sobre el estatus”, en el caso del inglés ese estatus está asegurado por factores extralingüísticos, como su cualidad de exigencia laboral; por lo tanto, la propaganda a favor del inglés se confunde con el discurso publicitario: como en el caso de la venta de zapatos, no necesita decir que los zapatos son útiles, sino que tal o cual marca es mejor (2005: 5).

Para explicar este fenómeno Bein recurre al concepto de fetiche lingüístico haciendo una analogía con la noción de fetiche de la mercancía desarrollada por Marx. El intercambio de mercancías por moneda le puede asignar un mismo valor a mercancías distintas como si se tratase de un valor objetivo contenido en ellas y no dependiese de una igualdad que corresponde a un momento histórico específico. En el caso del fetiche lingüístico son discursos que le atribuyen cualidades mágicas a una lengua como si fueran esenciales, cuando en realidad resultan de las condiciones sociales de producción. Suelen presentarse como ideologemas, discursos únicos que no permiten otras alternativas. En el caso de América Latina, la imposición del inglés dificulta pensar en ideas alternativas como la enseñanza del portugués, del español y de las lenguas originarias para la unidad latinoamericana o el plurilingüismo para diversificar horizontes económicos y culturales. A la vez, estas ideas alternativas también constituyen fetiches lingüísticos dado que dependen de la situación histórica y no de un hecho objetivo inherente a las lenguas.

2.3.3 - Lenguas próximas, lenguas vecinas y lenguas de integración regional

Como menciona Bein (2012: 170), se pueden reconocer diferentes grados de extranjería en las lenguas. Existen lenguas más próximas que otras, no solamente por tratarse de una distancia lingüística, sino que factores como la cercanía geográfica, el turismo, la música, los deportes o la ascendencia europea, pueden generar representaciones que disminuyen las distancias entre las lenguas.

En la tradición escolar argentina y brasileña, las lenguas enseñadas como disciplinas escolares se han diferenciado entre la lengua nacional, las lenguas clásicas, las lenguas extranjeras¹⁸ y, recientemente, las lenguas originarias a través de los programas de Educación Intercultural Bilingüe. Estas denominaciones silencian los diferentes grados de

¹⁸Han tenido diferentes denominaciones como “lenguas extranjeras modernas” o “lenguas vivas” pero siempre vinculadas a lenguas de otras naciones.

extranjeridad y no habilitan a pensar proyectos educativos específicos para la enseñanza de las lenguas de inmigración, las lenguas regionales, las lenguas vecinas o lenguas de integración regional. Actualmente, sobre todo en Argentina, estas lenguas suelen ser contempladas o visibilizadas bajo el ideograma del plurilingüismo¹⁹.

Robert (2004a) propone distinguir lengua vecina de lengua próxima para abordar la enseñanza de las lenguas romances a través de la intercomprensión. Esta última consiste en una técnica de comprensión recíproca que presupone en el aprendiz un conocimiento de la lengua a enseñarse por ser próxima o vecina. La finalidad de la intercomprensión²⁰ es que dos hablantes de lenguas próximas puedan comprenderse, cada uno expresándose en su lengua (cf. Degache, 2003) También se refiere a la técnica que permite desarrollar la intercomprensión entre hablantes de lenguas próximas o hablantes que ya adquirieron una lengua extranjera de otra familia lingüística y buscan aprender una segunda lengua extranjera de esa misma familia (el aprendizaje de alemán para argentinos que adquirieron el inglés). La intercomprensión no es abordada por el MCER, ya que, como mencionamos anteriormente, no atiende a las características geopolíticas específicas de cada lengua y de sus hablantes. Los programas europeos que trabajan con este método (Galatea, Eurom4, Eurocom) la enmarcan en lo que el MCER denomina “competencias parciales”. Dentro de estos programas la intercomprensión es considerada en términos de **lenguas próximas**, por tratarse de lenguas genéticamente emparentadas (lenguas romances, germanas, eslavas). De esta forma, la proximidad es entendida solo en términos lingüísticos.

El sistema escolar escandinavo incluye en su diseño curricular **las lenguas vecinas**, que son enseñadas junto a la lengua de escolarización. El dictado de estas lenguas se distingue de las clases de Lengua Extranjera, en las que se abordan las lenguas oficiales de la Unión Europea. La enseñanza de las lenguas vecinas en los países escandinavos - Dinamarca, Noruega y Suecia - contempla las tres lenguas mayoritarias, el danés, el noruego y el sueco, emparentadas históricamente por su origen y por su desarrollo sociolingüístico (cf. Robert, 2004a). Es interesante en esta propuesta escolar que las

¹⁹Por ejemplo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires agrupa todas estas lenguas, incluidas las lenguas de los pueblos originarios, bajo el nombre de Lenguas Adicionales. Otro ejemplo es el diseño curricular nacional de la Orientación en Lenguas que las agrupa bajo la denominación Lengua-Cultura.

²⁰Este abordaje de las lenguas fue incorporado por los lineamientos nacionales de enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. Ver: *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores de nivel secundario*. (2010), documento que será analizado en la tercera parte de la presente tesis.

lenguas vecinas no sean percibidas como lenguas extranjeras. Su objetivo no es conformar un trilingüismo sino enseñar determinadas técnicas como analogías y clasificaciones de las diferencias, la relación entre fonética y grafía para comprender la oralidad y la escritura y hacerse comprender ante un interlocutor escandinavo, lo que también conlleva a una toma de conciencia metalingüística de la lengua propia (*ibidem*). En cambio, la metodología de enseñanza de la disciplina Lenguas Extranjera adopta un abordaje comunicativo que abarca las cuatro habilidades y la dimensión cultural. Esta última está ausente en la enseñanza de **lenguas vecinas** (excepto por la literatura) porque se presuponen conocimientos lingüísticos y referenciales (Robert, 2004b).

Les langues voisines n'étaient pas (et ne sont toujours pas) considérées (ni perçues) comme des langues étrangères. Il s'agissait d'ailleurs pas de proposer un apprentissage de deux autres langues scandinaves, mais d'en permettre la compréhension (cf. 2004a: 468)

Según Robert, las lenguas extranjeras más enseñadas en el sistema escolar de los tres países escandinavos mencionados son el inglés, de mayor difusión, seguido del alemán, francés y español. Así, la vecindad en el sistema escandinavo no se limita a un criterio geográfico, dado que Alemania comparte frontera con Dinamarca, y el alemán, aunque sea hablado en el sur de Dinamarca, no es considerado lengua de vecindad.

La política lingüística de las lenguas vecinas ha generado una situación de gran intercomprensión entre los hablantes escandinavos. Sin embargo, el interés por estas lenguas ha disminuido y, en comparación con los años 60, se ha ido perdiendo el compromiso político e ideológico con la Unión Nórdica (cf. Robert, 2004a). Esto se reflejó en la política lingüística dado que, si bien las lenguas vecinas siguen siendo parte de los exámenes nacionales de Suecia, los libros en lenguas vecinas que integraban los programas han sido reemplazados por textos cortos y el ambiente lingüístico es menos favorable a la intercomprensión (no se difunden más películas sin subtítulos y son menos frecuentes los intercambios escolares entre países escandinavos). Robert señala que el interés actual por las lenguas vecinas está más vinculado con motivaciones geográficas o económicas.

Actuellement, on remarque dans les trois pays scandinaves une perte idéologique du Conseil Nordique, une volonté politique de rapprochement des pays nordiques moins forte, une perte du sentiment de solidarité et d'appartenance scandinaves. De même, le

sentiment de communauté linguistique « a tendance à se perdre dans les jeunes générations » et l'intercompréhension entre langues voisines n'est plus une priorité (...) (2004a: 470).

Robert se basa en la experiencia escandinava para pensar la enseñanza de las lenguas romances en Europa pero advierte que trasplantarla a otros contextos correría el riesgo de que no se considere la dimensión cultural y la particularidad de cada lengua. En este sentido, propone otra definición de **lenguas vecinas** y lenguas próximas:

En prenant comme référence la didactique des langues voisines en Scandinavie, on pourrait tracer une opposition féconde entre langues voisines et langues proches. Les langues voisines seraient collatérales, variétés proches aux plans linguistiques, historiques, sociolinguistiques et socioculturels alors que les langues proches n'offriraient qu'une parenté linguistique. D'un côté intercompréhension très forte et similitudes culturelles, de l'autre intercompréhension moins marquée et différences culturelles plus accentuées (Robert, 2004: 5).

A partir de la propuesta del autor y a diferencia de la tradición escandinava, podemos abordar la enseñanza de las **lenguas vecinas** en América del Sur, considerando su proximidad histórica y sociocultural. Creemos que esta distinción es fecunda para la enseñanza de portugués en Argentina y de español en Brasil, en la medida que puede contribuir al proyecto regional. El concepto de vecindad de Robert implica considerar la proximidad lingüística, histórica, sociolingüística y cultural. Para la realidad sudamericana, significaría enseñar las variedades locales, su vínculo con las lenguas presentes en la región y la dimensión discursiva de estas lenguas en suelo sudamericano. Además, como señala Canteros (2011: s/p) en relación con los desafíos de la enseñanza del portugués en la Argentina – válido para el español en Brasil -, esto implica trabajar sobre la dimensión discursiva valorando el acercamiento regional:

Não são as línguas em si mesmas, mas as discursividades que elas convocam, associadas às múltiplas identidades culturais dos diferentes grupos sociais que usam essas línguas, as que permitirão conhecer e reconhecer nos outros as semelhanças e diferenças dos nossos códigos culturais.

Incorporar al portugués y al español como lenguas de vecindad permitiría visibilizar una identidad regional y un mayor compromiso con la región. En este sentido, Canteros ejemplifica con objetivos para la enseñanza de portugués en Argentina:

Concretamente, estou pensando em um cidadão argentino que possa informar-se sobre a realidade regional através de jornais, revistas, programas de rádio e televisão, etc., para tomar decisões informadas; ou que possa entender quais são os compromissos que assume quando assina um contrato com um sócio brasileiro; ou quando lê um texto em português do seu campo científico ou tecnológico; ou quando frequenta um seminário ou um evento acadêmico em uma universidade brasileira; ou quando se diverte escutando uma música ou assistindo um filme; etc. (2011: s/p).

De esta manera, el español y el portugués sudamericanos se concebirían a partir del estatus de **lenguas de integración regional**; esto es, una lengua de vecindad respaldada por un compromiso político dentro de un proyecto de integración que aspira a la construcción de una identidad sudamericana. Esta construcción identitaria se diferenciaría del papel de las lenguas en la identidad nacional que asumió un carácter esencialista a partir de una homogeneización de las diferencias y de la minorización de las otras lenguas presentes en los territorios nacionales. La cohesión regional a través de las dos lenguas mayoritarias se delinearía a partir de la necesidad de acompañar al proyecto de integración sudamericano desde una perspectiva no esencialista, como construcción política. Esto también significaría tener en cuenta las variedades latinoamericanas de portugués y español y las lenguas originarias, de inmigración -siendo algunas compartidas entre los territorios nacionales- (cf. Arnoux y Lauria, 2016).

Como veremos a lo largo del análisis del corpus (partes tres y cuatro), la búsqueda de una identidad sudamericana convoca diferentes memorias y posiciones ideológicas que han tenido fuerza en el periodo que estudiamos en la presente investigación (2003-2015). Así, identificaremos avances y retrocesos en la iniciativa regional que se reflejaron en la política lingüística, que han apoyado o no la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina como lenguas de integración regional. Según el abordaje metodológico más instrumental o más contextualizado, que contemple las realidades sociolingüísticas específicas de Sudamérica y valore discursivamente el proyecto regional, podremos identificar de qué forma las propuestas curriculares y los materiales didácticos han visibilizado o no el proyecto de integración regional.

Como mostraremos, los retrocesos en la política regional de los países de América Latina a partir de 2015 implicaron una valoración universalista del monopolio del inglés en la enseñanza de lenguas en el sistema educativo como fetiche lingüístico, producto de los

discursos globalizadores neoliberales (procesos muchas veces maquillados como plurilingüismo). Es preciso tener en cuenta lo que Mouffe (2011: 60) advierte sobre el fenómeno globalizador, puesto que este intensifica los procesos de individualización y debilita las identidades políticas propias del funcionamiento democrático.

De esta forma, entendemos que los proyectos de política exterior y macropolítica inciden de forma interdependiente con los proyectos pedagógicos sobre las lenguas a enseñar en los sistemas educativos, si bien somos conscientes de que también intervienen otros factores, como tradiciones pedagógicas de larga data, como se verá en la síntesis histórica que realizamos en la tercera parte.

3 - Tratamiento del corpus

En este capítulo explicitamos de qué forma abordaremos el corpus, compuesto por lineamientos nacionales para las lenguas extranjeras y materiales didácticos de español y portugués que circularon en las escuelas secundarias de Argentina y Brasil.

Para el estudio de los instrumentos lingüísticos, según Arnoux (2016b), se pueden considerar diferentes temporalidades –la larga duración, la duración media y la corta duración– y espacios –lo local, lo nacional, lo regional y lo global– según la percepción que el investigador tenga del proceso que aborda. En la presente investigación sobre los instrumentos lingüísticos del español y del portugués analizamos en una corta duración que abarca el periodo 2003-2015, dada la particularidad de la coyuntura geopolítica de Brasil y Argentina, y, en términos del espacio, prestamos principal atención a la interrelación entre la configuración identitaria del espacio estos dos países y su impacto en el espacio nacional a raíz de dos políticas lingüísticas de Argentina y Brasil. Siguiendo la propuesta de Arnoux, el estudio glotopolítico de estos instrumentos atiende a las condiciones de producción y a la activación de diferentes memorias discursivas que pueden resultar en representaciones heterogéneas según posicionamientos sociales. También, es necesario considerar, en caso de haberla, la reformulación de estos instrumentos, ya que las formas de adecuarse a determinados requerimientos reflejan intenciones glotopolíticas sobre la forma en la que se regulan las prácticas lingüísticas. En nuestro corpus, dos de los seis manuales de portugués publicaron sus reediciones para ajustarse al MCER y una de las colecciones de español

elaborados en Brasil a partir de la convocatoria del *Programa Nacional do Livro Didatico* (PNLD) de 2012 fue reeditada a partir de los nuevos requisitos del programa en la convocatoria de 2015.

Además, el análisis contrastivo entre la implementación de las lenguas de la integración regional en los sistemas educativos de Argentina y Brasil es central en el abordaje de los diferentes materiales, ya que se trata de documentos que corresponden a un mismo espacio regional y son el resultado de determinadas decisiones glotopolíticas orientadas al ámbito educativo, que pueden ser más liberales o más dirigistas.

El análisis del corpus se realizará en dos etapas. Una primera etapa se centrará, a partir de una síntesis histórica sobre el lugar de las lenguas extranjeras en la educación, en la legislación educativa de los países del Mercosur en el periodo 2003-2015, para luego abordar los lineamientos nacionales de Lenguas Extranjeras de ese período de Brasil y Argentina, que serán contrastados con los lineamientos de los años 90. El análisis consistirá en el contraste al mismo tiempo histórico y regional, en especial entre Argentina y Brasil. Haremos foco en las representaciones sociolingüísticas, las corrientes metodológicas que las orientan y el intertexto, en especial en los acuerdos internacionales y documentos de autoridad que retoman en las justificaciones de las lenguas a enseñarse.

En una segunda etapa, esta documentación se cotejará con los materiales didácticos de español y de portugués que circularon en las escuelas en el período de 2003-2015. En un primer momento, analizaremos las condiciones de producción y circulación, las posiciones sociales de los autores y las memorias discursivas que convocan en los paratextos (títulos, prólogos y presentaciones). En un segundo momento, nos centraremos en el abordaje que los manuales hacen específicamente de las representaciones de las normas del portugués y del español a través del sistema pronominal y verbal. Nos centraremos en tres instancias de autoridad referidas en los libros didácticos: la autoridad pedagógica, la autoridad de uso y la autoridad lingüística. Nuestro objetivo es identificar las representaciones de las variedades que son privilegiadas y, por lo tanto, las ideologías lingüísticas que se plasman en referencia al vínculo entre las lenguas portuguesa y española con los territorios a los que se las asocian.

4 - Abordaje discursivo

Exponemos los presupuestos teóricos que guiaran el análisis de nuestro corpus. La Estos se basan en el análisis del discurso de tendencia francesa que nos permite comprender los mecanismos de producción del sentido y pensar la interrelación entre discursos y lugares sociales.

Nuestro abordaje discursivo del corpus se basa en que las representaciones sociolingüísticas, como mencionamos anteriormente, son productos ideológicos y por lo tanto tienen materialidad discursiva. El análisis del discurso de tendencia francesa, teoría en la que nos anclamos, entiende la dimensión discursiva como la conjunción entre lo político y lo simbólico. Además, aprehende las lenguas en su su realidad sociohistórica, como afirma Orlandi: “uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (Orlandi, 2007: 8). En esta línea, la concepción de lengua que empleamos en el análisis supone su materialidad y las representaciones que tienen los sujetos sobre esta materialidad, o sea, las lentes ideológicas a través de las cuales se percibe lo real de las lenguas y que a la vez impregnan la praxis lingüística.

4.1 - El espesor del sentido: interdiscurso y formaciones discursivas

Pêcheux ([1975] 2009) desde una posición materialista, señaló que la lingüística como ciencia ha estado ajena a los procesos ideológicos. Se mantuvo como ciencia abstracta que reprodujo una ideología idealista funcional a la ideología dominante. El autor, basándose en Althusser, muestra la centralidad del efecto ideológico en la producción de sentido, dado que un análisis de contenido que no tuvieron en cuenta esta dimensión significaría una mera reproducción de evidencias. De hecho, el análisis de contenido que se realizaba hasta ese entonces suponía la transparencia del lenguaje.

La posición epistemológica en la que nos situamos se basa en que el lenguaje, lejos de ser transparente, tiene cuerpo, como dice Orlandi. Esto significa que toda palabra o enunciado corresponde a redes de sentido históricas y sociales propias de un momento histórico. Pêcheux (2009: 81-82) opone una base lingüística (el sistema de la lengua), con autonomía relativa y con leyes propias, a los procesos discursivos: “É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não enquanto expressão

de un puro pensamiento, de una actividad cognitiva etc. que utilizaria ‘accidentalmente’ os sistemas lingüísticos”.

Además de la noción ideológica de lenguaje, en tanto instrumento transparente, Pêcheux critica la noción de sujeto de la filosofía idealista, que venía siendo utilizada por la lingüística. Esta última consistía en un individuo plenamente libre y consciente de su decir. En contraposición, el autor sostiene que el individuo es interpelado por la ideología bajo la forma de una evidencia primera que lo hace reconocerse en tanto sujeto; se trataría de la misma evidencia de la transparencia del sentido. De esta manera, el sujeto se encuentra atrapado en una red de sentidos que le impone la ideología²¹. El analista del discurso no escapa a esta interpelación y, de esta manera, su objetivo es comprender los procesos que conducen a los sujetos a percibir como evidente el sentido de lo que oyen y dicen, escriben y leen (2009: 144).

(...) é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (2009: 146).

La materialidad del sentido, según Pêcheux, consiste en la dependencia constitutiva de lo que denomina el interdiscurso. Esto significa que el sentido de una palabra o de un enunciado no existe en sí mismo ya que es determinado por las posiciones ideológicas que están en juego en el proceso sociohistórico en el que las palabras son enunciadas. Las palabras y enunciados cambian de sentido según quienes las emplean y adquieren su sentido a partir de las posiciones referentes a las formaciones ideológicas. Estas se reflejan en el discurso a través de formaciones discursivas que establecen lo que puede y debe ser dicho en una coyuntura dada. Así, el sentido se constituye por las formaciones discursivas que instituyen un sistema de relaciones de sustitución, paráfrasis y sinonimia.

Este abordaje discursivo nos conduce a analizar nuestro corpus (lineamientos nacionales y materiales didácticos) teniendo en cuenta los efectos de sentido que

²¹ Pêcheux utiliza la metáfora del barón de Münchhausen, que podía elevarse de las arenas movedizas sujetándose por sus propios cabellos, para retratar la imposibilidad de evitar la interpelación ideológica.

naturalizan ciertas evidencias, como “en Brasil se habla portugués”, “en Argentina se habla español” o “el español es una lengua heterogénea y plural”.

Además, Orlandi señala que existen textos más estables que otros, en los que los sentidos están administrados por las instituciones a través de diferentes posiciones sujeto (padre, profesor, líder sindical, político) y por la enorme producción de textos (constitución, reglamento, programas, planes, etc.). De esta manera, los sentidos no se encuentran sueltos; estos son administrados, gestionados. En el caso de nuestra investigación, los sentidos se encuentran gestionados por las instituciones estatales cuando existen acciones glotopolíticas dirigistas. En cambio, cuando el Estado actúa de forma más liberal inciden discursos de otros ámbitos, como es el caso de los manuales de portugués dirigidos a un público adulto empresarial que, ante la falta de manuales escolares, circulan en las escuelas argentinas.

Comprender lo que se presenta como evidencia también fue objeto de estudio de Foucault ([1969] 2009), que procuró, a través de una arqueología del saber, reconstruir los regímenes de verdad que habilitan la emergencia de determinados enunciados y legitiman ciertas prácticas. Según Foucault, bajo el amparo de un saber, funcionan formas de poder que actúan sobre los individuos y los subjetivizan. Por ejemplo, en la escuela, a través del discurso pedagógico, se legitiman prácticas como la evaluación, que clasifican, ordenan y disciplinan a los individuos. Foucault insiste en restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento, lo que significa considerarlo en su irrupción histórica.

O que se deve entender por “acontecimentalização”? Uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar. Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a um evidência se impondo de uma mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma “singularidade”. Mostrar que não era “tão necessário assim”; não era tão evidente que os loucos fossem reconhecidos como doentes mentais; não era tão evidente que a única coisa a fazer com um delinqüente fosse interná-lo; não era tão evidente que as causas da doença devessem ser buscadas no exame individual do corpo etc. Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas. Tal é a primeira função teórico-política do que chamaria “acontecimentalização” (Foucault, 2003, p.339).

Según Foucault, existe un orden del discurso que, a diferencia de Pêcheux, no sería ideológico, sino vinculado a lo decible en un determinado momento histórico. En esta línea, el discurso es una práctica que forma sistemáticamente los objetos de los que habla; así no

habría simple representación de las cosas en palabras sino que los enunciados forman los objetos sobre los cuales enuncian. En el presente estudio, cuando nos referimos a las representaciones, las entendemos en su dimensión discursiva dependientes a los dispositivos que habilitan enunciarlas.

Maingueneau da continuidad a esta perspectiva y destaca que la tarea del analista de discurso consiste en pensar la interrelación entre discursos y lugares sociales a partir del dispositivo de enunciación que los instituye.

L'intérêt qui gouverne l'analyse du discours, ce serait d'appréhender le discours comme intrication d'un texte et d'un lieu social, c'est-à-dire que son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique. Ce dispositif relève à la fois du verbal et de l'institutionnel: penser les lieux indépendamment des paroles qu'ils autorisent, ou penser les paroles indépendamment des lieux dont elles sont partie prenante, ce serait rester en deçà des exigences qui fondent l'analyse du discours. (Maingueneau, 2005: 66)

El lugar social autoriza un discurso y a la vez ese discurso legitima un lugar social con sus prácticas específicas. De este modo, la enunciación ocupa un lugar central para estudiar los discursos y los lugares sociales que autorizan y para pensar los lugares sociales en función de los discursos que los legitiman.

La perspectiva foucaultea nos ayuda a formular ciertas preguntas como: ¿Por qué circularon determinados enunciados sobre el portugués y el español en Argentina y Brasil, respectivamente, y no otros? o ¿qué saberes sobre el portugués y el español en tanto lenguas extranjeras fueron considerados legítimos para la educación media en ambos países en el período 2003-2015?

4.2 - El ideograma

Como hemos visto en el punto 2 en la descripción de las tres etapas de la glotopolítica, los discursos sobre las lenguas suelen basar su fuerza argumentativa en ideogramas. Angenot (1977) destaca la noción de ideograma revisando las nociones de presupuesto y topos. El presupuesto, tal como lo concibe Ducrot, se encuentra contenido dentro de la proposición enunciada. Lo “presupuesto” consiste en lo que está inscripto en la literalidad de lo “puesto”, lo compartido entre los participantes de una interacción verbal.

Según Angenot, la teoría de los lugares comunes o *topoi* de Aristóteles consiste en un tipo de presuposición que dentro de un razonamiento dialéctico analiza las verdades probables, subyacentes a un enunciado persuasivo, en tanto elemento constitutivo (1977: 14). Se trata de esquemas primeros que fundan el razonamiento sobre los que no se discute. Según la retórica aristotélica, los *topoi* consistían en los principios no formulados que el adversario debía identificar para poner en jaque la línea argumentativa. “La théorie des lieux est essentiellement une réflexion sur l'implicite, dans son double caractère occulté et régulateur. Elle dévoile la nature du non-dit, de ‘ce qui va de soi’ mais ce sans quoi le dicible serait privé d'intelligibilité” (1977: 17). Angenot destaca la relatividad histórica que pueden adquirir estos lugares comunes y propone pensar los sistemas ideológicos como un conjunto de máximas asociadas según determinado paradigma. Así, los *topoi* son principios reguladores subyacentes a los discursos sociales y constitutivos, dado que les confieren autoridad y coherencia (*ibidem*). Según el autor, los ideogramas consisten en presupuestos del orden de la evidencia que no se explicita pero que constituye su principio regulador. Angenot, además, los asocia con el orden del discurso de Foucault; se trata del sistema que hace posible y rige una formación.

Cros (2003), a partir del estudio del ideograma “patrimonio”, resalta su eficacia discursiva e ideológica que esconde tensiones sociales para proyectar un espacio esencialmente consensual. En nuestro caso, lo mismo sucede con nociones como plurilingüismo y diversidad.

Bourdieu y Wacquant (2000) retoman este concepto de ideograma para explicar la fuerza de persuasión que adquieren discursos supuestamente “neutros” que responden a un nuevo orden mundial. Basado en la ideología del neoliberalismo, este nuevo orden se pretende imponer a través de organismos internacionales, medios de comunicación y las grandes escuelas de punta:

Ces lieux communs, au sens aristotélicien de notions ou de thèses avec lesquelles on argumente mais sur lesquelles on n'argumente pas, doivent l'essentiel de leur force de conviction au prestige retrouvé du lieu dont ils émanent et au fait que, circulant à flux tendu de Berlin à Buenos Aires et de Londres à Lisbonne, ils sont présents partout à la fois et sont partout puissamment relayés par ces instances prétendument neutres de la pensée neutre que sont les grands organismes internationaux - Banque mondiale, Commission européenne, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) -, les « boîtes à idées » conservatrices (Manhattan Institute à

New York, Adam Smith Institute à Londres, Deutsche Bank Foundation à Francfort, et de l'exFondation Saint-Simon à Paris), les fondations de philanthropie, les écoles du pouvoir (Science-Po en France, la London School of Economics au Royaume-Uni, la Harvard Kennedy School of Government en Amérique, etc.), et les grands médias, inlassables dispensateurs de cette lingua franca passe-partout, bien faite pour donner aux éditorialistes pressés et aux spécialistes empressés de l'import-export culturel l'illusion de l'ultramodernisme. (Bourdieu y Wacquant, 2000)

Identificaremos en los discursos sobre las lenguas que entidades como la UNESCO, la Unión Europea, a través del MCER (2002), funcionan como verdaderas cajas de ideas imponiendo máximas que no se discuten y que estructuran, entre otros ámbitos, la forma de pensar la enseñanza de lengua en el espacio sudamericano. Además, como veremos en la cuarta parte de la tesis, los “descriptores” de los niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) del MCER transmiten la ilusión de que hay destrezas lingüísticas que se pueden adquirir y medir con independencia de la situación social y la función que tiene cada lengua.

Bein (2012) identificó los ideogramas “diversidad” y “plurilingüismo” que, si bien constituyen lo deseable en relación con la enseñanza de lenguas, pueden conducir a medidas y posiciones diferentes y hasta contrarias. La defensa por el plurilingüismo puede resultar en la imposición del inglés como única lengua del sistema educativo secundario, como identificaremos que sucede en Argentina.

SEGUNDA PARTE: CONTEXTO HISTÓRICO Y REGIONAL

1 - Introducción

En esta segunda parte de la tesis, elaboraremos un análisis de contextualización regional e histórica para comprender los procesos glotopolíticos de la enseñanza de lenguas, con especial atención al portugués y al español en Argentina y Brasil, respectivamente, en relación con los proyectos de integración regional. Esta contextualización nos proveerá un marco interpretativo para abordar los documentos prescriptivos sobre las lenguas (leyes y orientaciones curriculares) en la tercera parte y materiales didácticos (manuales y propuestas educativas ministeriales) de ambos países en la cuarta parte.

Realizaremos un recorrido histórico sobre las diferentes iniciativas de integración desde la independencia de Brasil y Argentina, para luego abordar las medidas correspondientes, por un lado, al capitalismo global, que, a partir de los años 90, han promovido el multilingüismo y la enseñanza del inglés y, por otro lado, a las alianzas regionales estratégicas que buscan hacerle frente o regular su injerencia²². Estas últimas pueden presentar diferentes matices en sus formas de concebir la integración: como puede ser una integración burocrática/administrativa enfocada en facilitar intercambios comerciales e individuales de los ciudadanos de los países región; o bien una integración centrada en las instituciones democráticas que tiene en cuenta las dimensiones políticas y culturales. Las diferentes concepciones de la integración estratégica son interpretaciones que conviven en tensión en los discursos de los organismos internacionales y de los Estados. Estas impactan en medidas glotopolíticas sobre si deben o no enseñarse las lenguas del bloque, desde qué enfoque y con cuáles objetivos. Por ejemplo, para una integración económica o burocrática la enseñanza de la lengua del país vecino solo es requerida a modo de instrumento para poder cumplir requisitos administrativos de aduana e inmigración. En cambio, una integración que se oriente hacia la construcción de una identidad regional, precisará un abordaje que contemple la cultura del otro y, por lo tanto,

²² Otra forma de contrarrestar el “English only” son las alianzas con quienes se abren a la exclusivización del inglés por medio de iniciativas que fomentan el plurilingüismo desde Francia, Alemania.

su historia, su geografía sus tradiciones y las realidades compartidas (Arnoux, 2011). Esta última requiere una enseñanza de lengua situada en el contexto de la región y a la vez en un mundo que se conecta de forma global pero desigual, en donde existen diferentes actores e intereses en juego.

Para contextualizar estas acciones, partiremos de las diferentes formas de mundialización que fueron conectando los continentes hasta llegar a la globalización, última fase de la conexión mundial, que involucra una división planetaria del trabajo y agentes financieros hegemónicos, cuyo poder de acción extrapola las soberanías nacionales. Por ello, en este contexto, las alianzas entre países resultan vitales para la subsistencia de los Estados-Naciones, productos de la occidentalización del mundo a partir de la Revolución Francesa (Coronil, 2000; Velut, 2004). Nos detendremos en las políticas de los países del Mercosur, particularmente, en Argentina, (kirchnerismo) y en Brasil (petismo), durante el periodo histórico 2003-2015.

Los instrumentos lingüísticos son los encargados de regular las prácticas del lenguaje, pero también existen prácticas que no tienen por objeto el lenguaje y repercuten en el tratamiento que se le adjudica a este. Por esta razón, creemos que resulta importante en esta tesis abordar temas políticos, históricos y sociales a nivel global, regional y nacional para poder analizar los documentos que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras y los materiales didácticos, ambos *corpus* de esta tesis. Esta contextualización iluminará nuestro objeto de análisis, con el objetivo de buscar una interpretación glotopolítica de las tensiones que están en juego en las diferentes iniciativas globales, regionales y nacionales.

2 - Panamericanismo y latinoamericanismo

En este apartado haremos una síntesis de las diferentes tendencias de integración entre los nuevos países independizados de sus metrópolis europeas, y de sus relaciones con los centros de poder de la época, Estados Unidos e Inglaterra.

A principios de siglo XIX, Simón Bolívar impulsó un proyecto de **integración hispanoamericana** que consistía en una confederación de Estados para garantizar la independencia latinoamericana mediante un pacto de seguridad colectiva y mecanismos de conciliación. Durante el siglo XIX, se organizaron cuatro encuentros con escasa

participación de los países latinoamericanos y con muy pocos avances significativos. Según Morgenfeld (2012), desde Europa y Estados Unidos se promovió como estrategia la balcanización de América Latina alentando las divisiones para poder ingresar en los mercados con acuerdos bilaterales.

El **latinoamericanismo** se afirmó primero en Hispanoamérica con las luchas independentistas pero excluyó a Brasil que, a pesar de su independencia, mantuvo un régimen monárquico y esclavista hasta 1889. Sin embargo, la integración con Brasil fue muy tempranamente considerada (cf. Arnoux, 2016a). América Latina se representaba como una misma nación fragmentada y, por lo tanto, según esta concepción, se debía reconstruir la identidad común y atender a las necesidades propias de la región.

Desde fines del siglo XIX, Estados Unidos emprendió una conquista comercial y financiera hacia el sur a través de lo que denominó el **panamericanismo**, con el objetivo de que sus productos ingresaran sin restricciones en los demás países americanos.²³

“el Panamericanismo era la expresión política e ideológica del proceso de expansión externa de los Estados Unidos, que trataban de articular al continente americano como un sistema de Estados bajo el liderazgo de Washington, buscando establecer un área protegida de mercados y fuentes de productos primarios a fin de debilitar la presencia de las potencias europeas concurrentes en la región” (cf. Rapoport y Madrid, 2011: 258-259)

En ese entonces, la principal potencia mundial era Gran Bretaña, que defendía la libertad de comercio, ya que se trataba del principal exportador de productos industriales, capital, servicios financieros y transporte. Europa había abandonado el dominio colonial en América por una nueva forma de dominación a través de exportaciones de capitales, préstamos y relaciones comerciales.

Argentina se mostró contraria tanto al proyecto panamericano como a la propuesta de integración regional latinoamericana de Simón Bolívar, ya que priorizaba las exportaciones agropecuarias a Europa, especialmente a Gran Bretaña. En cambio, Brasil, después de la salida de la monarquía, que había mantenido lazos con Europa, se aproximó más a Estados Unidos (cf. Rapoport y Madrid, 2011; Morgenfeld, 2012).

²³Como señala Morgenfeld (2012), la doctrina Monroe será la primera medida de expansionismo de Estados Unidos disfrazada de discurso de protección ante ataques de potencias extracontinentales, bajo la consigna de “America for the americans”, que en la realidad resultaba en América para los norteamericanos.

La historia de los países de América Latina estuvo signada por las relaciones que mantuvo con las grandes potencias. Estas últimas han contribuido a la balcanización de la región y, muchas veces, como señala Justo (1983), en las relaciones entre Brasil y Argentina han acentuado las rivalidades. A nivel económico y de desarrollo industrial, tanto Brasil como Argentina han pasado por gobiernos que oscilaron entre relaciones de subordinación y proyectos de emancipación económica.

En 1915 se conformó el Tratado del ABC (Argentina, Brasil y Chile), con escasos resultados. El acercamiento entre los presidentes Getúlio Vargas y Juan Domingo Perón, que resultó en el Tratado Argentino Brasileño sobre Libre Cambio Progresivo (1941), proyectó una unión aduanera entre los países limítrofes. En aquel entonces, Brasil estaba alineado con Estados Unidos y había entrado en la Segunda Guerra Mundial por el Eje. En cambio, Perón asumía una tercera posición manteniendo diálogos con los dos bloques. Esto distanció la relación entre Argentina y Brasil pero se mantuvieron relaciones de cordialidad, dado el intercambio comercial que ya mantenían en la época (cf. Rapoport y Madrid, 2011).

En 1953, Perón intentó relanzar el Tratado de ABC para lograr autonomía de las grandes potencias, pero en 1954 con el suicidio de Vargas y en 1955 el golpe de Estado a Perón no se concretó el Tratado (*ibídem*).

En 1960 se conformó la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC) entre Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Paraguay, Perú, México, Ecuador, Bolivia y Venezuela, que luego se terminó diluyendo debido a la disparidad entre sus miembros (cf. Rapoport y Madrid, 2011). En 1969, el Pacto Andino unía a Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú y, más tarde, Venezuela. En 1980, los países del Cono Sur sustituyeron la ALALC por la Asociación Latinoamericana por la Integración (ALADI), que, junto con la firma de declaración de Iguazú entre Brasil y Argentina en 1985, marcó los antecedentes del Mercado Común del Sur, conformado en 1991.

3 - Disputas entre sectores dirigentes argentinos y brasileños por el liderazgo de Sudamérica

Entre algunos sectores dirigentes de Brasil y Argentina, existió en muchos tramos de la historia una rivalidad por el liderazgo de Sudamérica. Esto conducía a ambos países a hacer alianzas con centros de poder y debilitaba las iniciativas de integración en la región.

Según Justo, a pesar de los esfuerzos de acercamiento que hemos reseñado en el apartado anterior, hubo, en determinados sectores tanto de Argentina como de Brasil, voluntades imperialistas y de liderar el bloque. El Brasil imperial se atribuía el derecho de encabezar las naciones sudamericanas (cf. Justo, 1983: 24). No obstante, en aquel momento ambos países dependían de las inversiones inglesas.

Según Justo, a partir del crecimiento económico de Argentina a fines de siglo XIX - también apoyado por fuertes inversiones inglesas, sobre todo en el transporte terrestre -, algunos sectores dirigentes proyectaban un dominio sobre la región. Argentina se convirtió, en 1922, en “el primer éxito firme de la civilización española” debido a que su capacidad económica era igual a la suma de los demás nueve países de América del Sur (cf. Justo, 1983: 36). Estos sectores dirigentes argentinos veían a Brasil como un posible rival. Sin embargo, con la crisis del 30 esta situación no prosperó pero se plasmó en imaginarios argentinos de superioridad no solo con relación a Brasil sino también a los demás países de América Latina.

Rapoport y Madrid (2011) relevaron las visiones recíprocas entre argentinos y brasileños en la literatura, la dirigencia política, el medio empresarial y la opinión pública durante la primera mitad del siglo XX. La Generación del 80 en Argentina había fomentado la creencia de un futuro de grandeza y prosperidad digno de las Naciones más avanzadas. El crecimiento económico acompañado de un crecimiento cultural europeizante y de las masivas inmigraciones europeas generaron, en pensadores brasileños, la idea del pueblo argentino como un “pueblo transplantado”, un enclave europeo en Sudamérica, y a la vez creó, en la dirigencia argentina, un sentimiento de superioridad respecto de los países de la región. Los autores agregan:

El rápido enriquecimiento generó en la élite argentina un “optimismo megalómano”, un sentimiento de omnipotencia que se transformó en un obstáculo de adaptación del país a las condiciones adversas. Este pensamiento, surgido en el seno de la élite liberal y conservadora porteña, alejó a la Argentina de su entorno latinoamericano, especialmente de Brasil (cf. Rapoport y Madrid, 2011).

Los autores muestran que la idea de superioridad llega a reflejarse en un cuento de Borges, que describe a un personaje brasileño como una mezcla de mono y tigre - “por un

lado, inferior, irresponsable y alegre, mientras que por otro lado era implacable y seductor” (*ibidem*, 39) -. Ramón José Cárcano, embajador argentino en Río de Janeiro entre 1933 y 1938 describe al habitante brasileño por su simpleza, alegría y distensión. Estas representaciones recíprocas configuran una memoria que, según veremos, aún persiste en el imaginario social entre argentinos y brasileños.

Durante la Segunda Guerra Mundial, Brasil mantuvo buenas relaciones con Estados Unidos y contó con su ayuda económica y de armamentos (cf. Rapoport y Madrid, 2011). A la vez, se proyectaba sobre Brasil el imaginario de un “destino manifiesto” de gran crecimiento económico y desarrollo industrial promovido por Estados Unidos (cf. Justo, 1983). El “milagro brasileño” logró concretarse después del golpe de Estado de 1964, a partir de la infraestructura y del parque industrial que había comenzado a desarrollar Getúlio Vargas. En palabras de Justo (1983: 84), se trató en realidad de una “caricatura de progreso”, que consistió en el sometimiento del país a los intereses externos. El capital financiero privado fue el motor del nuevo modelo, lo que generó el cierre de pequeñas y medianas empresas y un aumento de la pobreza, que llegó a abarcar dos tercios de la población. A nivel político, se suprimieron todas las normas democráticas y se divulgaron, por medio del control de los medios de comunicación, elogios al modelo de desarrollo. De esta forma, Brasil, al seguir las recomendaciones de Estados Unidos, era reconocido como una nueva potencia mundial y se transformaba en su satélite privilegiado, que velaba por los intereses estadounidenses en América del Sur, interviniendo en los golpes militares de Chile en 1973 y El Salvador en 1979. Durante la dictadura militar se proyectó un imperialismo brasileño, o también denominado brasileñización, con teorías expansionistas, que se sintieron como amenazas en los países hispanoamericanos.

La presencia de intereses de las grandes potencias y, más recientemente, de las multinacionales, a través de gobiernos locales facilitadores de estas intervenciones externas, ha acentuado rivalidades y distancias, que se vieron profundizadas en las dictaduras militares brasileñas y argentinas. Esto se encuentra reflejado en el desconocimiento mutuo de los países de la región, que Justo resaltaba en 1983:

(...) los países sudamericanos han vivido reclusos en compartimientos estancos, encarando su historia y sus problemas como única pauta, e iluminando en los mapas su

contorno geográfico, para dejar en blanco todo lo que estaba fuera de él, reduciendo así al continente a un conjunto de individualidades inconexas (cf. Justo, 1983: 10).

Esta centralidad de lo nacional que aísla el territorio de sus países vecinos se verá reflejada en nuestro corpus, principalmente, en la imagen de Brasil de los manuales de portugués que han circulado en Argentina en el periodo analizado (2003-2015). Identificaremos mapas que permanentemente insisten en un Brasil desconectado de la región.

4 - La globalización y sus efectos: integraciones, glocalización y disminución del poder estatal

El presente capítulo se organiza a partir del fenómeno de la globalización, entendida como la integración de los mercados financieros y el avance de las multinacionales, y de las diferentes formas de integración regional que se desarrollaron a partir de los años 90 en Argentina y Brasil: la integración abierta y la estratégica.

La reunión en Foz de Iguazú en 1985 de los presidentes Raúl Alfonsín y José Sarney inició los procesos de integración que luego formarían al Mercosur y procurarían encaminar el rumbo de los países de la región hacia objetivos comunes. Los mandatarios firmaron la Declaración de Iguazú y el Acta para la integración Argentino-Brasileña. Se proponían un programa que garantizara simetría, equilibrio, tratamiento preferencial frente a terceros mercados y se aprobaron protocolos en sectores estratégicos (cf. Rapoport y Madrid, 2011). En 1990, con los presidentes Carlos Menem y Fernando Collor de Melo, el programa de integración cambió y, como medida principal, se eliminaron todas las barreras de comercio (*ibidem*). En 1991, se constituyó el Mercosur con la firma del Tratado de Asunción por los presidentes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

Esta integración proyectada en los años 90 no consistió solamente en una voluntad genuina de estos países, sino que también respondía a un proceso global, que comenzó con la expansión de las multinacionales de origen estadounidense. La globalización se acentuó con el fin de la Guerra Fría, que amplió el capitalismo mundial y estableció lo que se denominó el “fin de las ideologías”, una naturalización de la mundialización del mercado, dejando que este impusiera sus leyes. No solamente fueron globalizados los mercados y las

inversiones, sino también las desigualdades sociales, el desempleo, la pobreza y las agresiones al ecosistema, generando profundas asimetrías entre las distintas regiones y los distintos sectores sociales. Este proceso vino acompañado de la adopción del paradigma neoliberal, en el que el Estado redujo su incidencia y dejó librada la producción y la distribución de los recursos a las fuerzas del mercado. Al mismo tiempo, el alcance mundial de los medios de comunicación e inmediatez en la circulación de la información impactó en los ámbitos culturales y educativos.

Como resume Lauria (2019b), la globalización produce efectos sobre los Estados Nacionales debilitando su soberanía política en la toma de decisiones internas y en la regulación autónoma de sus economías. Esto lleva a una disminución de la capacidad de integración social y las identidades político-culturales se ven disminuidas en su fuerza simbólica.

En nuestra región, a partir de los años 90, se pueden identificar dos tipos de integración: la integración abierta y la estratégica. La primera consiste en acuerdos de libre comercio entre los países del bloque para poder integrarse al mundo de las multinacionales, siguiendo los preceptos del neoliberalismo. La segunda busca estrategias para una regionalización que proteja las economías nacionales y la soberanía económica y política. A su vez, apunta a un proyecto integrador de mayor alcance que los acuerdos aduaneros, involucrando políticas conjuntas para combatir la desigualdad, el desempleo, mejorar la educación y crear una conciencia ciudadana regional.

La integración abierta se desarrolló en la primera fase del Mercosur entre los años 1991-2001 y la integración estratégica se proyectó en la segunda fase en el periodo de 2003-2015. En el período posterior, se desarrolló una tercera fase que vuelve a la integración abierta ya que retoma la necesidad de volver “a conectarse con el mundo” y ha buscado establecer relaciones, a través del Mercosur, con la Alianza del Pacífico, Estados Unidos y Europa (cf. Arnoux, 2017)²⁴. Estas tres fases nos sirven de marco para delimitar

²⁴ Con la reciente elección del gobierno de ultraderecha de Bolsonaro, los rumbos del Mercosur son inciertos dado que el presidente brasileño ha anunciado medidas contradictorias, como retirar de los pasaportes brasileños la pertenencia al Mercosur y establecer una moneda común. Por otra parte, el nacionalismo planteado por su gobierno rompe con los preceptos de una integración regional y se perfila a una alineación ciega con Estados Unidos.

nuestro periodo de estudio, centrado en la segunda fase, caracterizado por el mayor acercamiento político entre los países de la región.

4.1 - Los años 90 y la integración abierta

En Argentina durante los años 90, el entonces presidente, Menem (1989-1995, 1995-1999), emprendió una reforma que redujo las funciones del Estado, siguiendo las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito propias del neoliberalismo. Esto consistió en un debilitamiento del poder del Estado y la apertura externa de la economía mediante la remoción de mecanismos regulatorios, la liberación del mercado cambiario y de inversiones extranjeras y la privatización de empresas estatales. Las fuerzas del mercado se constituyeron en las rectoras naturales de los recursos, como lo requería la coyuntura mundial globalizada. En cuanto a la política externa, el país se alineó con Estados Unidos a través de relaciones “carnales”, según el Ministro de Relaciones Exteriores de las dos presidencias de Menem, Guido Di Tella. Si bien en este periodo se conformó el Mercosur, se lo planteaba como un paso intermedio para una integración continental abierta que Estados Unidos buscaba implementar en Latinoamérica, el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA).

Brasil, primero con el gobierno de Fernando Collor (1990-1992), depuesto por el Congreso por corrupción, luego su vicepresidente Itamar Franco (1992-1994), seguido por dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), también emprendió el camino del neoliberalismo, ideología antiestatal e internacionalista de apertura comercial y financiera (cf. Sallum, 2000). En 1995, Fernando Henrique Cardoso asumió la presidencia en gran parte gracias al Plan Real, que había implementado en el gobierno anterior como Ministro de Economía de Itamar Franco. El Plan Real, si bien estabilizó la economía, fue posible gracias al endeudamiento externo que frenó el histórico superávit nacional (cf. Vizentini, 2005). Además, se intensificó la privatización de empresas públicas y la desregulación de la actividad económica.

La política externa brasileña de Fernando Henrique Cardoso tuvo como acciones prioritarias en la región la constitución del Mercosur y buscó acentuar la presencia brasileña en América del Sur. A la vez, procuró diversificar y acentuar los tratados

bilaterales, participar de organizaciones económicas multilaterales como la Organización Mundial del Comercio (OMC), con el objetivo de elevar su posición de potencia internacional (cf. Vizentini, 2005). Además, Brasil buscaba erigirse como miembro permanente del Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Según Vizentini (*ibídem*), Brasil no podía oponerse a la creación del ALCA, dado que si dicho acuerdo prosperara, considerando el alineamiento de Argentina con Estados Unidos, Brasil quedaría aislado en el continente. De esta manera, la política externa de Cardoso resultó en una orientación fuertemente global, por medio del multilateralismo, y en una mejora continua de las relaciones con Estados Unidos. Brasil tenía más interés en el Mercosur porque consistía en la región en donde podía vender sus productos industrializados pero, al mismo, no perdía de foco el escenario global. Así lo señala Vizentini:

A economia brasileira necessita do espaço sul-americano para seu parque industrial, enquanto, por outro lado, busca manter seus vínculos externos múltiplos, quase igualmente distribuídos entre o Nafta, a União Européia, a Ásia oriental e a América do Sul (2005: 387).

En Argentina en 1991, mediante la Ley de Convertibilidad, se dolarizó la economía, también a costa de un ciclo de endeudamiento externo condicionado por organismos internacionales. Estas medidas resultaban de una crítica al estado de bienestar, entendido como culpable de la hiperinflación y de los fracasos en la economía. Al igual que en Brasil, para achicar el Estado se privatizaron las empresas estatales encargadas de los servicios públicos y se llamó a inversionistas extranjeros.

Como veremos más adelante, España ocupó un lugar destacado entre los inversores en Argentina. Los intereses económicos de España se desplegaron en toda América Latina. A nivel lingüístico, esto se reflejó en el proyecto panhispánico, llevado adelante por la Real Academia Española en conjunto con las Academias de la Lengua Española y el Instituto Cervantes, y en el mercado editorial con la fuerte presencia de editoriales españolas en América Latina (Cassiano 2007; Del Valle y Villa, 2005; Arnoux y Del Valle, 2010; López García, 2015).

El programa político y económico de los años 90 respondió al Consenso de Washigton y se fundamentó en una matriz ideológico-discursiva neoliberal, que Contursi resume en tres componentes:

1) Componente programático:

Achicamiento del Estado para agrandar la Nación. Se reduce el Estado al mantenimiento del orden público, la construcción de infraestructura y a la vigilancia de condiciones óptimas para el desarrollo del mercado. La actividad privada debe ocuparse de los servicios públicos, ya que el Estado de bienestar se ha mostrado inepto y corrupto.

El modelo neoliberal, que se adoptó en todo el mundo, es el vencedor de las alternativas socialistas y populistas. El liberalismo es entendido como principio ordenador impuesto universalmente y el más adaptado para el desarrollo económico y para las libertades individuales.

El objetivo es insertarse en el mundo. No es más estratégico mantener políticas que ponen barreras a los capitales extranjeros.

2) Componente histórico-filosófico:

Un pragmatismo que decretó el fin de las ideologías dado que el ideologismo, socialismo y populismo, han fracasado. Esto conduce a que los problemas ya no son más ideológicos sino que son problemas técnicos.

3) Componente político-económico

El mercado debe funcionar libremente y de esta forma será posible el Estado de bienestar, ya que los precios se regularán mediante las fuerzas de oferta y demanda (2011: 24-25).

En Argentina, el resultado de estas políticas se vio representado en un aumento de los índices de desempleo, pobreza e indigencia y una crisis económica, política y social, que colapsó en diciembre del 2001. Argentina quedó sin financiamiento externo e interno y enfrentada con el mundo financiero por haber decretado el cese del pago de la deuda. Por otra parte, Brasil se endeudó con el FMI para no caer en una crisis como la de Argentina.

La crisis financiera con que terminó el gobierno de Cardoso, llevándolo a dos sucesivos empréstitos del Fondo Monetario Internacional en su último año de gobierno, uno de 10 billones y otro de 30 billones de dólares simplemente para garantizar que el país no cayera en una crisis similar a la argentina, revela cómo aquellas promesas se demostraron falsas y las transformaciones operadas en Brasil fueron de otro orden (cf. Sader, 2004: 73).

La crisis se generalizó en los demás países sudamericanos y, de esta forma, demostraba los errores de las recomendaciones del FMI, que habían impulsado la liberación

irrestricada del mercado y una serie de medidas que achicaron los Estados argentinos y brasileños, especialmente, en el ámbito educativo, que abordaremos más adelante (capítulo 5).

4.2 - El “giro a la izquierda” y la integración estratégica

Después de las crisis económica y política en América Latina se emprendieron cambios en el modelo neoliberal por parte de los nuevos gobiernos electos. A excepción de Colombia y México, que profundizaron el modelo neoliberal, hubo reformas menores en Chile y Perú, y cambios significativos de rumbo en Venezuela (Hugo Chávez, 1999-2013), Brasil (Lula Da Silva, 2003-2011 y Dilma Rouseff, 2011-2016), Argentina (Néstor Kirchner, 2003-2007 y Cristina Fernández de Kirchner, 2007-2015), Uruguay (Tabaré Vázquez, 2005-2010 y José Mujica, 2010-2015), Bolivia (Evo Morales 2006-2019), Ecuador (Rafael Correa, 2007-2017) y Paraguay (Fernando Lugo, 2008-2012).

El punto en común entre las políticas llevadas a cabo por estos últimos países fue la centralidad otorgada al Estado como regulador y redistribuidor de las riquezas. Estos gobiernos tenían la meta de alcanzar soberanía para poder desarrollar su propio programa económico y político, rompiendo los lazos con los organismos de créditos internacionales y sus “recomendaciones neoliberales”. Los dirigentes se armaron de poderosas ideas-fuerza que les otorgaron identidad a los nuevos procesos políticos: Socialismo del Siglo XXI en Venezuela, Revolución Ciudadana en Ecuador, Desarrollo con Inclusión en Argentina, Nuevo Desarrollismo en Brasil. Como señalan Cao, Duca y Rey:

A pesar de grandes diferencias, entre estos procesos existen fuertes coincidencias: el énfasis en la recuperación simbólica y material del Estado como garante de los procesos de inclusión social y política, la renovada capacidad de regulación de los mercados, políticas industriales, junto con una marcada vocación latinoamericana y manifiesta independencia de los centros de poder mundiales (2015: 206)

Orjuela (2012) señala que en América Latina, en oposición al neoliberalismo, se produce una repolitización de la sociedad, lo que se denominó “el giro hacia la izquierda”. Una política de izquierda, en el sentido de horizontalidad y visión igualitaria, hacía frente a una sociedad en profunda desigualdad, resultado de la década precedente. Sin embargo, la

composición de esta nueva izquierda era compleja, ya que existieron por lo menos dos posiciones: una anticapitalista y otra que postulaba un capitalismo moderado, más pragmático, y que llevaba a la adopción de ciertas medidas neoliberales. Con respecto a la segunda posición:

Se trata de una izquierda reformista y pragmática, sin perfiles ideológicos fuertes. En lugar de una confrontación total contra el capitalismo global y neoliberal o incluso un drástico cambio de modelo macroeconómico, postulan un capitalismo moderado, de corte socialdemócrata, que intenta articular las exigencias de la acumulación de capital con la ampliación del acceso de los sectores excluidos a la ciudadanía, el mercado y el consumo y, en general, las aspiraciones de bienestar social de la población (cf. Orjuela, 2012: 207).

Orjuela defiende que existió una hibridación en la conformación de la nueva izquierda latinoamericana, dada la heterogeneidad de las fuerzas que la compusieron. Según el autor, esto se debió a que, en el mundo globalizado, las sociedades son cada vez más multiculturales, lo que dificulta la representación en un solo partido asociado con valores universales, direccionados a una población homogénea. Esta heterogeneidad está mejor representada en los movimientos sociales y la forma que la izquierda encuentra para aglutinar estos diferentes sectores es el populismo, concentrando las diferentes demandas en una demanda común del pueblo representado en un líder carismático.

4.2.1 - El Mercosur estratégico

En Argentina después de la crisis del 2001, el primer kirchnerismo asumió un gesto discursivo refundacional de la patria (cf. Dagatti, 2015) o, como defiende Bonnet (2015), la “insurrección como restauración” de la crisis económica y política generada por las devastadoras políticas neoliberales. Esto significó oponerse a diferentes medidas neoliberales y tratar de ponerle un fin a la dependencia de los países centrales, no solamente en cuestiones económicas y comerciales, sino también ideológicas y políticas.

La integración estratégica aspiraba a una regionalización más allá del Mercosur - como fueron posteriormente la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) - fundamentándose en una interpretación sociohistórica de la posición de América Latina en el contexto mundial

impulsada por la matriz discursiva latinoamericanista (cf. Arnoux, 2008). Esta matriz instaurada en el discurso de Hugo Chávez apeló a la actualización de una memoria histórica de las revoluciones independentistas, convocando a la unión de naciones latinoamericanas con el objetivo de conformar la Patria Grande ante la amenaza externa militar-económica²⁵. Si bien se encontraba matizada en los discursos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner²⁶, estos gobiernos buscaron conformar una identidad transnacional estratégica como gesto de resistencia a la globalización económica y cultural impuesta por el libre mercado. Así lo afirmó N. Kirchner en su discurso de asunción:

EL MERCOSUR y la integración latinoamericana deben ser parte de un verdadero proyecto político regional, y nuestra alianza estratégica con el MERCOSUR, que debe profundizarse hacia otros aspectos institucionales que deben acompañar la integración económica, y ampliarse abarcando a nuevos miembros latinoamericanos, se ubicará entre los primeros puntos de nuestra agenda regional. (Aplausos)

Una relación seria, amplia y madura con los Estados Unidos de América y los Estados que componen la Unión Europea, es lo que debe esperarse de nosotros [...] (Discurso de asunción de Néstor Kirchner, 2003; bastardillas nuestras).

Las relaciones internacionales pasaron de ser “carnales” con Estados Unidos a una integración política y regional de Latinoamérica, que se posicionó de otra forma frente al mundo, imponiendo una relación “seria, amplia y madura” con los tradicionales centros de poder. Esto sucedió con el “No al ALCA” en la Cumbre de las Américas en 2005 por parte de países de la región, que consistió en un acto político y discursivo de soberanía liderado por el entonces presidente Néstor Kirchner, anfitrión de la Cumbre, apoyado por los mandatarios del Mercosur y Venezuela - esta última se uniría al bloque en 2012 - . Los países del Mercosur buscaron una estrategia geopolítica integracionista con la finalidad de proteger la economía regional y consolidar los gobiernos democráticos de la región.

El Presidente interino Eduardo Duhalde ya le había dado prioridad al Mercosur como política exterior para obtener mayor capacidad de negociación frente a las propuestas del ALCA y de la Unión Europea. Además, durante su gobierno se acordaron programas para combatir la pobreza y lograr una moneda común. De la misma forma, Fernando

²⁵ Los encuentros de Unasur han tratado principalmente la estabilidad democrática frente a los intentos desestabilizadores, como lo son las bases militares norteamericanas en Colombia y la continuidad de la ocupación británica de Malvinas (Arnoux; Bonnin et al., 2012).

²⁶ En los festejos del bicentenario, Cristina Fernández de Kirchner retomó algunos rasgos del período independentista, como el progreso, y se distanció de otros, como la desigual distribución de las riquezas y la exclusión social que existía en ese período (Maizels, 2015).

Henrique Cardoso, sobre todo al final de su mandato, daba prioridad a la integración de la región. Con Néstor Kirchner y Lula da Silva se aspiró a consolidar la alianza incorporando naciones vecinas y reforzando las instituciones del Mercosur. En este periodo, ambos presidentes tuvieron comunicación directa para tomar decisiones de política exterior y podían actuar en representación del otro país ante interlocutores internacionales (Rapoport y Madrid, 2011). En diciembre de 2004, se plasmaron las acciones institucionales de integración regional en la redacción del Protocolo Constitutivo del Parlamento del Mercosur (Parlasur), que reunió en 2007.

La creación del Parlasur, la constitución de la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) en 2008 y, posteriormente, de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) en 2011, fueron profundizando las relaciones en la región. El primero consiste en una representación ciudadana a nivel regional y establece el “Día del Mercosur Ciudadano”, día en el que los parlamentarios deben ser elegidos de forma directa por los países miembros, con el objetivo de concientizar sobre este acto democrático regional. El objetivo era reafirmar la democracia en la región y reforzar el equilibrio institucional. El Protocolo del Parlasur se debía implementar en dos etapas: una primera en la que legisladores nacionales actuarían como parlamentarios provisorios y una segunda etapa a partir de 2016 (luego postergada a 2020) en la que asumirían los parlamentarios electos de forma directa. Solo Paraguay y Argentina tuvieron sus parlamentarios electos de forma directa en 2008 y en 2015, respectivamente.

El Mercosur incorporó a Venezuela, en 2012²⁷, y Bolivia tuvo su proceso de adhesión aprobado en 2015 pero aún falta que los países miembros aprueben su adhesión en sus Congresos nacionales. Sin embargo, en 2016 los países miembros resolvieron no otorgarle a Venezuela la presidencia del bloque y este país se encuentra en un período de observación, ya que se consideró que hubo “una ruptura del orden democrático” e incumplimiento del Protocolo de Adhesión al Mercosur y del Tratado de Asunción (Declaración de los Estados Partes del Mercosur sobre la República Bolivariana de Venezuela, abril de 2017).

²⁷ Este mismo año el Mercosur suspendió a Paraguay durante trece meses debido a la destitución del Presidente Fernando Lugo.

4.2.2 - Otras integraciones más allá del Mercosur

La Unasur, consolidada en 2011, integró a todos los países sudamericanos y buscaba profundizar las alianzas asumiendo un compromiso político que aspiraba a consruir una identidad y ciudadanía suramericana. También en 2011, se conformó la CELAC, integrando a los 33 países de América Latina y el Caribe. La CELAC es un organismo regional que se propone como interlocutor para tratar temas globales para proyectar e integrar la región en el ámbito internacional. En 2004 se había creado el Alba (Alianza Bolivariana para los pueblos de Nuestra América) integrado por ocho países caribeños, que consistió en un acuerdo entre Cuba y Venezuela para concretar un plan estratégico de integración de los países en materia económica, comercial, política, educativa y de salud.

Al distanciarse de Estados Unidos, Argentina y Brasil hicieron alianzas con países de Asia, principalmente con China e India. China se convirtió en el segundo mayor socio comercial de Argentina, después de Brasil. También Argentina y Brasil como países emergentes integraron el G 20, cuyo objetivo era impedir que las potencias industriales, Estados Unidos y la Unión Europea, impusieran sus intereses. El problema se presentaba porque existía una gran asimetría entre los bloques, dado el poco valor agregado que presentaban los productos agropecuarios, principales exportaciones del Mercosur, y las medidas proteccionistas de Estados Unidos y de la Unión Europea sobre las importaciones agropecuarias.

Por otra parte, existían asimetrías en el Mercosur que generaban tensiones entre Argentina y Brasil, al no poseer políticas industriales comunes. Se hablaba de la “invasión” de productos brasileños que afectaba la economía argentina (Rapoport y Madrid, 2011). Esta “invasión” asociada al ámbito comercial también la encontramos en medidas lingüísticas y culturales de parte de Brasil interpretadas como neocoloniales (cf. Diniz, 2016) o como globalismo brasileño (cf. Signorini, 2013), como veremos en la cuarta parte de esta tesis.

A partir del gobierno de Lula, Brasil tuvo como principal agenda internacional reconstruir el Mercosur y la integración sudamericana asumiendo el protagonismo de líder de la región. Por otro lado, Brasil buscó alianzas fuera de Sudamérica, con países centrales, emergentes y países africanos, muchos de lengua oficial portuguesa, a partir de una postura

activa y pragmática con el objetivo de ganar influencia en el ámbito internacional (cf. Vizentini, 2005; Fiori, 2013: 32).

En 2009, Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica conformaron un bloque denominado BRICS y en 2014 Brasil pasó a ser miembro fundador del Nuevo Banco de Desarrollo, entidad financiera del bloque, instituido en Shangai, que pretendía romper con la hegemonía del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial. Es importante resaltar que en los veintitrés años que habían transcurrido hasta entonces desde la creación del Mercosur, no se había concretado el funcionamiento del Banco del Sur, que, según el Comunicado de los Estados Partes del Mercosur de 2014, se encontraba en proceso de “puesta en marcha”. El comunicado ya proponía una cooperación del Banco del Sur con el Nuevo Banco de Desarrollo “para el aprovechamiento de las potencialidades y oportunidades conjuntas de los BRICS y de América Latina y el Caribe”.

Las diferentes interpretaciones de las relaciones estratégicas de ambos países con la región y el mundo repercutieron en medidas glotopolíticas en la región. A continuación, presentamos una síntesis del período kirchnerista y del petismo para, en función de las grandes líneas ideológicas de estos gobiernos, analizar las medias tomadas para la enseñanza de lenguas extranjeras en los sistemas educativos de Argentina y Brasil.

5 - Kirchnerismo y petismo

En el presente apartado presentaremos en grandes líneas las políticas generales que han definido los gobiernos kirchneristas y petistas, correspondientes al periodo estudiado (2003-2015), con el objetivo de enmarcar las políticas específicas en educación y de enseñanza de lenguas extranjeras.

5.1 - Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner

El gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y los dos gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015) constituyeron la corriente política que se conoce como el kirchnerismo. Si bien cada gobierno posee sus rasgos particulares con un momento de inflexión en la crisis macroeconómica de 2008 y en el conflicto por las retenciones al sector agroexportador, existió una continuidad en el programa político.

El modelo kirchnerista se autodenominó nacional y popular y al mismo tiempo tenía como horizonte la integración latinoamericana. El nacionalismo consistió en la legitimación del poder del Estado como eje organizador de la sociedad. Esto significó regular el mercado externo e interno, favorecer el desarrollo tecnológico y proteger fuentes de trabajo. También se instituyó como Estado benefactor otorgando derechos sociales, económicos e identitarios. Lo popular consistió en rasgos similares al primer peronismo basado en la justicia social y redistribución del ingreso en búsqueda de un empoderamiento de las clases más vulnerables²⁸.

Durante el año 2002, Duhalde consiguió la reactivación de la economía mediante la reestructuración de la deuda externa y la contención de la economía interna al salir de la Convertibilidad. Néstor Kirchner fue electo en mayo del 2003 y mantuvo las medidas operadas por Duhalde. Gracias a la favorable situación macroeconómica pudo salir de la crisis y adelantar el pago de la deuda con el Fondo Monetario Internacional en diciembre de 2005 (cf. Bonnet, 2015). Una de las primeras medidas del gobierno de Kirchner fue modificar la composición de la Corte Suprema de Justicia de la Nación llevando a cabo un proceso democrático de depuración de las instituciones y de las Fuerzas Armadas, unas corrompidas por el menemismo y las otras con herencias de la última dictadura. El Congreso declaró la nulidad de las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida y también declaró la inconstitucionalidad de los indultos concedidos por Menem a los represores. De esta forma, se prosiguieron los Juicios por la Verdad y la Memoria y se destinó la Escuela de Mecánica de la Armada a actividades culturales y de memoria. A través de estas medidas, se demostraba el carácter esencialmente democrático que proponía la nueva gestión (cf. Bonnet, 2015).

El aparato estatal se incrementó considerablemente y su poder de acción fue ampliado con innovaciones en la gestión pública, una red de políticas sociales, una nueva regulación del empleo, una reforma del sistema previsional, la creación de nuevos ministerios y planes redistributivos. En el ámbito educativo, se sancionó la Ley de Educación Nacional en 2006, la cual, como analizaremos en profundidad en la tercera

²⁸ Según Cao, Duca y Rey (2015) se lo puede denominar populista en el sentido de Laclau distanciándose del sentido peyorativo de las academias norteamericanas asociado con la demagogia. Se construyó un sujeto político que incluye diferentes identidades (sociales, culturales, étnicas, etc) que conforman el pueblo, “nosotros”, opuesto a lo externo “ellos”, enemigo político.

parte, establece una educación con perspectiva latinoamericana y con contenidos curriculares comunes sobre el Mercosur.

En consonancia con el proyecto de emancipación y soberanía nacional, se incentivó el desarrollo tecnológico. Se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, separándolo del Ministerio de Educación de la Nación. Se multiplicaron las becas doctorales y posdoctorales del Conicet y se fomentó el retorno de científicos a través del Programa Raíces.

A nivel económico e industrial, se apostó a un proceso de sustitución de importaciones y revitalización del capital nacional confiriendo un lugar central a la industria para lograr una creciente inserción en el mercado mundial. El modelo kirchnerista proponía la “acumulación con inclusión social”. Sin embargo, en cuanto al desarrollo industrial, las políticas no fueron suficientes para alcanzar la autonomía que se pretendía y algunas medidas terminaron favoreciendo grandes empresas oligopólicas. Además, la economía argentina continuó siendo una de las más extranjerizadas del mundo. En este sentido, algunos autores consideran rasgos de continuidad con el período neoliberal, ya que no se ha logrado sentar bases estructurales para un cambio en la dependencia de la industria argentina de insumos de valor agregado (cf. Rougier y Schorr, 2012; Cao, Duca y Rey, 2015).

La crisis financiera internacional de 2008 afectó fuertemente la economía argentina y, a su vez, el conflicto con el sector agrario a raíz de la resolución 125/08²⁹ constituyó una derrota política para el kirchnerismo. Sumado a esto, se había producido en 2007 un aumento significativo de la inflación que la administración kirchnerista ocultó con la intervención del INDEC. La derrota del gobierno por la resolución sobre las retenciones y el rechazo de la opinión pública de las alteraciones de los datos estadísticos representaron pérdida de credibilidad y limitaciones para resolver conflictos (cf. Bonnet, 2015).

Estos problemas llevaron a una crisis política de la cual el gobierno pudo recuperarse mediante una serie de medidas progresistas: la Asignación Universal por Hijo (2009), la cobertura social independiente de la afiliación laboral, la reestatización de Aerolíneas Argentinas y de los fondos de jubilaciones privados, los planes sociales - Plan

²⁹Aumento de las retenciones en la exportación de oleaginosas.

Fines para terminar la escuela secundaria (2008), Procrear (2012), etc. - y programas populares como Fútbol Para Todos (2009) y Conectar-Igualdad (2010). También, se sancionaron leyes que garantizan derechos individuales como la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género y la Ley de Procreación Medicalmente Asistida. Otra de las leyes de gran impacto fue la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual aprobada en 2009, que consistió en una ley antimonopólica e incorporó en sus objetivos para los servicios de comunicación y para el contenido de las emisiones “la promoción del federalismo y la Integración Regional Latinoamericana”. En esta línea, con menor repercusión, se sancionó en el mismo año la Ley de oferta obligatoria de portugués en las escuelas secundarias (2009), que retomaremos en profundidad en la tercera parte. En 2010, las actividades artísticas y culturales por los festejos del Bicentenario fueron de gran impacto, sobre todo en la población más pobre. Además, se sancionó la Ley Nacional del voto a los 16 años (2012).

5.2 - Luiz Inácio da Silva y Dilma Rousseff

En Brasil, el gobierno de Lula, que ganó las elecciones en 2002, representó una victoria histórica dado que se trataba de un partido, el *Partido dos Trabalhadores* (PT), fundado desde una fuerte base sindical que había conseguido llevar al gobierno un obrero metalúrgico. El PT se caracterizaba por ser socialista con un ideario antiestatal que apostaba a la construcción de base de la sociedad civil. Al llegar al gobierno, por medio de alianzas y diferentes tipos de concesiones, diferentes autores separan la ideología del petismo (atribuida al partido original PT) del lulismo³⁰ (atribuida al partido en el gobierno y centrada en la figura de Lula). No desarrollaremos esta distinción ya que nuestro objetivo es señalar a grandes rasgos las características de los gobiernos de Lula da Silva y Dilma Rousseff, para pensar las medidas políticas sobre la enseñanza de lenguas y la integración de la región. Por ello, adoptaremos el término petismo para referirnos a las políticas implementadas por los gobiernos del PT.

³⁰Palermo y Menezes (2013) señalan diferentes interpretaciones del lulismo distinguidas del petismo al enfrentar las figuras de Lula sindicalista y Lula presidente. “Mientras que en el PT, sea por convicción, sea por hábito vacío, todavía se sigue apelando a la noción de lucha de clases para su formulación de la realidad política, Lula opera en el ámbito de la concertación pluriclasista (Ricci, 2011) y tiene discursivamente a los desposeídos como pobres, no como el proletariado” (2013: 53).

Los dos gobiernos de Lula da Silva (2003-2006 y 2007-2010) seguidos por el primer gobierno de Dilma Rousseff (2011-2014) se caracterizaron por impulsar una redistribución del ingreso y diferentes planes sociales para combatir el hambre y la desigualdad, especialmente en el acceso al trabajo formal, la vivienda propia, la salud y la educación. El segundo gobierno de Dilma Rousseff (2015-2016) fue truncado por un golpe político manipulado a través de un *impeachment*.

Si bien muchos autores señalan que en el ámbito económico hubo una continuidad con el modelo neoliberal (cf. Palermo y Menezes, 2013; Alves, 2014), se implementaron medidas que reflejaron la presencia activa del Estado y permitieron que Brasil ganara autonomía y emancipación a nivel internacional, sobre todo del FMI, con el que se saldó la deuda externa y, además, gracias a la coyuntura macroeconómica favorable, haya conseguido generar reservas propias. El *Programa de Aceleração do Crescimento* (PAC) reflejó el papel activo que el Estado asumió como regulador e inversor. “Neodesarrollismo” fue la denominación del modelo implementado. Este consistió en programas de incentivo estatal a grandes empresas oligopólicas³¹, programas de inversión pública en infraestructura y programas estatales de transferencia de renta a los sectores más desfavorecidos para valorizar el mercado interno de consumo (cf. Alves, 2014: 33). El *Bolsa Familia*³² fue uno de los programas sociales de mayor relevancia y símbolo internacional de la administración de Lula. El modelo además se caracterizaba por una enérgica política exterior llevada adelante por la figura carismática de Lula. Se trató de una política internacional estratégica que proyectó una imagen de Brasil como potencia emergente, líder y portavoz de la región. Como vimos anteriormente, además de América Latina, Brasil impulsó relaciones de influencia en el Atlántico Sur y en el África Subsahariana, y participó activamente entre las potencias emergentes que conformaron los BRICS (cf. Fiori, 2013: 47).

Gran parte de las medidas sociales implementadas por el petismo se basaron en políticas afirmativas. Estas consistieron en garantizar la igualdad material y la neutralización de los efectos de discriminación racial, de género, de edad, de origen

³¹Aquí podemos situar a las grandes editoriales multinacionales que fueron favorecidas con el *Programa Nacional do Livro Didático*. Esto será desarrollado en profundidad en el apartado 4.2 de la cuarta parte de la tesis.

³²Es un programa de bienestar social brasileño que proporciona ayuda financiera a familias con escasos ingresos.

nacional y de aspecto físico. La discriminación hacia los negros, producto de una historia colonial marcada por el modelo esclavista, fue invisibilizada hasta los años 90, en los que, por medio de la presión de los movimientos negros, bajo la presidencia de Fernando Henrique Cardoso, se reconoció la existencia del racismo en Brasil. No se realizaron medidas concretas hasta el año 2000, en el que, por demanda de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, la cuestión racial pasó a ser parte de la agenda brasileña. Una de las acciones afirmativas que más polémica generó fueron las *cotas*, cupos reservados para negros, pardos e indígenas, en la enseñanza superior. El tema fue extensamente debatido por la prensa³³, que pasó a reconocer el racismo en Brasil, pero que, en su mayoría conservadora, por medio de comunicados se oponía a las acciones afirmativas. De forma más acentuada durante los gobiernos del PT, una serie de leyes fueron delineando medidas estratégicas para la inclusión de negros, mujeres e identidades diversas en diferentes espacios institucionales en los que eran minorizados (cf. Ferreira, 2013; Gentili y Oliveria 2013; Oliveira, 2013). También, en relación con los derechos humanos, en el año 2012 se conformó una *Comissão Nacional da Verdade* para investigar los crímenes estatales durante la dictadura militar brasileña. A nivel de la educación superior, programas como el *Programa Universidade para Todos* (PROUNI, 2005) y el *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI, 2007) han ampliado el acceso a universidades públicas y privadas, en busca de su democratización, ya que su acceso se encontraba limitado a las clases medias y altas.

Factores internos y externos produjeron una desestabilización del segundo gobierno de Dilma Rousseff. En las elecciones de 2014, si bien ganó Dilma democráticamente, en el parlamento la oposición era mayoritaria. Esta ya buscaba impulsar un *impeachment* para que la presidenta electa no tomase posesión. Al mismo tiempo, la operación *Lava Jato*, que involucraba diferentes fuerzas políticas sobre el desvío de fondos en las empresas nacionales, avanzaba con especial mira en el PT (cf. Mercadante y Zero, 2018). A nivel externo, la crisis económica de los países centrales en 2008 no afectó a Brasil, pero en 2014 la recuperación de la economía desarrollada impactó en la economía brasileña. La

³³ Sobre los debates y en defensa de las medidas afirmativas para la igualdad racial, el Ministerio de Educación consagró un volumen de la colección *Educação para todos*, intitulado *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* de la *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (Secad), Brasília: Sead, 2005.

desestabilización externa e interna con la ayuda de la prensa generó un clima de baja gobernabilidad y gran descredibilidad que finalizó en el *impeachment* de Rousseff, cuya fanalidad era en realidad impedir la candidatura de Lula Da Silva, y en la asunción de su vicepresidente Michel Temer.

5.3 - Medidas educativas y repercusión en las lenguas

El periodo que analizamos para la presente investigación (2003-2015) se destaca por incluir la enseñanza secundaria como obligatoria y gratuita tanto en Argentina, a través de la Ley Nacional de Educación (abreviaremos LEN, 2006), como en Brasil, con la modificación de la Ley de Bases y Directrices Nacionales (en adelante, LDB) de 1996 por medio de la Ley n° 12.796 de 2013. Esta ampliación de la educación obligatoria requirió más acciones del Estado, como infraestructura y planes sociales de reinserción, permanencia y egreso de los alumnos. En este sentido, imponía desafíos materiales y pedagógicos.

En Argentina, las políticas de la Ley Federal de Educación de 1993, que consistieron en la descentralización de la educación y el achicamiento del Estado, generaron grandes desigualdades educativas en las diferentes jurisdicciones. La LEN, sancionada en 2006, le devolvió al Estado la centralidad en la garantía del derecho a la educación con una responsabilidad compartida con las jurisdicciones. En Brasil, en este sentido, se implementó desde el gobierno nacional el *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* en 2007, que buscó articular y reglamentar la educación básica (infantil, fundamental y media³⁴) en coordinación con los municipios, encargados de la educación infantil y fundamental, y los Estados, encargados de la enseñanza media.

Tanto Argentina como Brasil aumentaron significativamente los presupuestos de educación. La ley 26.075 de Financiamiento Educativo (2005) aumentó el presupuesto destinado a la educación argentina al 6% del PBI y alcanzó un récord histórico en 2010 del 6,4%. De esta forma, se pudo recuperar el salario de los docentes y realizar obras de infraestructura educativa (Ríos y Fernández, 2015). En Brasil en 2007, a través de una

³⁴ La escolaridad obligatoria brasileña está conformada por nueve años de enseñanza fundamental y tres años de enseñanza media.

modificación en la Constitución, se creó el *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério* (Fundeb) que se ocupaba específicamente de financiar la trayectoria de educación obligatoria. Gracias a esta medida, se pudo establecer el *Piso Salarial Profissional Nacional* por medio de la ley n.º 11.738/2008 (Gentili y Oliveira, 2013).

La gestión de Cristina Fernández para la educación secundaria se centró en la revisión integral de los contenidos y de la gestión escolar (Feldfeber y Gluz, 2011). En 2009 se implementó el Plan Nacional de Educación Obligatoria, que establecía los lineamientos para la educación secundaria dividiéndola en un Ciclo Básico y un Ciclo Orientado para los tres últimos años. Entre las diferentes orientaciones del Ciclo Orientado³⁵, se creó la orientación en Lenguas. En el mismo año, como ya mencionamos, se sancionó la ley de oferta de portugués (Ley n.º 26.468). Además, en 2010 se puso en marcha el Plan para la Mejora Institucional de la Escuela Secundaria, que respondía a problemáticas sobre la infraestructura, pedagogía y nuevas tecnologías. En este contexto se presentó el programa Conectar Igualdad, cuyo objetivo fue democratizar internet e implementar las TICs en el sistema educativo; comenzó a funcionar a partir de abril del 2010 por medio de un decreto presidencial (nº 459/2010). A través de Conectar Igualdad ganó visibilidad el portal Educ.ar, que había sido creado en el año 2000 y que, a raíz de estas medidas, sumó una cantidad significativa de actividades y colecciones didácticas³⁶.

En Brasil, si bien no se formuló una nueva ley de educación, la LDB de 1996 fue modificada sustancialmente. En 2005 se sancionó la ley de oferta obligatoria de español y, un año después, se elaboraron las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) con un capítulo específico sobre la enseñanza de español. Las modificaciones de la LDB incluyeron, entre otras medidas, contenidos obligatorios sobre historia y cultura afrobrasileña y africana, en consonancia con las acciones afirmativas (Ferreira, 2013).

El gobierno de Luiz Inácio Da Silva, basado en el eslogan “formar un país de lectores”, amplió considerablemente el *Programa Nacional do Livro Didático*. Incentivó el

³⁵ Las orientaciones son las siguientes: Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro o Agro y Ambiente, Comunicación, Informática, Educación Física, Turismo, Arte (con diferentes énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras), Letras, Físico Matemáticas, Pedagógica.

³⁶ Retomaremos en profundidad el Portal Educar y las actividades propuestas por el Ministerio de la Nación en la cuarta parte de la tesis en el apartado 3.4.

acceso a libros en general y creó otros programas: el *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio*³⁷ (PNLEM, 2003), y el *Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos* (PNLA, 2007), *Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos* (PNLD-EJA, 2009). Además, se incluyeron diferentes tipos de obras, como diccionarios de portugués, publicaciones en Braille y diccionarios en la Lengua Brasileña de Señas (Libras). Durante los gobiernos de Lula da Silva y Dilma Rousseff, los programas de distribución de libros escolares cubrieron todas las disciplinas de la enseñanza media y se amplió el alcance de los libros consumibles (el alumno conserva el libro), en detrimento de los reutilizables. En el año 2009, el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) incorporó las lenguas extranjeras inglesa y española para los últimos años de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media.

En Brasil, en el ámbito de las lenguas extranjeras, se incluyó el español en diferentes programas del gobierno nacional, además del PNLD, como el *Programa Nacional Biblioteca da Escola* y el *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), que apoyó la implementación de esa lengua en la escuela a través de becas nacionales a estudiantes universitarios del profesorado de español. El Ministerio de Educación (MEC) elaboró un volumen de la colección *Coleção Explorando o Ensino*-MEC sobre la implementación del español en Brasil. Además, a partir del año 2009, la lengua española pasó a ser evaluada dentro del *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) (cf. Barros et al. 2016). Si bien se han implementado diferentes programas de incentivo, las iniciativas no alcanzaron a todo el territorio nacional y la implementación del español fue muy desigual, ya que dependía de la voluntad política de los Estados. A partir de la reforma educativa de M. Temer, que imponía la obligatoriedad del inglés, hubo un fuerte retroceso en relación al español, según Fernández (2018). La autora destaca medidas de los Estados y municipios que han sancionado leyes para que se mantenga el español, como es el caso de la ciudad de Arraial de Paraíba y los estados de Piauí, Tocantins, Acre y Rio Grande do Sul.

En Argentina, a nivel de políticas lingüísticas educativas con relación a las lenguas extranjeras, se conformó el área de Lenguas Extranjeras dentro del Ministerio de Educación de la Nación y se sancionó la Ley de oferta obligatoria de portugués en la enseñanza media

³⁷ Este será abordado en profundidad en la cuarta parte de la tesis sobre los manuales de español de las convocatorias de los PNLD de la enseñanza media correspondientes a los años 2012 y 2015.

(Ley n.º 26.468). El área de Lenguas Extranjeras elaboró los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de las Lenguas Extranjeras (2012) y se crearon nuevas actividades didácticas en el portal Educ.ar para esta disciplina en inglés, francés y portugués. A su vez, para el nivel de posgrado se reformó la resolución sobre la presentación de tesis permitiendo su redacción en español o portugués (Resolución 160 del Ministerio de Educación, reforma del Art. 10, 2015) (cf. Lauria, 2019b). Las iniciativas referentes específicamente al portugués en el sistema educativo formal fueron escasas y, como veremos en planes de acción nacionales en general, no se hace mención a la existencia de la ley de oferta de portugués. Por otra parte, existieron algunas acciones provinciales que llevaron a cabo sus propias normativas, como es el caso del Chaco³⁸, que sancionó la ley provincial de oferta de portugués.

Producto de un acuerdo bilateral entre los Ministerios de Educación de Brasil y Argentina, desde 2005 ha llevado a cabo el Programa Escuelas Bilingües de Frontera, que consistió en un modelo común de enseñanza intercultural y bilingüe portugués-español para las escuelas primarias de ciudades llamadas gemelas, situadas de uno y otro lado de la frontera. El proyecto manifiesta un fuerte compromiso con la identidad regional y se propone expandirse hacia otras ciudades (PEBF, 2007).

En conjunto, los países miembros fundadores del Mercosur elaboraron un documento en el marco del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur³⁹ (PASEM), *Español y Portugués: vectores de integración regional* (cf. Nández Britos y Varela, 2015), que reúne informes de los Ministerios de Educación de cada país sobre las medidas políticas en referencia a las lenguas de integración regional. Los informes se centraron en la formación docente de portugués y español como lenguas extranjeras en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Este documento señala la falta de acciones coordinadas en el ámbito de estas lenguas en la región. Agrega que esto, probablemente,

³⁸ La provincia del Chaco adoptó además una ley de educación plurilingüe en 2007 y cooficializó las lenguas de los pueblos qom, wichi y mocoit en 2010.

³⁹ Es un programa llevado adelante por el Sector Educativo del Mercosur y la Unión Europea. “En el marco del Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR, el PASEM contribuirá a la consolidación de la ciudadanía regional y la mejora de la calidad de la educación en Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, países Beneficiarios del Programa.” Fuente: <http://edu.mercosur.int/es-ES/62-comissao-ad-hoc-do-programa-de-apoio-ao-setor-educacional-do-mercosul/38-comision-ad-hoc-del-programa-de-apoyo-al-sector-educativo-del-mercosur-cahp-pasem.html#>, 10/02/2020.

sea resultado de la invisibilidad del vínculo entre el conocimiento de las lenguas de la región por parte de los agentes del sistema educativo, la mejora en la calidad de la educación y el proceso de integración regional (cf. Nández Britos y Varela, 2015: 11). El informe muestra que las instituciones de formación docente que ofrecen portugués en Argentina y español en Brasil han aumentado significativamente a partir de los años 90.

Después de la creación del primer profesorado de portugués en la Ciudad de Buenos Aires en 1954, los otros profesorados abrirán recién a partir de los años 90⁴⁰ y 2000. Sin embargo, durante la década siguiente, producto del incumplimiento de los acuerdos del Mercosur y de la ley de oferta de portugués, los profesorados han disminuido drásticamente su matrícula e incluso algunos han cerrado, como fue el caso del Profesorado de Portugués del Instituto Superior de Formación Docente N° 5 de Pergamino, o han estado en riesgo de cierre.⁴¹

Según el informe PASEM, hasta marzo del 2014 Argentina contaba con trece profesorados de portugués de gestión pública, siete de los cuales se desarrollaban en institutos de formación docente, y seis, en universidades nacionales. Los profesorados se ubicaban en las regiones centro, norte y nordeste. Por otro lado, hasta octubre del 2013, Brasil contaba con 139 instituciones de gestión pública que ofrecían la carrera de profesor de español, concentrados más en la región sudeste y sur. El documento agrega que, contando la gestión pública y la privada, en total había una cantidad de 352 carreras de español en Brasil, de las cuales 76 estaban en proceso de cierre y 70 ya habían cerrado pero no detalla las razones ni si se trataba de carreras públicas o privadas.

⁴⁰ En la provincia de Santa Fe en la Universidad Nacional de Rosario (1992), en la Ciudad de Buenos Aires en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg” (1995), en la provincia de Corrientes en el Instituto Superior “Josefina Contte” (1997) y en el Instituto de Formación Docente “Ernesto Sábato”, en la provincia de Buenos Aires en el Instituto Superior de Formación Docente n.º 116 “Dr. Eduardo Costa” (1999) y en la provincia de Córdoba en la Universidad Nacional de Córdoba (2001).

⁴¹ Ver: “Cierre de profesorados de portugués en provincia de Buenos Aires” en el sitio de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués. Fuente: <https://carrerasdeportuguesunr.wordpress.com/2012/12/19/cierre-de-profesorados-de-portugues-en-provincia-de-buenos-aires/>

TERCERA PARTE – POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCATIVAS

1 - Introducción

La principal política lingüística implementada desde la escuela como institución estatal ha sido imponer la enseñanza de la lengua nacional por requerimientos sociales y laborales con el objetivo de unificar simbólicamente el Estado nacional. Las antiguas colonias de América, al independizarse de sus metrópolis, se encontraban constituidas por criollos, poblaciones indígenas y africanas y, posteriormente, por inmigrantes europeos, que fueron llegando en diferentes oleadas. Esto representaba la coexistencia de una heterogeneidad de lenguas y una gran diversidad de identidades que se buscó homogeneizar a través de las lenguas nacionales enseñadas en las escuelas: el español en el caso de Hispanoamérica y el portugués en Brasil. Como inicialmente el objetivo principal era instalar una lengua común a la mayoría de la población, la enseñanza de lenguas extranjeras se restringió a una elite que fue la única que tuvo acceso a la escuela secundaria, en ese entonces, formadora de la clase dirigente. Así, las lenguas extranjeras fueron incluidas tardíamente en el sistema escolar obligatorio en comparación con otras disciplinas. Los primeros profesorados de lenguas extranjeras son recién del siglo XX (1904 para el caso de Argentina y 1941 para el caso de Brasil).

A grandes rasgos, las lenguas extranjeras en Brasil y Argentina pasaron por similares metodologías de enseñanza, ajustándose a determinados objetivos glotopolíticos. En el siglo XIX y comienzo del XX, se estudiaban las lenguas extranjeras como modelo de las grandes naciones europeas con un valor formativo basado en el estudio de textos escritos; principalmente textos literarios de prestigio. En aquel momento tenía gran importancia el francés. A mediados del siglo XX, comenzó a imponerse el inglés sobre el francés. En los años 90, con las nuevas tecnologías de la comunicación, el inglés pasó a ser considerado como “lengua franca”; al mismo tiempo, a partir de la declaración de los derechos lingüísticos de la UNESCO se visibilizaron las lenguas que habían sido minorizadas al interior de los Estados. A comienzos de siglo XXI, como muestran las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* de 2006 (en adelante, OCEM) en Brasil y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras de 2012 (en adelante NAP

de LE) en Argentina, la enseñanza de las lenguas se centró en la valoración de la diversidad y la heterogeneidad de las áreas idiomáticas y se asumió una perspectiva plurilingüe e intercultural para la formación ciudadana. No obstante, se mantuvo el inglés como primera lengua extranjera e incluso como única lengua extranjera, ya que las leyes educativas asignaban como obligatoria por lo menos una lengua extranjera. Como vimos anteriormente, dado que se fortalecían las integraciones regionales, se oficializó, a través de la legislación lingüística, la necesidad del estudio de las lenguas oficiales del Mercosur, portugués en Argentina y español en Brasil.

En esta tercera parte de la tesis abordaremos, en primer lugar, un breve recorrido histórico por las lenguas enseñadas en los sistemas escolares de ambos países. En segundo lugar, enfocaremos las lenguas extranjeras en leyes educativas, orientaciones y programas curriculares nacionales correspondientes a los años 90 para luego contrastarlo con el periodo siguiente, 2003-2015, en el que se reformulan las normativas sobre las lenguas extranjeras. Agregaremos en el análisis de este último una comparación entre las leyes educativas sancionadas en los países miembros del Mercosur o en proceso de inserción (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela y Bolivia) para luego centrarnos en los casos de Argentina y Brasil. Nuestro objetivo es identificar las tensiones entre las ideologías lingüísticas que han justificado la enseñanza de lenguas extranjeras y su relación con la coyuntura regional, nacional.

2 - Relación entre lenguas y construcción de la identidad nacional

Abordaremos, desde la época de las independencias, el proceso de constitución de las nuevas naciones a través de la lengua común para después ocuparnos de la inserción de las lenguas extranjeras a lo largo de los dos sistemas educativos hasta los años 90. Este apartado consiste en una síntesis histórica comparada entre Brasil y Argentina en referencia a la enseñanza de lenguas, con especial atención en el español en el sistema educativo brasileño y en el portugués en el sistema educativo argentino.

2.1 - La castellanización en Argentina y el portugués como lengua común en Brasil

Una vez independizados, los países de América necesitaron una lengua que pudiera reunir a sus habitantes bajo una misma identidad nacional. En Argentina y Brasil, la lengua nacional se impuso con éxito ante el “desorden plurilingüe” de las lenguas indígenas y, más

tarde, de lenguas y dialectos de inmigración. Esta medida estuvo dirigida hacia la construcción imaginaria de unidad y de homogeneidad lingüística. Era necesaria una lengua que permitiera transparencia y pudiera actuar en los canales jurídico-administrativos del Estado.

En Brasil, hacia mediados del siglo XVIII, con la reforma ilustrada dirigida por el primer ministro Marqués de Pombal, se impuso el portugués en todo el territorio para combatir la lengua general de base tupi-guaraní que predominaba en gran parte por la acción catequista impulsada por los jesuitas (cf. Mariani, 2003). El imaginario de un país unido lingüística y territorialmente ya existía con la lengua general. La política lingüística del Marqués de Pombal prohibió esta lengua e impuso definitivamente el portugués como lengua oficial y de escolarización.

En las colonias españolas, Carlos III en 1770 ordenaba a los virreyes que suprimieran los diferentes idiomas y que se hablara solamente el castellano. Sin embargo, como señala Bein (2012a), estas medidas tuvieron un éxito parcial en los virreinos del Perú y del Río de la Plata. Una muestra de esto son los documentos de la Asamblea del año 1813 y la declaración de independencia, dado que fueron redactadas en castellano y en tres lenguas indígenas. En contrapartida, la Constitución de 1853 no se pronunciaba sobre la cuestión lingüística, ya que no se consideró necesario especificar cuál era la lengua nacional. Se sobreentendía que era el español por el hecho que se estaba forjando una nación europea y los indígenas representaban la barbarie, lo opuesto al proyecto civilizatorio; en ese momento los inmigrantes eran minoría (*ibidem*).

Después de la independencia, las nuevas repúblicas hispanoamericanas asignaron un lugar central al castellano como lengua vehículo de la civilización, que unificaba y vertebraba al Estado por medio de la educación. Los textos de la Revolución de Mayo muestran la centralidad que debía tener la educación pública para los nuevos Estados democráticos y, como destaca Vázquez Villanueva (2003) en el discurso de Gorriti, el castellano era considerado el idioma nacional respondiendo a la relación lengua/nación/independencia y debía homogeneizar política y culturalmente a la sociedad por sobre las lenguas indígenas. A su vez, en el mismo documento analizado por Vázquez Villanueva, el castellano es reconocido como “lengua natal de América meridional”; los Estados debían compartir el español como lengua común y se debían expandir los ideales

de la educación popular homogénea para la formación de ciudadanos. La autora muestra no solamente que el castellano es central, sino también que Gorriti hace hincapié en la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas europeas: francés, italiano e inglés (*ibidem*). Además, el documento agregaba: “No se incluye el portugués porque ‘para saberse éste y entenderse bien, basta saber el castellano y poner alguna atención a la etimología de las voces’” (*ibidem*). Esta representación del portugués como lengua transparente persiste actualmente y, de forma recíproca ha sido representado el español por los brasileños.

A través del español en las ex colonias de España se hacía posible la integración continental direccionada a difundir los cambios políticos revolucionarios. Vázquez Villanueva destaca que esta iniciativa de americanización y nacionalización del idioma ya estaba en el Congreso de Panamá, que como vimos tenía la finalidad de formar una federación americana. Como identifica Arnoux (2008b), la lengua común de la revolución democrática separaba a Hispanoamérica de Brasil que, en esa etapa, era un imperio esclavista.

En Brasil, en 1808, con la llegada de la corte portuguesa a Río de Janeiro, se crearon la prensa y la Biblioteca Nacional, así como instituciones que acentuaron la presencia del Estado y de la lengua portuguesa. “Il en résulte un effet d'unité du portugais au Brésil. Le portugais est la langue du Roi dont le gouvernement siége à Rio de Janeiro, alors capitale du Royaume Portugais” (cf. Orlandi y Guimarães, 1998: 10). Posteriormente a la independencia, el portugués se convirtió en la “lengua nacional” o “lengua patria”, modo de referirse a la “lengua común” que evitaba designaciones como “lengua brasileña” o “lengua portuguesa”, aunque esta última será la que perdure.

A fines de siglo XIX y principios de siglo XX, con la masiva inmigración europea, la castellanización en Argentina se creyó aún más necesaria. Se debía construir una misma identidad nacional basada en los modelos de nación europeo y estadounidense que se impusiera sobre indígenas, criollos y nuevos inmigrantes. Esto condujo a un doble movimiento casi contradictorio: por un lado, la europeización de la población como ciudadanos de la nueva nación y, por otro lado, deseuropeizar a los inmigrantes en el sentido de aplicar una fuerte política nacional que inhibía sus lenguas o dialectos y reforzaba la estandarización del español (cf. Di Tullio *apud* Bein, 2012a). El castellano adquirió el carácter de elemento cohesionador de la nación y las lenguas extranjeras

constituyeron el patrimonio cultural de la élite pero también eran las lenguas de colectividades de inmigrantes. Esto resultó en dos medidas político-lingüísticas gubernamentales:

- 1) la castellanización de los inmigrantes mediante la escuela pública (ley n. ° 1.420, de 1884) y el servicio militar. El proyecto de la clase dirigente de conformar un país agroexportador necesitaba de ciudadanos que conocieran sus derechos pero sobre todo sus deberes. Se trataba de escolarizar para una democratización parcial.
- 2) la formación de profesorado de Lengua Extranjera para la escuela secundaria y la expansión de las escuelas secundarias y, por lo tanto, de las lenguas extranjeras (cf. Arnoux y Bein, 2015).

En Brasil, después de la abolición de la esclavitud en 1888, también llegaron grandes olas de inmigrantes europeos para trabajar en los cultivos de las regiones sur y sureste. Gran parte de los inmigrantes se instaló en colonias alejadas de las ciudades en las que hablaban su propia lengua. Algunas escuelas estaban subvencionadas por Alemania e Italia y se resistían a la incorporación del portugués. No hubo desde el gobierno brasileño una política de educación que hubiera tenido en cuenta a las colonias de inmigrantes. Recién en los años 30 bajo la presidencia de Getúlio Vargas se llevó a cabo una campaña nacionalista (cf. Payer y Dias, 1998). La Constitución de 1934 incorporó la educación primaria obligatoria, que contemplaba la inmigración y establecía la necesidad de nacionalizar desde la infancia. Una prescripción nacional para todos los colegios primarios estableció que la enseñanza debía dictarse en la lengua patria (cf. Payer y Dias, 1998: 123). Aunque la Constitución de 1934 tuvo poca duración, se pusieron en práctica desde el aparato institucional medidas de homogeneización y unificación del Estado a través de la lengua y se prohibieron las lenguas extranjeras en los espacios públicos, sobre todo el alemán (cf. Campos, 2006).

2.2 - Inclusión de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos argentino y brasileño

2.2.1 - Las lenguas extranjeras en la enseñanza media

En suelo argentino, desde la época colonial ya existía interés por la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo, del francés, que había sido destacado por los miembros del Cabildo en Buenos Aires en 1801 (cf. Bein, 2012a). En el siglo XIX, las lenguas extranjeras formaron parte del currículo de la enseñanza media. Bein muestra que, en el Colegio Nacional de Buenos Aires en el plan de estudios de 1873, las horas de inglés y francés correspondientes a primero y segundo año conformaban casi la mitad de la carga horaria total.

En Brasil, después de la reforma educativa del Marqués de Pombal, si bien ya se enseñaban inglés y francés, fue con la llegada de la Corona portuguesa que se instituyeron las cátedras de estas dos lenguas para profesores del imperio en Río de Janeiro (cf. Rodrigues, 2010a). En 1837 se creó en esa ciudad una de las primeras escuelas pública del país, el Colegio D. Pedro II, destinada a una elite que proseguía sus estudios en Europa. Esta institución marcó un referente para la educación en Brasil dado que sus planes de estudio luego se implementaban a nivel nacional; como fue el reglamento de 1838, que disponía sobre la enseñaban las lenguas extranjeras modernas francesa e inglesa junto con las lenguas clásicas latín y griego⁴² (cf. Rodrigues, 2010a).

En 1884, se sancionó la primera ley de educación argentina, la Ley de Educación Común n.º 1420, que universalizó la educación primaria pública, laica, obligatoria y gratuita. Exigía la enseñanza de la lengua nacional basada en un modelo europeo pero, al mismo tiempo, buscaba deseuropeizar a la población inmigrante. Las lenguas extranjeras quedaban reservadas a sectores medios y altos que accedían a la enseñanza secundaria (cf. Bein, 2012: 38).

En Brasil, con la proclamación de la República, una de las primeras acciones glotopolíticas que tuvo impacto nacional fue el decreto n.º 981 de 1890 del Distrito Federal, que instauró la educación primaria libre, laica y gratuita. Establecía siete años de estudios e incluía la lengua francesa desde los estudios primarios, y para los tres últimos

⁴² En 1841, se introdujo como lengua obligatoria el alemán (Rodrigues, 2010).

años de los estudios secundarios se debía optar entre inglés o alemán (cfr. Rodrigues, 2010a). Si bien se incluían las lenguas extranjeras en los estudios primarios, estos aún no eran obligatorios y quedaban restringidos a una parte de la población.

En Argentina, durante el siglo XX, las lenguas extranjeras se enseñaron solamente en la escuela secundaria, salvo en las “escuelas de lenguas vivas”, que, al ser escuelas de aplicación de los profesorado de lenguas extranjeras, es decir, escuelas en las que los futuros profesores hacían sus prácticas, ofrecían la enseñanza desde el nivel primario. Hasta 1941, las lenguas que se enseñaban eran principalmente el francés (4 años), el inglés (3 años) y en algunos casos el italiano (dos años) (Bein, 2012a).

En Brasil, el colegio D. Pedro II fue el primero en implementar una cátedra de español en 1919. Según Recuero (2017), si bien la cátedra no duró mucho ni tuvo impacto en las otras escuelas, representó un acontecimiento inaugural en la historia del español en Brasil. La cátedra estuvo a cargo de Antenor Nascentes, quien realizó el primer instrumento lingüístico de gramatización de esta lengua en Brasil, la *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*. A pesar de que la cátedra se haya inaugurado con iniciativas de acercamiento entre los países sudamericanos en el contexto del pacto del ABC y como “acto de diplomacia geopolítica continental”, la gramática se elaboró basada en la política lingüística de la Real Academia Española (cf. Recuero, 2017: 132).

En 1931 en Brasil, un decreto nacional del gobierno de Getúlio Vargas reformó la educación y marcó el inicio de la centralización nacional de la educación, inexistente hasta entonces. La educación secundaria se dividía entre una formación general, llamada fundamental, de cinco años de duración, y una formación complementaria profesionalizante de dos años, que se caracterizaba por una enseñanza instrumental de las lenguas con el objetivo de acceder a bibliografía específica de la profesión. Los principales cambios en el plan de estudio identificados por Rodrigues (2010a) son el aumento de la carga horaria destinada a la lengua portuguesa y el orden en el que se incluían las lenguas extranjeras en el plan de estudios. Con referencia a las lenguas extranjeras, el inglés se volvió obligatorio desde segundo año, el francés disminuyó su dictado a cuatro años en la enseñanza fundamental y el alemán se convirtió en facultativo desde el cuarto año. De esta manera, el francés se desvalorizaba al quitarlo de la enseñanza complementaria y el inglés empezó a ganar mayor importancia frente a las otras lenguas.

En 1942 en Argentina, una reforma de los planes de estudio resolvió que no se podían dictar dos lenguas extranjeras en paralelo. Entonces se implementó por decreto un modelo de tres años de una lengua extranjera y luego dos años de una segunda lengua extranjera. El inglés pasó a tener mayor importancia que el francés, pues se podía elegir entre tres años de inglés más dos de francés o italiano, o tres años de francés más dos años de inglés. El predominio del inglés se justificaba por “razones de solidaridad continental, cada día más imperiosas con motivo del acrecentamiento de nuestro intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América” (cf. decreto Castillo *apud* Arnoux y Bein, 2015: 22). Bein (2012) destacó que se trataba de la primera vez en que se explicitó la relación entre la enseñanza de lenguas y un proyecto político. De esta manera, a pesar de la firma del Tratado ABC (Argentina, Brasil, Chile) en 1915, la enseñanza de inglés invisibilizaba los vínculos con Brasil, ya que el portugués no era considerado dentro de la solidaridad continental (cf. Bein, 2012a).

Según Bein, el decreto de Castillo de 1942 delineó la enseñanza de lenguas extranjeras en la Argentina durante más de cuarenta años, ya que no hubo modificaciones nacionales 1988:⁴³

la política fijada por el decreto [de 1942] tuvo larga vida: casi medio siglo, en algunos casos, más aún, bajo los regímenes más diversos, lo cual muestra una característica del discurso pedagógico en general y de la política lingüística escolar en particular: el de fundar tradiciones que perduran más allá de cambios en otros dominios políticos (cf. Bein, 2013: 22).

Por otra parte, en el mismo año del decreto de Castillo en Argentina y durante la presidencia de Vargas en Brasil, se elaboraron medidas que buscaron incluir el español en Brasil y el portugués en Argentina como lenguas extranjeras en los planes de estudio. (cf. Bein, 2012a; Rodrigues, 2010a).

En el caso de Argentina, la ley nacional n° 12.766 incorporaba **el portugués** como lengua optativa en el último año de la escuela secundaria (cf. Bein, 2012b). Además, se creó la cátedra de portugués que luego llevó a conformar el primer profesorado de portugués, primero en el I.S.P. “Joaquín V. González”, después trasladado en 1954 al

⁴³ Bein (2012) destaca que en 1971 el portugués pasó a ser parte, como lengua optativa, de cuatro escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas. Producto del acercamiento político, esta vez entre Vargas y Perón en 1954, el gobierno de Brasil estableció en Buenos Aires el Centro de Estudios Brasileños. En 1956, dos profesoras de esta institución publicaron *Lições de Português*, probablemente el primer manual de portugués elaborado en Argentina. El libro fue reeditado en 1962 y 1978 por la editorial Kapelusz.

En el caso de Brasil, **el español** se incorporó al currículum obligatorio de la escuela secundaria a partir de las medidas de la Reforma Capanema de 1942. Esta lengua pasó a formar parte de los programas oficiales junto con el francés y el inglés, que ya eran enseñados y se excluyó el alemán⁴⁴ (cf. Rodrigues, 2010a; Daher, 2006). Como señala Celada (2002), la justificación del francés e inglés no solo se fundamentaba en el aporte de esos idiomas a la cultura universal sino también a vínculos que esas lenguas habilitaban con Brasil. El español también se asociaba con las relaciones multilaterales, por tratarse de una lengua antigua de gran cultura y riqueza bibliográfica y por construir lazos con las naciones hermanas del continente. No obstante, según afirma Rodrigues (2010a), su incorporación era simbólica debido a que la duración de un año en el plan de estudio contrastaba con los seis años obligatorios de francés e inglés en la orientación científica y cuatro años obligatorios de francés e inglés y dos años de una de las dos en la orientación clásica. Según la autora, la escasa presencia del español era el reflejo de un imaginario de lengua fácil por su proximidad con el portugués. Celada (2002) señala que, a pesar de que el decreto incluyera la lengua española en la educación brasileña, esta no llegó a concebirse más que como una lengua auxiliar que permitía el acceso a bibliografía. No obstante, en este contexto, se elaboraron diferentes instrumentos lingüísticos de español en Brasil⁴⁵ y en especial el *Manual de español* de Idel Becker, que será referencia en Brasil hasta fines del siglo XX (cf. Recuero, 2017).

⁴⁴ El alemán dejaba de enseñarse por ser la lengua del enemigo en la Segunda Guerra Mundial. Según Picanço, reemplazar el alemán por el español era una forma de contener el uso de esta lengua en las colonias alemanas que se resistían a adoptar el portugués (Picanço apud Freitas, 2011).

⁴⁵ *Gramática espanhola para os alunos do ciclo colegial, admissão às Faculdades de Filosofia e demais escolas superiores* de Adolfo Pozo y Pozo (1943); *El castellano contemporáneo – gramática y texto para uso de los colegiales brasileños* de Cândido Jucá Filho (1944); *Lecciones de español* de Julio Amaral (1944); *Español básico: para os cursos clássico e científico* de José Ramón Calleja Álvarez (1946); *Español colegial: colección de lecturas y trozos selectos en prosa y verso* de Hermenegildo Alzola (1953) (Recuero, 2017: 163).

La inclusión del español en el sistema educativo brasileño duró menos de veinte años debido a que la primera ley de educación brasileña, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (en adelante abreviaremos LDB)⁴⁶ sancionada en 1961, excluyó las lenguas extranjeras de las disciplinas obligatorias. Según Rodrigues, la ley producía un silenciamiento de las lenguas extranjeras que condujo a que la única opción para incluirlas en el sistema educativo fuera como optativas y por opción de los Estados. A pesar de ello, las lenguas extranjeras permanecieron en la currícula por el peso que les había concedido el decreto anterior, pero ese no fue el caso del español porque frente al inglés y al francés tuvo su “casi extinción” (cf. Morales y Porto *apud* Rodrigues, 2010: 89). Rodrigues agrega que la omisión de las lenguas extranjeras de la LDB de 1961 instauró un proceso de *desoficialización* de las lenguas extranjeras en la educación brasileña:

A LDB de 1961 assume, portanto, uma posição sobre o caráter do ensino de línguas que ainda encontra eco em certas discursividades que circulam na atualidade: coloca-se em funcionamento, a partir desse apagamento na materialidade legal, um imaginário a partir do qual os conteúdos de línguas estrangeiras deveriam ser tratados como componente extracurricular, se possível, oferecidos fora da grade curricular, ou até mesmo podendo passar por um processo de terceirização, tornando esse conteúdo completamente alheio ao projeto pedagógico da instituição escolar (cf. Rodrigues, 2010: 91).

Así, al encontrarse por fuera de la formación integral, las lenguas extranjeras en la escuela brasileña pasarían de tener una función formativa a una función instrumental.

A fines del siglo XX en Argentina, con la Resolución ministerial n° 1813/88 luego del Segundo Congreso Pedagógico Nacional, se hicieron presentes tres idiomas – inglés, francés e italiano – pero se establecía la obligatoriedad de una única lengua extranjera. De esta manera, el inglés comenzó a ser hegemónico, ya que si en la secundaria debía haber una única lengua extranjera y la decisión quedaba en manos de los directores de los colegios, estos terminaban eligiendo el inglés. A partir de 1989, el francés y el italiano fueron disminuyendo en su oferta. Se suprimió la oferta de francés de las escuelas técnicas, agropecuarias y artísticas y, en las de comercio, la proporción entre francés e inglés quedó en 1 a 5 (Bein, 2012a). La resolución 489/90 reincorporó las otras lenguas extranjeras pero

⁴⁶ Esta ley dio inicio a una serie de leyes que han establecido los lineamientos para el sistema educativo de Brasil (LDB 1961, 1971 y 1996).

seguía prevaleciendo el inglés (*ibídem*).

En Brasil, una segunda LDB fue sancionada en 1971. Esta reincorporaba las lenguas extranjeras entre las disciplinas optativas establecidas por los Consejos Estatales de Educación. Proponía la enseñanza de lenguas extranjeras así como de otras actividades en clase que podían reunir por niveles de competencia estudiantes de diferentes años. No se expedía sobre la cantidad de lenguas ni en qué momento del proceso escolar debían incluirse. Según Rodrigues (2010: 96), esta indeterminación y la propuesta de reunir estudiantes de diferentes años en una misma clase, “cristaliza a dissociação dessa disciplina com respeito ao conteúdo formativo”. Una resolución de 1976 les devolvió a las lenguas extranjeras el estatus de disciplina obligatoria en la educación secundaria pero sin determinar qué lenguas serían enseñadas, dado que se debía dictar una “lengua extranjera moderna” y se recomendaba la inserción desde la enseñanza primaria. La tercera y última LDB de 1996, que regirá la educación hasta la reforma de 2017, introdujo a las lenguas extranjeras en la enseñanza obligatoria (“a partir da quinta série, [será incluido] o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”).

2.2.2 - Primeros profesorados de Lenguas Extranjeras

Los primeros profesorados de lenguas extranjeras, tanto en Argentina como en Brasil, se crearon en el siglo XX. En Argentina, se creó en 1904 el Profesorado en Lenguas Vivas, que comenzó a formar profesores de francés e inglés; también estaba prevista la formación para alemán e italiano⁴⁷. El portugués no era considerado entre ellas, ya que se proyectaba un ideario de nación europea en la que la lengua portuguesa no tenía relevancia y tampoco, en la época, había intención de marcar una política de integración con Brasil (cf. Bein, 2012a). El profesorado de portugués recién comenzó a funcionar en 1954, como mencionamos anteriormente. A principios del siglo XX, la metodología de enseñanza del Profesorado en Lenguas Vivas asumía una concepción lingüística romántica; es decir, la lengua era entendida como el reflejo del espíritu del pueblo que la habla (cf. Bein y Varela,

⁴⁷La formación en italiano se concretó en 1923 en el Instituto Nacional del Profesorado (hoy I.S.P. “Joaquín V. González” de Buenos Aires). Lo mismo sucedió con el alemán, que se terminó incorporando recién en el año 1983.

2005). Se basaba en un fuerte nacionalismo que precisaba del conocimiento de las grandes naciones europeas para seguir el modelo de la civilización y seguía una filosofía positivista. De esta forma, se valoraba la lectura de las obras literarias de Inglaterra, Francia, Alemania e Italia. La lengua, la nación, la cultura, el progreso y el pueblo consistían en entidades homogéneas que no podían someterse a discusión. Se hacía foco en el valor formativo de las lenguas extranjeras como medio para la “educación moral”, la “disciplina mental” y la “cultura general”. Así, las naciones extranjeras consistían en los modelos para una “Nación joven e imperfecta” (*ibidem*). En 1957, a partir de la oficialización de una reforma de plan de estudio de los profesados de lenguas que incorporaba el método directo, se fue acentuando la tendencia hacia lo comunicativo.⁴⁸ El valor formativo de las lenguas extranjeras se fue modificando hacia un valor instrumental reivindicado en los años 90 para la inserción del estudiante en el mercado de trabajo en el contexto de la globalización.

En Brasil, la Universidad de San Pablo implementó la carrera de Letras en Lenguas Extranjeras en 1934, pero la cátedra de Lengua y Literatura Española y las carreras de Lenguas Neolatinas comenzaron a funcionar en 1940. En Río de Janeiro, en 1939 se crearon las carreras de Letras Anglo-germánicas, Letras Neolatinas y Letras clásicas en la Facultad Nacional de Filosofía, que comenzaron a formar profesores de español, francés e italiano (cf. Freitas, 2011). En un principio la metodología de enseñanza de lengua extranjera se basó en los métodos de enseñanza de las lenguas clásicas a través de la traducción y del análisis gramatical, y, al igual que en Argentina, por medio de autores consagrados en lenguas extranjeras se reproducían los modelos de naciones a los que se aspiraba. En la década del 30, cuando las lenguas clásicas tuvieron menos peso en el plan de estudio de la escuela secundaria, se buscó implementar el método directo para la enseñanza de las lenguas modernas que invertía la metodología, comenzando por la oralidad para seguir con la escritura. Además, la gramática debía aprenderse por inducción y debían incorporarse autores que reflejasen el idioma en su actualidad (cf. Leffa, 1999). Con dificultades para su implementación, el método que, según Leffa, efectivamente llegó a las aulas fue una versión simplificada del método de lectura estadounidense. Hasta los años 90 el español en Brasil fue considerado como una lengua auxiliar o lengua puente que

⁴⁸ A través del método directo se acentuaban aspectos fonéticos y prosódicos, en detrimento de los planes de 1904 que, como mencionamos anteriormente, priorizaban la escritura y la literatura (cfr. Bein, 2012a).

servía para acceder a bibliografía no traducida al portugués. Esta representación se basaba en el ideologema de considerarla una lengua transparente cuyo estudio no era necesario (cf. Celada, 2002).

A la par de las disposiciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo, existieron convenios internacionales que divulgaron la enseñanza de español y portugués. Ya hemos mencionado el Centro de Estudios Brasileños en Buenos Aires, creado en 1954. Posteriormente, en 1983, un convenio argentino con Portugal, a través del Instituto Camões, creó el Lectorado de Portugués en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Desde 1988, esta institución cuenta con un lector por el convenio cultural entre Argentina y Portugal (Bein, 2012a).

Por otra parte, España también apoyaba en Brasil la creación de institutos que divulgaran la cultura y la lengua española. En Río de Janeiro en 1956, estimulado por el gobierno franquista, que buscaba difundir la hispanidad, se creó el primer *Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica* (IBCH). En ese mismo año, se abrieron institutos en Salvador y en Puerto Alegre, después en Fortaleza en 1961, en San Paulo en 1963 y en Brasilia en 1976. “Todos ofereciam cursos de língua, consoante à política de hegemonia linguística franquista e de sua identificação ideológica entre língua, nação e Estado” (cf. Freitas, 2011: 9).

El Centro de Estudios Brasileños en Argentina tuvo su reflejo en Brasil con el *Instituto Cultural Brasil-Argentina* fundado en 1967 como parte de la estructura de la embajada Argentina en Río de Janeiro.⁴⁹ A diferencia de otros institutos Argentino-Brasileños que ya existían, la enseñanza de español ha sido su actividad principal hasta la actualidad (cf. Freitas, 2011).

En este recorrido histórico por la enseñanza de lenguas extranjeras en los sistemas educativos de Brasil y Argentina, pudimos identificar que, en rasgos generales, hubo una disminución de la cantidad de lenguas ofrecidas. Esta disminución de la oferta de lenguas coincide con la progresiva universalización de la educación secundaria. Como resaltó Rodrigues (2012), en el caso brasileño predominó una indeterminación de las lenguas a

⁴⁹ Este instituto tiene su origen en el *Instituto Brasileiro-Argentino de Cultura* en Río de Janeiro en 1934 y sucesivamente se crearon los Institutos Culturales semejantes en otras ciudades, Puerto Alegre y San Pablo en Brasil y Rosario y Córdoba en Argentina (cf. Freitas, 2011)

enseñarse en el sistema formal y una desoficialización de las lenguas extranjeras, connotando que las lenguas extranjeras son privilegio de unos pocos y deben ser enseñadas en institutos privados o colegios privados bilingües. En Argentina, identificamos una progresiva preferencia por el inglés, que invisibilizaba las otras lenguas al punto de tener que sancionar resoluciones para reincorporarlas. Como vimos en las metodologías de enseñanza de los profesorado, en ambos casos se produjo la transición de un abordaje formativo hacia un abordaje más instrumental, que terminará consolidándose en los años 90, asociado al inglés y su representación de lengua franca.

A mediados del siglo XX, tanto en Argentina como en Brasil, el portugués y el español entraron en escena en la escuela secundaria producto del acercamiento político entre Vargas y Perón. En Brasil, con más fuerza ya que llegó a incorporarse como disciplina dentro de la Reforma Capanema, aunque duraría poco, menos de veinte años. En cambio, en Argentina la enseñanza de portugués, a través de la ley nacional n° 12.766, se contradecía con el decreto de Castillo que favorecía al inglés por solidaridad continental. Esta contradicción argentina, como veremos, se repetirá a comienzos del siglo XXI.

En cuanto a la producción de los primeros instrumentos lingüísticos de español en Brasil y de portugués en Argentina, destacamos una abundante producción de instrumentos lingüísticos de la lengua española en Brasil.⁵⁰ Esta se inició con la gramática de Antenor Nascentes de 1919 y se intensificó a mediados del siglo XX con la incorporación del español en la escuela media. En cambio, la gramatización del portugués en suelo argentino fue menor; solo hemos identificado un primer manual elaborado por docentes brasileñas del Centro de Estudios Brasileños en 1956. Luego, a partir de los años 80, comenzaron a circular en mayor cantidad libros didácticos de portugués elaborados en Brasil; sus reediciones circulan hasta la actualidad. Identificaremos el comienzo de una producción de libros didácticos de portugués en territorio argentino recién a partir de los años 90; sus primeros manuales fueron elaborados por la FUNCEB⁵¹, fundación que reemplazó el

⁵⁰ Este proceso será retomado en la cuarta parte de la tesis.

⁵¹ Fue la nueva denominación del *Centro de Estudos Brasileiros*, que se transformó en una fundación autónoma y privada con convenios con la Embajada de Brasil. La FUNCEB formó profesores de portugués y dictó cursos de portugués para la comunidad. Funcionó en la Ciudad de Buenos Aires desde 1996 hasta 2013, año en el que fue recuperada por la Embajada de Brasil y transformada en Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA). Actualmente, el CCBA depende directamente del Ministerio de Relaciones Exteriores brasileño y,

Centro de Estudios Brasileños de Buenos Aires en 1996 (Ver Anexo 2 con el listado de libros didácticos de portugués).

3 - Los años 90: las lenguas al servicio de la globalización

A partir de las leyes de educación sancionadas en la década de los años 90 en Argentina y Brasil, este apartado muestra cómo se fue estableciendo el inglés como la lengua extranjera de ambos sistemas educativos. En Brasil observamos una visibilización del español como lengua necesaria para el trabajo y la posibilidad de su inclusión en la secundaria dado que la ley de educación establecía una segunda lengua extranjera optativa.

Pasada ya la normalización democrática en Argentina y Brasil, en la década de los años 90 se reformaron las leyes de educación. En Argentina se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, que establecía la educación obligatoria hasta 9º año de la Educación General Básica (EGB) y tres años no obligatorios de Ciclo Polimodal con diferentes orientaciones. Con referencia a las lenguas extranjeras, estas no fueron mencionadas en la ley, sino que, posteriormente, fueron incorporadas en la educación formal a través del Acuerdo-marco n.º 15 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1998. Además, se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes (CBC), que definían los lineamientos de cada disciplina, incluidas las lenguas extranjeras (1998).

En Brasil se sancionó en 1996 la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (en adelante, LDB), que dividía la enseñanza básica en nueve años obligatorios (*ensino fundamental*) y tres años no obligatorios (*ensino médio*). Como mencionamos anteriormente, la ley dictaminaba que debía enseñarse por lo menos una lengua extranjera a partir de 5º año de la enseñanza fundamental y una segunda lengua extranjera optativa en la enseñanza media. Al igual que en Argentina, se elaboraron lineamientos comunes de carácter nacional para cada disciplina -incluida las lenguas extranjeras-, denominados *Parâmetros Curriculares Nacionais* (en adelante, PCN, 2000).

El Mercosur se encontraba en funcionamiento en tanto unión aduanera pero se habían contemplado proyectos educativos y lingüísticos, como la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur en los sistemas formales e informales. Según analizó Contursi

según el sitio web oficial, es el único instituto oficial del gobierno brasileño de enseñanza de la lengua portuguesa y de promoción de la cultura brasileña.

(2011), se hacía explícito que el Mercosur pertenecía a un proyecto mayor de integración continental (ALCA) proyectado al mundo globalizado. Por ello, las lenguas del Mercosur (portugués y español) se restringían a una dimensión instrumental. En Argentina la enseñanza de portugués se hizo más presente en el ámbito privado y el inglés fue la lengua priorizada en el sistema escolar, entendida como “lengua franca”. En cambio, el español en la escuela brasileña fue considerado junto al inglés, como lengua necesaria para el mundo del trabajo debido a su proyección global (cf. PCN, 2000).

En este contexto global en auge, las lenguas minorizadas fueron rescatadas discursivamente bajo el lema políticamente correcto de “lenguas en peligro” reproducido por organizaciones, como la UNESCO, que defienden la igualdad entre las lenguas y la necesidad de salvar a las lenguas en extinción. Según Arnoux y Bein (2010), esto compensaría los daños producidos por la homogeneización global. Así, los gobiernos argentino y brasileño incorporaron los derechos de los pueblos originarios a poder recibir educación en la lengua materna y comenzaron a diseñarse los programas de Educación Intercultural Bilingüe.

A diferencia de comienzo del siglo XX, los diseños curriculares de los años 90 se elaboraron a partir de una idea utilitaria de las lenguas, que respondía al discurso neoliberal, característico de la época (cf. Bein y Varela, 2005). Esto es, los CBC entendían que las lenguas eran útiles para el mercado laboral y el acceso a la bibliografía. El criterio de utilidad se definía por la instrumentalidad de la lengua y, no más, por su carácter formativo, que, a comienzo del siglo XX, buscaba consolidar un “nosotros” basado en las grandes naciones europeas. En este sentido, Bein y Varela muestran que en los CBC se planteaba una visión actualizada y dinámica del lenguaje que buscaba dar cuenta de interacciones lingüísticas concretas. Se asumía una concepción de la lengua realista, que representaba la disolución de la idea de Estado-Nación como entidad homogénea, unificada y clausurada. Además, sobre la disolución del Estado los autores señalan una contradicción, dado que, por un lado, el Estado nacional otorgaba libertad y autonomía a las jurisdicciones pero, al mismo tiempo, pretendía regular las decisiones sobre qué lenguas enseñar y cómo enseñarlas. De esta forma, los CBC respondían a una filosofía liberal y reflejaban un “Estado pragmáticamente sometido a los designios de la globalización” (cf. Bein y Varela,

2005). Mostraremos que estas características también se encuentran en los lineamientos brasileños PCN.

3.1 - Argentina: Ley Federal de Educación y Acuerdo-marco n. °15

En Argentina, la reforma constitucional de 1994 incorporó pactos internacionales de derechos humanos directamente relacionados con cuestiones lingüísticas, como son: el derecho de cada niño a educarse en la lengua y cultura de sus mayores y el derecho del acusado a poder disponer de un intérprete en el caso de no comprender la lengua oficial.

La Ley Federal de Educación de 1993 amplió la escolaridad obligatoria de siete a nueve años, fijó los CBC y, en consonancia con la nueva constitución, reivindicó discursivamente a las lenguas aborígenes. A nivel lingüístico, se reconocieron las diferentes variedades del español y se acentuó el predominio del inglés (cf. Bein, 2010). A pesar de haber sido contemporánea al Protocolo de Intenciones de los Ministros de Educación de los países fundadores del Mercosur (1991), se mostró conservadora en relación con la integración Latinoamericana. Esto se vio reflejado en la enseñanza del inglés, dada la preferencia por el ALCA, como proyecto de regionalización.

El Acuerdo Macro n. °15 de 1998 introdujo la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria. Se fijaron tres ciclos de tres años de dictado de la disciplina Lengua Extranjera de los cuales por lo menos uno debía ser de inglés. Dos de los tres ciclos debían dictarse durante los nueve años de escolaridad obligatoria. Los CBC recomendaban comenzar el dictado de una lengua extranjera a partir del cuarto año de la primaria. Las implementaciones se realizaron parcialmente, ya que no todas las provincias incorporaron la Ley Federal de Educación y la ampliación de las lenguas extranjeras se cumplió de forma muy desigual (Bein, 2012a). Las provincias que incorporaron la lengua extranjera desde el cuarto año eligieron mayoritariamente el inglés (*ibidem*). El hecho que las lenguas deban tener por lo menos un ciclo de inglés hizo con que esta lengua fuera la lengua privilegiada. Para las instituciones era más fácil continuar con el inglés durante los tres ciclos que incorporar otra lengua.

La enseñanza de lengua extranjera apuntaba más hacia la comunicación y en menor medida a la construcción de la identidad, función asociada a la lengua materna (Acuerdo

Marco n.º 15, 1998). Se asumía la perspectiva del multilingüismo que implicaba la recuperación, respeto y valoración de las lenguas aborígenes. A su vez, el multilingüismo colocaba en pie de igualdad todas las lenguas y, especialmente, las posibles lenguas extranjeras a ser enseñadas. De esta manera, se establecía que sean incorporadas en el sistema educativo “tantas Lenguas Extranjeras como sea posible sin interferir con el desarrollo del español ni con el respeto y la recuperación de las lenguas aborígenes allí donde sea pertinente” (3 Multilingüismo, política lingüística y equidad, en: Acuerdo Marco n.º 15, 1998). La elección de las lenguas a enseñarse quedaba en manos de cada jurisdicción en base a su realidad y sus necesidades. Sin embargo, solo se destacaba el inglés en tanto “lengua de comunicación internacional” y de esta forma adquiría un rango jerárquico mayor. Se disponía que debía enseñarse a partir de “rasgos de inteligibilidad general, es decir, aquellos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada a muchas culturas” (6 Lenguas Extranjeras, en: Acuerdo Marco n.º 15, 1998).

En cambio, para las otras lenguas era requisito adoptar “una variedad dialectal estándar” (CBC, 1997). En el proceso de escritura de los CBC, Arnoux (2018) identificó vacilaciones y reformulaciones en las justificaciones del inglés como lengua privilegiada en base al estatus de “lengua de comunicación internacional”. En el primer borrador, el inglés era considerado una *lingua franca* y se citaba la definición de la UNESCO para ampliarla: “define la *lingua franca* como una lengua que se usa habitualmente por usuarios de lenguas diferentes para facilitar la comunicación” (*apud* Arnoux, 2018). Así, se la diferenciaba del *pidgin* y se hacía una distinción entre la variedad que debía enseñarse para la producción y otra variedad para la comprensión. Para la producción se debía enseñar un “dialecto general” con inteligibilidad internacional y para la comprensión se debía recurrir a un corpus lingüístico con variedades dialectales que presentasen diferencias menores y ya catalogadas, lo que privilegiaba al inglés británico y al norteamericano (cf. Arnoux, 2018). El desarrollo argumentativo se basaba en el ideograma según el cual la inserción al mundo requería del inglés. En este sentido, manejar el inglés ayudaría al desempeño laboral y profesional y, a la vez, formaría consumidores que puedan tener acceso a bibliografía en inglés y a las instrucciones de los productos elaborados por los países centrales (*ibidem*). No obstante, como señala la autora, la mayoría de las actividades laborales en Argentina se

realizan en español y si se considerasen las empresas del Mercosur se debería privilegiar el portugués, lengua que en los CBC figuraba en una nota al pie junto al francés, alemán, japonés, ruso e italiano, como posibles otras lenguas extranjeras a enseñarse. En el segundo borrador, se agregaban estas lenguas extranjeras al cuerpo del texto, aunque se mantenía el desarrollo argumentativo que llevaba a la conclusión de solo inglés, a pesar de recomendar una oferta plurilingüe y multicultural (*ibídem*).

El tercer borrador priorizaba la denominación “lengua de comunicación internacional”, en lugar de “*lingua franca* natural”, y reemplazaba el argumento de la utilidad del inglés para acceder a productos de países desarrollados y para la inserción laboral y profesional por el argumento del inglés como lengua de encuentro. De esta forma, se reforzaba el papel de facilitador para conocer muchas culturas como elemento diferenciador de las otras lenguas extranjeras, lo que, como señala Arnoux, es cuestionable dado que, por ejemplo, el español y el francés también lo cumplen.

En resumen, se justificaba la jerarquía del inglés ante las otras lenguas, a través de la construcción de una representación de la lengua sin sus variedades propias ni culturas y, a la vez, la distinción del inglés buscaba borrar al portugués de ese posible lugar jerárquico.

La hegemonía del inglés correspondía a la formación discursiva neoliberal que se había instalado en el gobierno a través de la naturalización de la globalización, como fenómeno mundial producto de la evolución natural del libre comercio. La imposición del inglés como *lingua franca* desprovista de las variedades de una lengua histórica se basaba en el alto valor asignado al inglés como lengua de la ciencia, de las finanzas y de los intercambios internacionales.

Se buscó generar, así, una representación despolitizada, que alcanzó en nuestro ámbito cierto peso no solo por su legitimación global sino también porque la lengua con la que competía era el portugués, cuya enseñanza se justificaba en razones que tenían que ver fuertemente con la política estatal de poner en marcha el Mercosur (cf. Arnoux, 2018: 6)

De este modo, se justificaba la ausencia total del Mercosur en los CBC. En cambio, el Acuerdo-marco n.º 15 citaba las recomendaciones de la Comisión Técnica del Mercosur Educativo, pero solamente para valorar positivamente el español como idioma de

integración regional, silenciando el hecho de que ese estatus fuese compartido con el portugués.

[el español] es una de las dos lenguas oficiales del Mercosur, posibilita la intercomprensión con el resto de los países de América Latina, y constituye la segunda lengua vehicular en occidente, con un ritmo vertiginoso de crecimiento (4 Español en: Acuerdo Marco n.º 15, 1998).

La centralidad del inglés en los lineamientos nacionales de enseñanza de lenguas extranjeras cristalizaba la evidencia de esta lengua como fetiche lingüístico, atribuyéndole cualidades mágicas intrínsecas (Bein, 2005): “espacio de encuentro” entre culturas, “inteligibilidad general”, lengua universal, que podía ser estudiada sin abordar la cultura. La elección por el inglés se justificaba por ser una lengua funcional a la globalización, como una lengua sin cuerpo, transparente y de comunicación universal.

De esta forma, según Contursi (2012), el Mercosur respondía al orden global, cumpliendo un rol de subregión para la conformación del ALCA y, por lo tanto, la enseñanza de portugués no era proyectada como lengua de integración regional. El portugués solo creció en el sector privado, ya que servía de forma instrumental para facilitar los intercambios comerciales con Brasil, el mayor socio comercial de Argentina (Varela, 2014). En cambio, en Brasil el español ocupó un lugar destacado en los PCN, ya que fue contemplado junto al inglés por su utilidad en el mercado de trabajo. Pese a ello, veremos que el abordaje de esta lengua no visibilizó el vínculo del español con el Mercosur ni con los países fronterizos hispanohablantes.

3.2 - Brasil: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional y Parâmetros Curriculares Nacionais*

En Brasil, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996, que con grandes modificaciones estuvo vigente hasta 2016, abordaba la enseñanza de lenguas extranjeras para la enseñanza fundamental y para la enseñanza media. La ley elaborada durante la presidencia de Fernando Henrique Cardoso reflejaba la política neoliberal de su gobierno, que se basó en grandes privatizaciones. El sistema educativo debía responder a las exigencias del mercado laboral y era concebido asumiendo sentidos del ámbito del

comercio, por ejemplo, al usar el término “clientela” como sinónimo de alumnado. En referencia a las lenguas extranjeras, la LDB de 1996 señalaba la obligatoriedad de al menos una lengua extranjera desde el quinto año de la enseñanza fundamental:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art. 26, 1996).

Y para la enseñanza media:

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36, 1996)

En ambos artículos, la elección de la lengua extranjera quedaba en manos de la comunidad escolar y de las posibilidades de la institución. El estatus “diversificado” significaba que la oferta de la disciplina debía ser adaptada a las realidades regionales. La ley estipulaba una lengua extranjera obligatoria desde el quinto año de la enseñanza fundamental y una segunda lengua extranjera optativa en la enseñanza media. La lengua extranjera obligatoria de forma predominante fue el inglés (Actualmente, la última reforma del sistema educativo brasileño de 2017 estableció el inglés como lengua obligatoria). Destacaremos más adelante que la ley de oferta obligatoria de español sancionada en 2005 se regirá según el artículo 36, siendo su oferta obligatoria para la escuela pero optativa para el alumno. Esta misma modalidad adoptará la ley de oferta de portugués en Argentina aprobada en 2009.

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio* (en adelante, PCN EM) elaborados en el año 2000 no explicitaban las posibles lenguas extranjeras a ser enseñadas. El documento resaltaba la necesidad de valorar la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela y de que adquiriesen la misma importancia que las otras disciplinas del currículum. Se advertía que el predominio del inglés había reducido el interés por las otras lenguas. Las *Orientações Curriculares Complementares* de los PCN (2002) tampoco distinguían las lenguas que podrían ser enseñadas; incluían ejemplos en lengua inglesa, francesa, española y alemana.

Los PCN EM, al igual que los CBC argentinos, señalaban que las lenguas extranjeras debían adquirir un lugar central en la educación para el mundo globalizado y se concebían de una forma utilitaria para el mercado de trabajo globalizado: “permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (2000: 25). En este sentido, el español era considerado junto al inglés como idioma necesario para la vida profesional:

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, *no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas*. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, *de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho* (2000: 27, bastardillas nuestras).

Las otras lenguas extranjeras que figuraban en el documento, el italiano y el alemán, son mencionadas como ejemplos de lenguas que pueden ofrecerse según la realidad de cada región, como es el caso del Estado do Rio Grande do Sul. A diferencia del inglés y del español, se les atribuía a estas otras lenguas un carácter más cultural, histórico e identitario, justificado por las colonias de inmigrantes. Así, el documento se concebía como pragmático y liberal dado que delegaba la opción de las lenguas a los estados o instituciones.

Por otra parte, en contradicción con la voluntad de hacer que las lenguas extranjeras adquiriesen un estatus de disciplina curricular, se incentivaba la creación de Centros de Lenguas a partir de la experiencia de los Estados de San Pablo y Paraná, que los habían implementado desde la década del 80:

Convém, pois, ao inserir um ou mais idiomas estrangeiros na grade curricular, procurar aproveitar os pontos positivos dessas e de outras experiências semelhantes, no sentido de que o Ensino Médio passe a organizar seus cursos de Línguas objetivando tornar-se algo útil e significativo, em vez de representar apenas uma disciplina a mais na grade curricular (PCN EM, 2000: 28).

De esta forma, ya no se trataba de una disciplina curricular sino de “no ser solamente una disciplina más”. Esto reforzaba el carácter instrumental que se le asignaba a las lenguas, ya que debían volverse “algo útil y significativo”.

Respecto a la metodología de enseñanza, se acentuaba el trabajo con la lengua en uso, en detrimento de una metodología gramatical basada en la corrección. El objetivo era relacionar el aprendizaje con otras disciplinas y poder ser funcional a un mundo globalizado: “torna-se difícil relacionar tal tipo de aprendizagem [gramatical e abstrato] com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado (PCN, 2000: 28). Así, proponía reemplazar el énfasis dado a la corrección lingüística por la contextualización de los enunciados. El objetivo de la enseñanza de la lengua apuntaba a “la comunicación real”, que no debía restringirse a la competencia lingüística y debía incorporar la competencia discursiva y la competencia sociolingüística. Estas consideraciones sobre la metodología de enseñanza representaban a las lenguas extranjeras con determinados estatus y funciones, lenguas para la cultura e identidad y lenguas para el mercado de trabajo.

En resumen, la ausencia del portugués que identificamos en los CBC (1998) de Argentina contrasta con la presencia del español en los PCN EM (2000), contemplado dentro de las lenguas funcionales al mundo profesional y a la globalización. El estudio del español de los PCN no se refería explícitamente a un estatus de lengua de integración entre los países del Mercosur, ni se mencionaban los acuerdos del Mercosur que proponían la enseñanza del portugués y del español en los sistemas formales, no formales e informales. En cambio, en el sistema argentino se hacía referencia al Mercosur pero con el objetivo de valorar al español dentro de la región, invisibilizando al portugués.

En la totalidad de los PCN EM, el Mercosur solo es mencionado una vez. En los contenidos de Informática, figura entre otros organismos regionales producto de la globalización (ALCA, Comunidad Europea y NAFTA):

O mundo está em constante mutação, barreiras e muros ideológicos, culturais e comerciais foram e estão sendo derrubados. A globalização se impõe, o mundo se organiza para fins comerciais em grandes blocos, como NAFTA, Mercosul, Comunidade Européia, ALCA etc. Simultaneamente, ocorre um grande desenvolvimento na área de Telecomunicações, em especial em nosso País, associado a uma grande curiosidade pelas novas “mídias” e a uma ansiedade por informação, tornando as redes, em especial a Internet, a grande sensação deste final de milênio e, sem dúvida, um passaporte obrigatório para a entrada no novo século (PCN, 2000: 60, bastardillas nuestras).

La cita refleja el pensamiento hegemónico de la época, al anunciar el fin de las barreras ideológicas, culturales y comerciales. La globalización era considerada en tanto proceso natural con fines comerciales, que se imponía en los países del mundo. De esta manera, los países debían organizarse en grandes bloques para hacer frente al libre mercado: NAFTA, Mercosur, Unión Europea y ALCA. Internet y las nuevas tecnologías de la comunicación eran entendidas como requisitos hacia el nuevo milenio. El orden global se representaba como la realidad del nuevo siglo, asumida en tanto evidencia constatada, natural y anónima. No había sujetos detrás del mercado mundial, simplemente sucedía de forma inevitable.

4 - La estrategia regional y las lenguas enseñadas en la escuela

En este capítulo, a partir de una comparación entre las nuevas leyes educativas sancionadas por los países del Mercosur (incluidos Venezuela y Bolivia) y las leyes de oferta obligatoria de portugués en Argentina y español en Brasil, buscamos analizar, teniendo en cuenta la perspectiva regional, los nuevos documentos prescriptivos sobre la enseñanza de lenguas en Argentina y Brasil elaborados en el periodo 2003-2015.

El cambio político e ideológico de la mayoría los países del Cono Sur cuestionó el orden mundial de la globalización y buscó integraciones estratégicas que superasen la esfera de lo comercial. En este capítulo, mostraremos de qué forma esto impactó en las nuevas leyes de educación sancionadas por los países del Mercosur y, para los casos de Argentina y Brasil, en los diseños curriculares nacionales de lenguas extranjeras.

El Mercosur está compuesto por cuatro miembros fundadores (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) e incorporó en el periodo analizado a Venezuela en el año 2012 y Bolivia en 2015⁵². La situación sociolingüística de Argentina, Uruguay y Venezuela cuenta con el predominio del español como lengua mayoritaria y Brasil con el predominio del portugués. Paraguay y Bolivia presentan situaciones sociolingüísticas diferentes. En

⁵² En 2012, Venezuela se sumó como país miembro del Mercosur. No obstante, actualmente se encuentra suspendida por no cumplir con el protocolo de Ushuaia sobre el compromiso democrático (1998). En 2015, se aprobó el ingreso de Bolivia pero aún no se ha completado el proceso de adhesión por los Congresos de cada Estado parte. La incorporación de Bolivia cambia sustancialmente la situación de las lenguas oficiales de los países del Mercosur debido a que Bolivia oficializó treinta y tres lenguas oficiales en su nueva Constitución del 2009.

Paraguay, son dos las lenguas mayoritarias -el español y el guaraní- y la mayoría de sus hablantes son bilingües. En cambio, en Bolivia son tres las lenguas mayoritarias -el español, el quechua y el aymara- y existen diferentes tipos de bilingüismo. Estos dos países presentan situaciones diglósicas marcadas debido a que el español es la lengua dominante.

A pesar de que en los años 90 haya predominado la matriz de pensamiento neoliberal orientada hacia la integración continental, el Protocolo de intenciones de 1991 firmado por los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay había considerado el papel fundamental de la educación en la integración y, con tal propósito, hacía énfasis en el origen cultural común de los pueblos de América Latina.

[considera] Que la Educación tiene un papel fundamental para que esta integración se consolide y se proyecte;
Que *es común el origen cultural de los pueblos latinoamericanos* particularmente el de los Estados Partes del MERCOSUR (Protocolo de Intenciones, 1991, bastardillas nuestras)

Los planes de acción del Sector Educativo del Mercosur continuaron con esta misma propuesta, ya que se proponían incentivar la conciencia ciudadana en la región a través del sistema educativo.

“contribuir a los objetivos del MERCOSUR conformando un espacio educativo común, *estimulando la formación de la conciencia ciudadana para la integración*, la movilidad y los intercambios”
“*reconocer la institución educativa como espacio cultural privilegiado para la formación de una conciencia favorable a la integración regional* que impacte significativamente en la escuela como núcleo básico” (Plan de Acción SEM 2001-2005, bastardillas nuestras).

En la educación básica, planteaban incorporar junto con las lenguas del Mercosur su historia y su geografía:

La incorporación de proyectos y actividades relativos a la enseñanza de las Lenguas, de la Historia y de la Geografía del MERCOSUR (...) reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional (*ibidem*).

Y en los resultados esperados se reiteraba sobre la implementación del portugués y el español en los sistemas formales:

Programas de enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR, incorporados a las propuestas educativas de los países con vistas a su inclusión en los currículos (*ibídem*).

En los diferentes planes de Acción del Mercosur Educativo se puede observar la repetición de objetivos, que deja en evidencia la dificultad para su cumplimiento, sobre todo los que apuntan a contenidos comunes para la identidad regional y a la enseñanza de las lenguas del bloque como lenguas de integración regional. Los avances más significativos fueron las dos leyes de oferta obligatoria de enseñanza de español y portugués en Brasil (2005) y Argentina (2009), respectivamente.

La conformación de Unasur, que comenzó a funcionar en 2011, acentuó la perspectiva política, ideológica y cultural en la propuesta de integración de la región. Este organismo regional caracterizaba a las naciones como “multiétnicas, plurilingües y multiculturales”. Como mostró Arnoux (2011), el documento fundacional reflejó una sensibilidad mayor a la alteridad y mostró la voluntad de disminuir las desigualdades aspirando a una identidad y ciudadanía sudamericanas. Esto implicaba la conformación de una entidad política con mecanismos de participación cívica, que incidió sobre las medidas glotopolíticas.

En este período de integración estratégica de América del Sur, los países del Mercosur han modificado o sancionado nuevas leyes de educación. Brasil y Paraguay mantuvieron la ley de educación de los años 90 y sancionaron otras leyes, sobre todo relacionadas con el ámbito lingüístico, que modificaron a aquella. Haremos una comparación de las leyes educativas que se sancionaron o que se encontraban en vigencia en estos seis países comprometidos con el Mercosur, centrándonos en el peso acordado a la integración regional y a la situación lingüística, en especial en la enseñanza de las lenguas del bloque portugués y español como lenguas extranjeras.

4.1 - Nuevas leyes de educación en los países del Mercosur

Como ya mencionamos, los países del Mercosur tuvieron grandes modificaciones de las leyes que regulan la educación y en algunos casos la educación lingüística.

- Argentina – *Ley de Educación Nacional*, (LEN) 2006, *Ley de oferta obligatoria de portugués*, 2009
- Brasil – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, (LDB) 1996 y actualizaciones, *Lei de oferta obrigatória de espanhol*, 2005
- Uruguay – *Ley de Educación General*, 2008
- Paraguay – *Ley General de Educación* 1998, *Ley de Lenguas*, 2010
- Venezuela – *Ley Orgánica de Educación*, 2009
- Bolivia – *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, 2010 y *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas*, 2012

La ley argentina de Educación Nacional (LEN) fue sancionada en 2006, dejando sin efecto la Ley Federal de Educación de 1993. La *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de Brasil data de 1996 pero fue actualizada y modificada ampliamente hasta las reformas de 2016. A su vez, Brasil y Argentina sancionaron en 2005 (Ley n.º 11.161) y en 2009 (Ley n.º 26.468), respectivamente, las leyes de oferta obligatoria de los idiomas oficiales del Mercosur.

En Brasil en 2016, el gobierno provisorio de Temer a pocos meses de haber asumido aplicó una reforma de la educación, que entre otras medidas dejó sin valor la ley de oferta obligatoria de español y estipuló que el inglés fuera la lengua obligatoria. Estas modificaciones se implementaron a través de una medida provisoria, que luego en febrero de 2017 se convirtió en la Ley n.º 13.415.

No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (art. 2 y 3, bastardillas nuestras).

Si bien se estipuló al inglés como única lengua extranjera obligatoria, la reforma no menciona al español como segunda lengua optativa. Sin duda, esta mención

“preferencialmente o espanhol” es el resultado del lugar institucional que, como veremos, fue adquiriendo el español a partir de la ley de 2005.

Uruguay tuvo su actual Ley de Educación General sancionada en 2008. Paraguay posee la Ley General de Educación sancionada en 1998 y la Ley de Lenguas de 2010 (Ley N.º 4251). Esta última regula los usos del guaraní y del español en diferentes ámbitos y, especialmente, en el educativo.

Venezuela y Bolivia implementaron grandes cambios en sus Constituciones y sistemas educativos con la asunción de los presidentes Hugo Chávez y Evo Morales. Las nuevas políticas de ambos gobiernos acentuaron el carácter descolonizador y anti-imperialista de sus nuevas Constituciones. Esto contribuyó para otorgarles un lugar central a la presencia indígena y afrodescendiente en las dimensiones lingüística, cultural y política.

El gobierno de Hugo Chávez impulsó lo que se denominó como la revolución bolivariana, que aspiraba al “socialismo del siglo XXI” y que enfatizaba la necesidad de una integración latinoamericana, fundamentándose en el proyecto político de Simón Bolívar. La Constitución sancionada después de la asunción de Chávez en 1999, cambió el nombre del país, la República de Venezuela pasó a denominarse República Bolivariana de Venezuela. De este modo, propuso su refundación atendiendo a una sociedad multiétnica y pluricultural.

Bolivia se convirtió en un Estado Plurinacional, que reconoció constitutivamente la diversidad cultural de los pueblos indígenas y campesinos, y consideró la existencia de naciones diferentes dentro de un mismo Estado. Este gesto se distanció de la concepción tradicional de Estado-Nación y de las políticas homogeneizadoras llevadas a cabo en la independencia de los países de la región (cf. Blanco, 2015). Además del cambio de la Constitución de 2009 y de la sanción de una nueva ley de educación en 2010, se promulgó la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas en 2012 (Ley n.º 269).

4.1.1 - La historia de los pueblos y la conformación de la identidad nacional/regional

Retomando el Protocolo de intenciones (1991), que establecía la importancia de considerar el origen común de los pueblos latinoamericanos, y el Tratado de Unasur (2008), que aspiraba a una identidad sudamericana, identificaremos en las leyes educativas de qué forma se construyen discursivamente las identidades nacionales y, específicamente, si son consideradas las integraciones regionales.

Las leyes de educación de **Brasil** y de **Uruguay** señalan cuáles fueron los pueblos que constituyeron las identidades de los Estados. En el caso de **Argentina**, estos no son nombrados; solo son mencionados los pueblos indígenas. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de **Brasil** considera, en sus principios y objetivos, la diversidad étnico-racial (art. 3 inciso XII agregado en 2013). También, dispone que en la enseñanza de historia deben abordarse las contribuciones de los tres componentes de la identidad brasileña: pueblos indígenas, africanos y europeos.

4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*).

Esto es reiterado en el artículo 24a agregado en 2008 sobre la obligatoriedad de la historia afrobrasileña e indígena en toda la enseñanza fundamental y media. Primero, se estableció la enseñanza de la historia afrobrasileña e indígena y, después, se agregaron las contribuciones de estos pueblos a la Historia de Brasil.

La misma ley brasileña establece que la educación bilingüe e intercultural será desarrollada para los pueblos indígenas con los objetivos de reafirmar sus identidades étnicas y valorar sus lenguas y ciencias. Adicionalmente, se debe garantizar a los indígenas el acceso “às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas”. Esta formulación deja en evidencia una separación entre sociedades indígenas y no indígenas y la sociedad nacional, como si aquellas no fuesen parte de esta última.

La ley de educación brasileña no se pronuncia sobre la integración regional; en cambio la Constitución Nacional de Brasil de 1988 le establece un lugar central que incluye las dimensiones económica, política, social y cultural:

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil *buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações* (art. 1, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, bastardillas nuestras).

Además, la Constitución brasileña apunta no solamente a una perspectiva latinoamericana sino a la formación de una comunidad latinoamericana de naciones. Probablemente, la contemporaneidad con el acta de Iguazú (1986) haya influido en este compromiso. En contrapartida, la LDB de 1996 no menciona la integración debido a que en ese entonces el Mercosur se restringió a acuerdos comerciales.

La Ley de Educación General (2008) de **Uruguay** reconoce, al igual que Brasil, la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente como constitutivos de la identidad nacional:

D) Propender al desarrollo de la *identidad nacional* desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la *presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente*, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución (*Ley de Educación General, 2008, bastardillas nuestras*)

En cuanto a la integración al mismo tiempo que promueve la “integración regional, internacional y la convivencia pacífica” no define cuáles son los países integrados. La Constitución de Uruguay de 1997 vigente actualmente aborda la integración de los países latinoamericanos, principalmente, en la dimensión comercial: “La República procurará la integración social y económica de los Estados Latinoamericanos, especialmente en lo que se refiere a la defensa común de sus productos y materias primas” (art. 6, De la nación y su soberanía, 1997).

A diferencia de las leyes brasileña y uruguaya, la Ley de Educación Nacional de **Argentina**, sancionada en 2006, incorpora la necesidad de promover la integración regional y latinoamericana. Además, proyecta una identidad nacional abierta a valores universales, a la integración regional y latinoamericana y respetuosa a la diversidad. Agrega que los

contenidos curriculares deben incorporar el fortalecimiento de la región, principalmente del Mercosur.

Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, *abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. (...)*

Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) *El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR*, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad (art. 11 y art 92, LEN, 2006, bastardillas nuestras).

No obstante, no indica cuáles son los pueblos que componen la identidad argentina; o sea, no explicita en qué consiste la diversidad cultural que debe ser respetada. Solo son destacados los pueblos originarios, el respeto a sus lenguas y a sus identidades:

ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a *su lengua y a su identidad cultural*, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as (art. 11, *ibidem*, bastardillas nuestras).

De la misma manera, la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe garantiza a los pueblos indígenas el derecho constitucional de recibir una educación que preserve y fortalezca “sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión”.

En relación con la formación en Historia, no se especifica sobre la conformación de la identidad nacional pero, cuando se refiere a los contenidos de enseñanza común, resalta el respeto por las diferentes culturas originarias y las incluye en una primera persona plural, “nuestra sociedad”.

[El ministerio de educación] definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la *multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias* en todas las escuelas del país, *permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad* (art. 54, *ibidem*, bastardillas nuestras).

Identificamos una tensión en el momento de definir los participantes del diálogo intercultural que la ley promueve, debido a que no se explicita de qué forma está compuesta

la sociedad argentina. El ideologema “diversidad cultural” permite abarcar diferentes pueblos sin necesidad de especificar cuáles son estos pueblos.

La Ley General de Educación (1998) de **Paraguay** en sus dos primeros artículos toma en cuenta la cultura de la comunidad de los habitantes y, en especial, los derechos de los pueblos indígenas.

Todo habitante de la República tiene derecho a una educación integral y permanente que, como sistema y proceso, se realizará en el contexto de la cultura de la comunidad. (...) El sistema educativo nacional esta formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República. Los pueblos indígenas gozan al respecto de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional y esta ley (art. 1 y 2, Ley General de Educación de Paraguay, 1998).

Se destaca que la nacionalidad paraguaya está integrada por diferentes culturas y la modalidad para “grupos étnicos” está destinada a aquellas culturas que tengan su lengua y tradiciones propias, diferente de las oficiales.

e. se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que poseen su propia cultura, su lengua y sus tradiciones y que integran la nacionalidad paraguaya; (art. 11, *ibídem*)

La ley de educación paraguaya no se expide sobre la dimensión internacional ni refiere a procesos de integración. El artículo 11 define la educación como “el proceso permanente de comunicación creativa de la cultura de la comunidad, integrada en la cultura nacional y universal, para la realización del hombre”, o sea, el proceso educativo debe incluir la cultura de la comunidad, la cultura nacional y a la universal. La Constitución de Paraguay (1992) tampoco se expide sobre regionalizaciones; apunta a una integración a la comunidad internacional.

La composición cultural de **Bolivia** se diferencia de los otros países del Mercosur ante la gran variedad de pueblos originarios y por tratarse de la población mayoritaria. La Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez define, entre los mandatos constitucionales de la educación, que debe ser “intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (2010, art. 1). Los componentes sociales que se ven integrados en el Estado son “naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes”. Una de las finalidades mas importante de la ley es llevar adelante una

educación que integre los diferentes en el espacio territorial y en el Estado como ciudadanos. Luego de la integración de estas naciones en un Estado, se proyecta la integración a Latinoamérica para después integrarse al mundo.

8. Promover la amplia reciprocidad, *solidaridad e integración entre las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afrodescendientes que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial*. Así como de las organizaciones sociales, estudiantiles y de las comunidades educativas.

9. Fortalecer la unidad, *integridad territorial y soberanía del Estado Plurinacional, promoviendo la integración latinoamericana y mundial*. (Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, art. 4, 2010, bastardillas nuestras)

Por lo tanto, existiría, por un lado, una unidad continental con proyección mundial de las naciones y “pueblos indígena originario campesinos y afrodescendientes” y, por otro lado, se hace necesaria la unidad territorial y la soberanía del Estado por medio de la integración de América Latina y del mundo. La reivindicación a nivel continental y mundial de estos pueblos toma un carácter que tiende a lo universal y la dimensión latinoamericana se vincula a la soberanía del Estado.

Además, la ley educación de Bolivia se plantea en dos dimensiones, la dimensión intracultural y la intercultural. La primera consiste en la “recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional” (art. 6, *ibídem*). Esta apunta a la unidad y reconocimiento entre las diferentes naciones y agrega la necesidad de incluir sus conocimientos y valores a los contenidos curriculares. La segunda, la dimensión intercultural, refiere a un intercambio entre saberes propios de cada cultura al interior del Estado y saberes del resto del mundo.

En las bases de la educación, esta interrelación de saberes entre culturas se complementa con los saberes universales:

Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afrobolivianas, *en complementariedad con los saberes y conocimientos universales*, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad (art. 3 bases de la educación, *ibídem*)

Como señala Blanco (2015), si bien la ley propone un cambio de paradigma y se fundamenta en los principios éticos y morales de los pueblos originarios enunciados en sus lenguas, deja en evidencia que la cosmovisión indígena no forma parte de los conocimientos universales, es decir, occidentales.

En **Venezuela** la Ley Orgánica de Educación de 2012, en los principios y valores de la educación, resalta la dimensión regional junto con la soberanía y la independencia: “la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y la defensa de la soberanía (...), el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña” (art. 3). Además, se establece que la educación debe ser: “pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe” (*ibidem*).

Entre las competencias del denominado Estado docente se adjudica un valor central a la integración regional en diferentes aspectos. Estos son el cumplimiento obligatorio de la doctrina de Simón Bolívar, la planificación de políticas y programas de educación formal y no formal, que deben atender a la “especificidad en historia y geografía en el contexto venezolano, latinoamericano, andino, caribeño, amazónico, iberoamericano y mundial”. La ley promueve “la integración cultural y educativa regional y universal”:

- a. En el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, *que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes.*
- b. Desde una concepción de la integración que privilegia la relación geoestratégica con el mundo, respetando la diversidad cultural (Ley Orgánica de Educación Venezuela, 2012, art. 6, inciso 5, bastardillas nuestras).

Y en las finalidades de la educación propone

7. *Impulsar la integración latinoamericana y caribeña* bajo la perspectiva multipolar orientada por el impulso de la democracia participativa, por la lucha contra la exclusión, el racismo y toda forma de discriminación, por la promoción del desarme nuclear y la búsqueda del equilibrio ecológico en el mundo (*Ídem*, Art. 15).

La ley no solo resalta la importancia de la integración regional sino que la entiende como constitutiva de la identidad de los pueblos y, a su vez, refuerza su carácter geoestratégico. Los valores identitarios nacionales comprenden las dimensiones latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal. Además, plantea la

Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de forma transversal al sistema educativo.

En resumen, ninguna de las cuatro leyes educativas de los países fundadores del Mercosur (Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay) reconoció el origen común de sus pueblos como disponía el Mercosur Educativo. Brasil y Uruguay destacaron los mismos componentes (africano, europeo e indígena) en sus identidades, sin embargo no señalaron la semejanza con los países vecinos. La ley paraguaya entiende a la educación de forma integrada a la cultura nacional, reconociendo otras culturas en su territorio pero sin especificarlas. La ley argentina plantea en sus objetivos la integración regional en su dimensión identitaria, aunque no refiere al origen común de los pueblos de los países de la región.

Podemos identificar que, si bien en los tiempos actuales de globalización las fronteras se encuentran debilitadas, los Estados conservan la necesidad de seguir acentuando su unidad simbólica y, por lo tanto, presentan resistencias en reconocer un origen compartido con los países de la región y en explicitar acuerdos de integración estratégica. La explicitación de esta integración depende de momentos políticos, como fue su presencia en la Constitución brasileña (1988) o en la ley de educación argentina (2006). Esta falta de toma de posición lleva a decisiones liberales que terminan privilegiando los vínculos con centros de poder que promueven una cultura occidental, siendo esta entendida *por default* con sus conocimientos legitimados, como vimos cuando son contrastados con las culturas originarias.

Son diferentes los casos de Venezuela y Bolivia, que se han integrado posteriormente al bloque. Ambos reconocen en sus leyes educativas la importancia de la regionalización latinoamericana. Este reconocimiento en el caso de Bolivia se vincula con el fortalecimiento de las reivindicaciones indígenas y afrodescendientes. Venezuela al asumir el proyecto bolivariano expresa con mayor fuerza el valor constitutivo de la identidad latinoamericana y caribeña y la necesidad de potenciarla estratégicamente. No obstante, veremos que esta reivindicación de la unidad latinoamericana no se refleja en los lineamientos nacionales de las lenguas extranjeras. En ambos casos, se reglamenta sobre la enseñanza de una única lengua extranjera sin especificar cuál.

4.1.2 - Normativas sobre la enseñanza de lenguas

Las leyes de educación abordan, en diferentes grados, la cuestión lingüística. En el caso de **Argentina**, la LEN dispone entre los diversos campos del conocimiento para la enseñanza primaria, la lengua, la comunicación y las lenguas extranjeras (Art. 27-c, 2006). Para la enseñanza secundaria, la lengua que los alumnos deben dominar en sus competencias orales y escritas es la lengua española y agrega la comprensión y expresión en una lengua extranjera (Art. 30-d, LEN, 2006). Además, subraya que: “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país.” (Art. 87, LEN, 2006). Las lenguas extranjeras, que tradicionalmente ocupaban un lugar destacado en la secundaria, quedaron reducidas a “al menos un idioma extranjero”.

En **Brasil**, la LDB de 1996 dispone la incorporación de por lo menos una lengua extranjera moderna elegida por la comunidad escolar a partir del quinto año del ciclo fundamental. A diferencia de Argentina, la ley brasileña agrega una segunda lengua extranjera de carácter optativo. La ley de oferta obligatoria de español (Ley 11.161) sancionada en 2005 se ajusta a esta normativa, ya que la oferta es optativa para el alumno. La lengua portuguesa es definida como lengua de escolarización y, en la educación secundaria, su enseñanza está directamente asociada al conocimiento y al ejercicio de la ciudadanía.

En **Argentina**, durante el proceso de elaboración de la actual LEN, se redactó un Documento para el Debate, que proponía los siguientes cambios: la obligatoriedad de la escolarización incluyendo toda la secundaria, la extensión de la Educación Intercultural Bilingüe a los no indígenas y la educación para niños con necesidades especiales, entre otras. Además, el documento cuestionaba al inglés como única lengua extranjera. Bein (2010) identifica en este documento las siguientes omisiones: no se hace mención al Mercosur, no se explicita una concepción de lengua ni de aprendizaje de las lenguas y tampoco son mencionadas las lenguas vecinas.

Sin embargo, como identificamos anteriormente, el Mercosur y la integración latinoamericana adquieren gran importancia identitaria en la LEN. Estas decisiones se vieron reflejadas en los documentos dirigidos a las escuelas y documentos normativos,

como en el documento *La educación en el proyecto nacional 2003-2011*, en el que se plasmaba el modelo de reconstrucción nacional y transformación social iniciado en 2003. Se señalaba la necesidad de convertirse en una de las naciones fundadoras de una “Latinoamérica más fuerte” y se apelaba al “sueño de la Patria Grande”, cuyo objetivo central era “mantener la democracia en la región” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011). En la misma línea, la colección *Los logros de la integración*, con un volumen dedicado a la parte educativa, presentaba los avances en el sector. No obstante, la integración regional no fue considerada en su carácter lingüístico; solamente se menciona el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera con Brasil. No figuraba en ninguno de estos documentos, elaborados con posterioridad a la ley de oferta obligatoria de portugués.

Tanto en Brasil como en Argentina, las dos leyes que disponían sobre la enseñanza de las lenguas del Mercosur establecieron la obligatoriedad para las instituciones y no para los alumnos. Esto fue objeto de debate en la comisión educativa en Argentina en el tratamiento de los proyectos presentados a partir de 2006, que planteaban la obligación de la enseñanza de portugués para todos los alumnos (cf. Arnoux, 2011). Sin duda, en Argentina debe haber influenciado la ley brasileña, que ya se encontraba en vigencia con esta misma modalidad. Esto, además, planteaba un problema en relación con la Ley de Educación Nacional que estipulaba la enseñanza de al menos una lengua extranjera. Si la oferta de portugués es obligatoria, ¿solo se debía enseñar portugués? o si la oferta es obligatoria para la escuela ¿podría no ser elegida por los alumnos y no dictarse? (*ibidem*).

Es necesario destacar que, teniendo en cuenta que la LDB brasileña fue modificada y actualizada en diferentes oportunidades, no se la ha modificado para incorporar la ley de oferta de español. En cambio, sí estuvo contemplada en las orientaciones curriculares de enseñanza media (OCEM, 2006). A diferencia de Brasil, la ley de oferta de portugués tendrá una mínima mención en los NAP de Lenguas Extranjeras (2012) en una nota al pie, que no refiere a la obligatoriedad del portugués, sino a cuestiones vinculadas con la denominación de la disciplina “lengua extranjera”. Abordaremos ambos documentos brasileño y argentino en el apartado 4.2.2.

En el caso de **Uruguay**, la ley de educación explicita la cuestión lingüística en las líneas transversales correspondientes a todas las modalidades de educación. Se reconocen

tres lenguas maternas uruguayas y se acentúa en una formación plurilingüe en segundas lenguas y lenguas extranjeras, sin establecer cuantas lenguas debían enseñarse ni en qué momento de la trayectoria educativa.

5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la *consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya)* y la *formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras* (art. 40, Ley de Educación General, Uruguay, 2008).

Como señala Barrios (2016), la ley uruguaya reconoce la presencia del portugués y el español hablados en Uruguay en un gesto que refuerza la unidad nacional sin vincular estos idiomas con los países vecinos. En cuanto al portugués de Uruguay se emprendieron programas de educación bilingüe portugués/español en las regiones donde el portugués es lengua materna⁵³. Las leyes de Brasil y de Argentina no mencionan el plurilingüismo pero esta concepción está presente en las orientaciones curriculares nacionales en la enseñanza de la lengua nacional, lenguas extranjeras y Educación Intercultural Bilingüe.

En **Paraguay**, la Ley General de Educación (1998) establece en los fines del sistema educativo “la formación en el dominio de las dos lenguas oficiales” y en el artículo 31 dispone que “la enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar”; la otra lengua oficial deberá enseñarse como segunda lengua. Si bien establece una educación para grupos étnicos sensible a su cultura, su lengua y sus tradiciones, no incorpora en esta ley una modalidad intercultural bilingüe en lenguas originarias. Para las lenguas extranjeras solamente se expide sobre el reconocimiento oficial de “las instituciones públicas o privadas especializadas en el estudio y difusión de lengua extranjera o de otras etnias de nuestro país” (Ley General de Educación, 1998, art. 75). No reglamenta sobre las lenguas extranjeras en el sistema escolar. La Ley de Lenguas

⁵³ Uruguay ha implementando medidas en relación con las políticas lingüísticas a través de la creación de la Comisión de políticas lingüísticas en la educación pública dependiente de ANEP. Esta comisión elaboró un Informe Técnico en 2007 sobre la situación de las lenguas en Uruguay, la historia sobre la enseñanza de las lenguas y propuestas para la reformulación de la enseñanza de lenguas en la formación docente y en los tres niveles del sistema educativo obligatorio. El documento propone la enseñanza de tres lenguas extranjeras en la currícula obligatoria: inglés, portugués y una tercera lengua obligatoria que el alumno podrá elegir. Se trata de recomendaciones que no han modificado los lineamientos nacionales. (Ver Barbarich (2012) sobre el predominio del inglés en la educación secundaria uruguaya).

sancionada en 2010 reglamenta la enseñanza de las lenguas ofiales y de las extranjeras. Sobre las lenguas extranjeras dispone que: “El Estado promoverá la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente de aquéllas que son lenguas oficiales de los Estados coasociados en organizaciones supranacionales” (art. 6, Ley N° 4251, 2010). De este modo, incentiva la enseñanza de las lenguas extranjeras de estos organismos, aunque no nombra al portugués. Al mismo tiempo, promueve la incorporación del guaraní como idioma oficial de los organismos supranacionales.

Arnoux (2011) destaca que esta ley asigna un fuerte valor identitario al guaraní y al “castellano paraguayo” como lenguas nacionales pero no son entendidas como lenguas compartidas en la región, el español por los países hispanoamericanos y el guaraní por la Cuenca del Plata. Respecto a la dimensión regional, Arnoux subraya que las fronteras son vistas como zonas de posibles conflictos en un contexto global en que los países abren sus fronteras a integraciones. Esto puede ser explicado por la situación económica de Paraguay desfavorable en relación con los otros socios del Mercosur, que genera desconfianza en algunos sectores de este bloque.

En **Venezuela**, la ley de educación garantiza el uso del castellano en las instituciones y centros educativos, exceptuando la modalidad de la educación intercultural bilingüe, en la que se debe emplear el uso igualitario del castellano con los idiomas indígenas (Ley Orgánica de Educación Venezuela, 2012, Art. 6 sobre las competencias del Estado docente). Además, la enseñanza del castellano figura entre los cumplimientos obligatorios de la educación junto a la doctrina de Simón Bolívar, la historia y la geografía de Venezuela. No obstante, no se distinguen variedades locales ni se destaca una variedad nacional.

El obligatorio cumplimiento de la educación en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, el idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela; y el ambiente en las instituciones y centros educativos oficiales y privados, hasta la educación media general y media técnica. (Ley Orgánica de Educación Venezuela, 2012, art. 14)

Esta mención del idioma castellano junto a la historia y la geografía de Venezuela es retomada en diferentes segmentos de la ley, acentuando la asociación de la lengua con la

nacionalidad venezolana y una posible relación con Hispanoamérica al mencionar el proyecto bolivariano.

La ley de educación venezolana no se expide sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estas son contempladas en el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), que aspira a que el egresado posea, entre otras aptitudes:

24. Conocimiento y valoración de la nueva geopolítica internacional, y de las *alianzas de cooperación e integración de la República Bolivariana de Venezuela con otros países de Latinoamérica, el Caribe y el mundo*

25. *Dominio y valoración de los idiomas maternos (castellano y/o indígenas); así como de un idioma extranjero*, como elementos de comunicación, participación, integración y fortalecimiento de la identidad venezolana (Sistema Educativo Bolivariano, 2007, bastardillas nuestras).

El conocimiento sobre las alianzas de integración y cooperación de Venezuela a nivel internacional no se asocia con la enseñanza de la lengua extranjera. Se resalta la dimensión nacional del castellano para la construcción de la identidad venezolana pero la enseñanza de la lengua extranjera no se inscribe dentro de una estrategia política.

Bolivia, como mencionábamos anteriormente, presenta una situación sociolingüística más compleja con una lengua mayoritaria y de prestigio - el castellano - hablada en todo el territorio, dos lenguas indígenas mayores – el quechua y el aymara – también habladas en todo el territorio, como consecuencia de migraciones internas, y una treintena de lenguas indígenas (entre ellas el guaraní en la región del Chaco) presentes en ámbitos rurales y selváticos, con pocos hablantes, salvo para el guaraní y el chiquitano (cf. Blanco, 2015). El Estado Plurinacional de Bolivia por medio de la ley de educación propone una educación plurilingüe. El Artículo 4 rige sobre el uso de los idiomas oficiales y de la lengua extranjera. Se prioriza la enseñanza en lengua materna y se determinan principios obligatorios de los usos de las lenguas y su aprendizaje que resumimos en tres puntos:

- 1) En comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria se debe enseñar como primera lengua la originaria y como segunda lengua el castellano
- 2) En comunidades monolingües donde predomina el castellano, esta será primera lengua y la originaria será la segunda lengua.

3) En comunidades o regiones trilingües o plurilingües se definirá la primera lengua por criterios de territorialidad y transterritorialidad según los consejos comunitarios y la segunda lengua será el castellano.

Se establece la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera de forma gradual desde los primeros años de la escolaridad. El Sistema Educativo Plurinacional tiene como objetivo “lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígenas originarios, castellano y uno extranjero” (art. 10 inciso 4). No se hace determina cuál debe ser el idioma extranjero. De esta forma, la ley de educación boliviana, atenta a resolver los conflictos entre naciones dentro de su territorio, no se expide sobre la necesidad de volcar en la enseñanza de la lengua extranjera la unidad latinoamericana contemplada en las finalidades de la educación.

De modo general, podemos decir que los países comprometidos con el Mercosur en el período analizado se preocuparon mayormente en resolver sus conflictos lingüísticos al interior de los territorios nacionales, que a promulgar una integración regional relegada para un segundo momento. Sin embargo, estos conflictos lingüísticos son compartidos por los países de la región al poseer historias comunes de conformación. Tener en cuenta esto, podría colaborar para valorar en la región el papel de las lenguas indígenas y de las lenguas de inmigrantes y, a su vez, promover las dos grandes lenguas mayoritarias de forma estratégica con el objetivo de fomentar el conocimiento de la región en la educación formal. Lo cierto es que mientras la regulación sobre las Lenguas Extranjeras en el sistema educativo solo se pronuncie sobre la obligatoriedad de una única lengua, esta será predominantemente el inglés, dada la naturalización con la que se le concede la función de la comunicación global. De forma general, podemos concluir que las leyes analizadas refuerzan las lenguas originarias y su diálogo intercultural con las lenguas nacionales y se le concede de forma tácita al inglés un lugar hegemónico como única lengua extranjera. En este movimiento de lo nacional a lo extranjero, la perspectiva latinoamericana queda atenuada en su dimensión lingüística.

4.2 - Español en Brasil y portugués en Argentina como lenguas extranjeras en la escuela media

En este apartado, nos centraremos en la legislación lingüística que contempla la enseñanza de español en Brasil y de portugués en Argentina. En un primer momento, analizaremos las leyes de oferta obligatoria de español en la escuela secundaria brasileña (Ley n.º 11.161, 2005) y de portugués en la escuela secundaria argentina (Ley n.º 26.468, 2009). En un segundo momento, veremos de forma comparada cómo estas leyes se reflejaron en las orientaciones curriculares de lenguas extranjeras a nivel nacional en Brasil y Argentina. Identificaremos que las orientaciones curriculares, a diferencia de las orientaciones de los años 90, cuestionan el modelo globalizado impuesto por la coyuntura internacional y presentan medidas locales para hacerle frente, como son la valoración de la diversidad y la heterogeneidad desde una concepción sociohistórica, las leyes de enseñanza de las lenguas de integración regional y la valoración de las lenguas extranjeras para la formación ciudadana plurilingüe e intercultural.

4.2.1 - Leyes de oferta obligatoria de las lenguas oficiales del Mercosur

a) Ley de oferta obligatoria de español en Brasil, Ley n.º 11.161, de 2005

Después de diferentes proyectos de ley presentados desde 1958, Brasil sancionó el 5 de agosto de 2005 la **Ley de oferta obligatoria de español n.º 11.161**: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (art. 1). El segundo párrafo agrega la oferta facultativa de español para la enseñanza fundamental desde 5º a 8º año⁵⁴. La ley estipuló un plazo de cinco años para su implementación, que debía realizarse en el horario curricular.

Rodrigues (2010) muestra el contraste entre la indeterminación de la LDB de 1996 en referencia a la enseñanza de lenguas extranjeras y la determinación de la ley de 2005, que implicaba la oferta obligatoria de una lengua específica. Recordamos que la LDB de

⁵⁴ Recordamos que el sistema educativo brasileño está compuesto por nueve años de enseñanza fundamental y tres años de enseñanza media.

1996 establecía desde la enseñanza fundamental el dictado de por lo menos una lengua extranjera obligatoria y en la enseñanza media se agregaba una lengua extranjera optativa. Además, transfería la decisión sobre qué lenguas enseñar a los Consejos Estatales de Educación y a la “elección de la comunidad escolar”. Así ante la nueva ley sobre la lengua española, que dictaminaba la obligatoriedad de oferta y la opción concedida al alumnado, los Consejos de los Estados han elaborado consultas sobre cómo debían proceder. Una de las consultas se refirió a, si el español ya se encontraba en la currícula de la escuela como la lengua extranjera obligatoria, cuál debía ser la lengua extranjera optativa. La respuesta fue que se debería incorporar otra lengua extranjera, como el inglés o el francés, de forma optativa para el alumno. Ante esta interpretación de la ley, Rodrigues defiende que, si bien la ley era conocida como “Ley de español”, no regulaba solamente sobre esta lengua sino que disponía sobre la ampliación de la oferta de lenguas extranjeras.

Además, los artículos tercero y cuarto disponían sobre la creación de “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” para las escuelas públicas y para las escuelas privadas y establecían que podían recurrir a “diferentes estratégias” que incluyeran desde clases en el horario curricular, como inscribir a los estudiantes en “Centros de Estudos de Língua Moderna”. Según Rodrigues, la ley 11.161, además de pronunciarse sobre el español y las lenguas extranjeras en general, cristalizaba la desoficialización de estas como disciplinas externas al currículum escolar y legitimaba su tercerización en las escuelas privadas, dado que se trataba de una práctica que ya se había instalado en las escuelas paulistas desde la década de los años 90 (como recomendaban los PCN).

El dictado por fuera del currículum supone otra concepción de enseñanza de lengua extranjera, generalmente, limitada a un aprendizaje instrumental ya que no necesita estar integrada a la propuesta pedagógica transversal y a un compromiso con la formación ciudadana. Las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006) en los capítulos dirigidos a la enseñanza de lenguas extranjeras y de español reivindican la presencia de las lenguas extranjeras en la currícula escolar y advierten sobre la necesidad de combatir la creencia instalada en la sociedad de que las lenguas extranjeras se aprenden en cursos libres, ya que eso conduciría a la desoficialización y a la privatización de estas disciplinas.

Antes de la sanción de la Ley de oferta de español en 2005, se habían presentado diecinueve proyectos de ley sobre la enseñanza de español en la Cámara de Diputados y siete en la Cámara de Senadores. Rodrigues (2010) destaca que tres de los parlamentarios que presentaron proyectos sobre la presencia curricular del español en las escuelas fueron presidentes:

Juscelino Kubitschek, cujo PL [*projeto de lei*], apresentado em 1958, entrou em relação justamente com o projeto da primeira LDB (de 1961); Fernando Henrique Cardoso, cujos projetos foram apresentados enquanto ainda era senador, em 1987 e 1991; e Itamar Franco, que exercia o cargo de presidente no momento em que apresentou o PL a que nos referimos, em 1993 (cf. Rodrigues, 2010: 183).

Rodrigues identifica que estos proyectos de ley basaban su justificación en el preconstruido de la integración entendida de diferentes formas, como continental en el caso del proyecto de 1958, como latinoamericana en el caso de los proyectos 1987 y 1991 y como iberoamericana en el proyecto de 1993. En cambio, para el proyecto del año 2000, que finalmente fue el proyecto aprobado, sus argumentos enfocaban la importancia de la lengua española y su “ampliação de oportunidade na comunicação global” (Proyecto 2000 *apud* Rodrigues 2010). Mientras que los primeros argumentaban la presencia del español basados en un hecho político -las diferentes propuestas de integración entre países-, el proyecto aprobado se basaba en un hecho de política lingüística que destacaba la importancia de la lengua española en el mundo.

La autora estudia detenidamente la determinación discursiva de la designación de los territorios objeto de la integración cuando esta es la base de la fundamentación. El proyecto de Juscelino Kubitschek de 1958 hacía énfasis en las relaciones panamericanas por lo que la propuesta establecía que el español debía equipararse al inglés. El proyecto se enmarcaba en la Operación Pan-Americana, que consistía en una alianza propuesta por el gobierno de Brasil entre los países latinoamericanos con Estados Unidos; consistía en metas económicas para erradicar el subdesarrollo en la región. El proyecto de Fernando Henrique Cardoso de 1987 elaborado en un contexto de redemocratización buscaba la integración cultural, política y económica de Brasil con Latinoamérica, después de las desastrosas dictaduras en el continente. Estas habían sido dirigidas por el poder de Estados Unidos en la región, que había operado con una estrategia de desintegración de América Latina. La firma

del Acta de Iguazú entre Brasil y Argentina en 1985 contextualizaba la justificación del proyecto legislativo de enseñanza de español que movilizaba argumentos fuertemente políticos de “hermandad con las naciones hispano-hablantes”. Se reivindicaba de forma recíproca la enseñanza de portugués en los países de habla hispana y se explicitaba la singularidad de Brasil con sentidos de aislamiento y exclusividad, al ser el único país de lengua portuguesa en el continente (cf. Rodrigues, 2010: 253).

El proyecto de Itamar Franco de 1993 fue presentado en un momento en el que Brasil se posicionaba a nivel mundial a partir de medidas que respondían a una liberalización económica y una apertura comercial. El Mercosur ya se encontraba conformado pero se lo había limitado a una unión aduanera. Así, en este contexto el vínculo con los países hispanohablantes se estableció a partir de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, materializada en un encuentro de presidentes en Salvador de Bahía en 1993 (*ibidem*). En este proyecto, Rodrigues señala la ausencia de sintagmas que refieran de manera exclusiva a Hispanoamérica y vincula este distanciamiento con el imaginario nacional hispanoamericano asociado a la memoria de las independencias del cual Brasil no formaba parte (cf. Arnoux *apud* Rodrigues, 2010). Además, en el proyecto de 1993 Rodrigues identifica relaciones positivas con lo ibérico y negativas con lo americano, que reflejan marcas de las relaciones de fuerza a la que se encontraba sometida la integración regional (panamericanismo/latinoamericanismo). De esta forma, las relaciones con los países hispanohablantes solo podían darse considerándolos como países de origen ibérica.

El Proyecto de ley del año 2000, que resultó aprobado, funcionó, según Rodrigues, en base a argumentos político-lingüísticos que representaban a la lengua española con una proyección global y se basaban en el preconstruido de que aún no había integración. En vez de restringir el espacio de integración, como sucedía en los otros proyectos, este tendía a ampliarlo e indeterminarlo. Además, el proyecto aprobado exaltaba la importancia de la lengua española en el mundo, ocupando el segundo lugar entre las lenguas de comunicación internacional y recuperaba la memoria de la expansión del “poder hispánico nos siglos XVI e XVII”. Se enfatizaba en la proporción numérica y en la extensión territorial de los países hispanohablantes que, según esta lógica argumentativa, le concedía a la lengua española el poder de la “ampliação de oportunidade na comunicação global” (cf. Rodrigues, 2010: 266, 267). La autora señala una tensión entre lo regional y lo global que correspondía

a un momento histórico en el que el Mercosur había perdido su fuerza política y se multiplicaban las Conferencias Iberoamericanas, que, desde 1991 al año 2000, ya habían completado diez encuentros. Rodrigues agrega que crecían las inversiones españolas en Brasil con los grupos Telefónica, Santander y el Instituto Cervantes (*ibidem*).

b) Ley de oferta obligatoria de portugués en Argentina, Ley n.º 26.468, de 2009

En Argentina, **la ley de oferta obligatoria de portugués n.º 26.468** fue sancionada en diciembre de 2008 y promulgada en enero de 2009. Desde 2006, cinco proyectos de ley se habían presentado antes de su aprobación. El debate tuvo lugar en las comisiones y había un consenso general sobre la necesidad de promover la enseñanza del portugués, sobre todo en los diputados de la comisión de Educación (cf. Arnoux, 2011). Arnoux identificó en la serie de proyectos presentados diferentes puntos que reflejaron disensos en las posiciones glotopolíticas de los parlamentarios. La actual ley estipula:

Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario (Art. 1, Ley n.º 26.468, 2009).

Además del dictado obligatorio en la educación secundaria, se estableció la obligatoriedad para las escuelas primarias de las provincias fronterizas, Corrientes y Misiones. El plazo para su aplicación fue estipulado hasta 2016. Al igual que la ley brasileña, la oferta del idioma es obligatoria para la institución escolar y es de carácter optativa para el alumno. Por tal motivo, se agrega que el Ministerio de Educación “dispondrá medidas que estimulen su participación en esta propuesta curricular” (art. 3). A diferencia de Brasil, se plantea actuar en la divulgación del portugués en Argentina.

La ley dispone que el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología junto con el Consejo Federal de Educación deben elaborar lineamientos curriculares para la implementación del portugués (art. 2). Estos lineamientos no se elaboraron y veremos que

los lineamientos nacionales (NAP) de lenguas extranjeras tampoco incluyeron las disposiciones expresadas por esta ley.

Sobre la formación docente, la ley establece que se elaborará y se pondrá en funcionamiento un plan plurianual para el período 2008-2016, que incluirá la promoción en las universidades de carreras de profesorado de portugués. Adicionalmente, la ley prevía las condiciones organizativas y técnicas para su aplicación:

a) Homologar títulos; b) Organizar programas formativos complementarios; c) Adecuar la legislación para incorporar docentes de otros países del MERCOSUR; d) Ejecutar las acciones sistemáticas de intercambio de docentes entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil; e) Concretar la realización de seminarios sobre políticas de enseñanza de los idiomas; f) Crear un grupo de trabajo de especialistas para formular propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de idiomas en la región (Art. 7).

En base a las entrevistas que hemos realizado a referentes jurisdiccionales, no tuvimos conocimientos de que se haya implementado el programa plurianual para la promoción de las carreras de profesorado. Al contrario, los referentes entrevistados señalaban la falta de implementación del portugués en las escuelas, ya que los profesorados que habían abierto en los años 90 y comienzos del 2000 contaban cada vez menos estudiantes ante la falta de demanda de profesores en las escuelas, inclusive algunos profesorados fueron cerrados o estuvieron en riesgo de cierre, como mencionamos en la segunda parte de la tesis.

Como podemos observar, la ley de portugués argentina contempla más aspectos que la ley de español brasileña, sobre todo, en relación con la formación docente, las certificaciones y las políticas lingüísticas en la región.

Los fundamentos de esta ley se basaron en el último proyecto de ley presentado en la Cámara de Diputados en 2008. Arnoux (2011) identifica en los cuatro proyectos descartados las posiciones ideológicas que estos implicaban. El primer proyecto daba especial atención a la identidad común, ya que se proponía “desarrollar la identidad regional por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración”. Se enfatizaba tanto en el valor instrumental como simbólico de la lengua y, de esta forma, valorizaba los intercambios artísticos y culturales. Incluso, expresaba la necesidad de cambiar el estatus del portugués de lengua extranjera a “una lengua próxima, cerca desde lo

lingüístico y la experiencia regional” (cf. Proyecto 1 *apud* Arnoux 2011: 33). Así, también advertía sobre la ilusión de transparencia de la lengua que, sin su estudio, conduciría a malentendidos.

El segundo proyecto no atendía a la identidad regional y privilegiaba aspectos comunicativos para construir una integración regional y un acercamiento entre las culturas. Al igual que el anterior, señalaba la necesidad de su enseñanza para enfrentar la aparente transparencia. En referencia a la formación docente, destacaba que los profesores debían contar con “la convicción de la importancia de los procesos de integración regional” (cf. Proyecto 2 *apud* Arnoux, 2011: 34) y que debían reconocer la diversidad de lenguas y culturas de ambos países. Asimismo, incluía “la enseñanza y capacitación en español para brasileños” (*ibídem*). Es importante considerar lo novedoso de este proyecto dado que al proponer intercambios de los profesores delineaba una política lingüística exterior sobre la enseñanza de español integrada con Brasil.

El tercer proyecto en su justificación realizaba un recorrido histórico de los procesos de integración, que comenzaba en el año 1953 con el acuerdo entre los presidentes de Argentina, Brasil y Chile. Consideraba como antecedente del Mercosur el Acta de Buenos Aires firmada por Argentina y Brasil en 1990 y no mencionaba el Acta de Iguazú de 1985. Subrayaba la necesidad de la enseñanza del portugués para las relaciones comerciales y sociales, sobre todo en las provincias fronterizas. Sin embargo, no destacaba el valor simbólico de la lengua y equiparaba su función a la del inglés en el ámbito internacional debido a que permitía “generar oportunidades en todos los espacios productivos, comerciales, educativos, científicos, sociales y culturales de nuestra región, y de esta manera contribuir a crear una verdadera integración regional” (cf. Proyecto 3 *apud* Arnoux, 2011: 35).

El cuarto proyecto se proponía llevar a la práctica las acciones acordadas por el Protocolo de Intenciones de 1991 y por los sucesivos planes de acción de la comisión del Mercosur Educativo. Asumía una perspectiva más pragmática en relación con las lenguas, sin destacar su importancia en la construcción de identidades. Las lenguas se concebían en su aspecto útil para la comprensión y para el desarrollo personal sin atribuirles valores políticos (cf. Arnoux, 2011).

Por último, el quinto proyecto, sobre el que se basan los fundamentos de la ley sancionada, se posiciona desde lo político ya que resalta las razones geopolíticas de la enseñanza de portugués en Argentina y vincula el aprendizaje de portugués al funcionamiento del Parlamento de Mercosur (Parlasur), entendido como “el órgano de representación ciudadana que le faltaba al bloque para paliar su déficit democrático” (cf. Proyecto 5 *apud* Arnoux, 2011: 36). Además, destaca las elecciones directas de los diputados regionales del Parlasur por los ciudadanos de cada país miembro. En este sentido, este proyecto, a diferencia de los otros, resalta la necesidad de la enseñanza del portugués para la ciudadanía regional. La representación de la lengua es de “un vehículo de integración de los pueblos que, sin perder su identidad, busquen un destino común latinoamericano” (cf. Proyecto 5 *apud* Arnoux 2011: 37). Arnoux señala que la aclaración “sin perder su identidad” puede haber sido el resultado de un debate sobre lengua, identidad, nación, integración regional. No se retoman los antecedentes del Mercosur “ya que la elección de uno u otro es polémica y activa memorias discursivas en conflicto” (*ibidem*). Otras cuestiones omitidas en la justificaciones de la sanción de la ley en relación con los otros proyectos son: 1) el estatuto singular del portugués, que dada su proximidad geográfica y lingüística no debería considerarse meramente una lengua extranjera; 2) no se justifica la necesidad de su estudio por la ilusión de transparencia y tampoco se retoma la enseñanza del español como lengua extranjera a brasileños y, por último, 3) la obligatoriedad de la oferta y no de la enseñanza, que termina quedando en manos de la libertad de los ciudadanos. Según Arnoux, esto refleja un liberalismo glotopolítico, inspirado en la ley de oferta de español en Brasil.

En resumen, si contrastamos las justificaciones de los proyectos de ley de español en Brasil y de portugués en Argentina, identificamos en la ley argentina fuertes argumentos políticos, sobre todo, en base a la ciudadanía regional. En cambio, como resalta Rodrigues, en el proyecto aprobado para el español en Brasil se reforzaba la proyección mundial de la lengua española. Esto último se reflejó en las orientaciones curriculares de español en Brasil (OCEM, 2006), que, si bien mencionan la política regional, identificaremos que esta se encuentra matizada y se privilegia el área idiomática. Los manuales escolares aprobados por las convocatorias del PNLD (2012 y 2015) también reprodujeron esta política debido a que se elaboraron en base a las orientaciones curriculares.

En el caso argentino, la argumentación política sobre la enseñanza de portugués no quedó reflejada en las orientaciones curriculares nacionales (Proyecto de Mejora, 2010 y NAP, 2012) que al elaborar un único documento para todas las lenguas presenta justificaciones generales. No obstante, la justificación basada en argumentos políticos se encuentra en algunas jurisdicciones que han elaborado diseños curriculares específicos de portugués, como fue el caso del diseño curricular de portugués para la orientación en Lenguas de la provincia de Buenos Aires. En cambio, identificaremos en la cuarta parte de esta tesis que, por un lado, las fundamentaciones de las actividades didácticas de portugués propuestas por el ministerio se centraron más en la relación entre lo local y lo global que en la integración regional. Por otro lado, los libros didácticos que han circulado en las escuelas argentinas respondieron a una demanda del portugués que, si bien visibilizaba la relación con Brasil, lo abordaba de forma más instrumental, vinculada con el ámbito privado, empresarial y de intercambios internacionales.

4.2.2 - Disposiciones nacionales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria

Posteriormente a la sanción de ambas leyes de oferta obligatoria de las lenguas oficiales del Mercosur, se elaboraron orientaciones curriculares de lenguas extranjeras a nivel nacional y jurisdiccional en Brasil y Argentina. Con el objetivo de identificar el impacto de las leyes de español y portugués y la perspectiva regional, abordaremos los siguientes documentos nacionales:

- Brasil – “Conhecimento de Línguas Estrangeiras” e “Conhecimento de Espanhol” En: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias* (abreviaremos OCEM), 2006;
- Argentina – *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario* (abreviaremos Proyecto de mejora), 2010 y *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras*, (abreviaremos NAP de LE), 2012.

Las orientaciones curriculares brasileñas para la enseñanza media (OCEM, 2006) incluyen a las lenguas extranjeras en el volumen *Linguagem, códigos e suas tecnologias*, en el que también se encuentran las disciplinas Lengua Portuguesa, Literatura, Arte y Educación Física. Lengua extranjera cuenta con dos capítulos, “Conocimientos de Lenguas Extranjeras” y “Conocimientos de Español”. Este último es resultado de la sanción de la ley de oferta de español aprobada el año anterior. Podemos destacar la rapidez con la que se incluyó un capítulo específico para la enseñanza de español a brasileños, mientras que en Argentina los documentos elaborados un año y tres años después de la ley de oferta de portugués no han incluido su reglamentación.

Las **OCEM** consisten en reflexiones resultado de diferentes discusiones en seminarios a lo largo de los Estados de Brasil con docentes universitarios y la comunidad escolar. Su objetivo es dar apoyo al docente y mejorar las prácticas pedagógicas. Los **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)** argentinos se elaboraron en base a un consenso federal sobre los saberes básicos de cada disciplina con el objetivo de dar unidad al sistema educativo. Cada disciplina elaboró sus NAP por año escolar, excepto la disciplina Lenguas Extranjeras, que reunió en un mismo documento la educación primaria y secundaria. Cabe señalar que Lenguas Extranjeras fue la última disciplina en publicar sus NAP en 2012, tres años después de la sanción de la ley de oferta obligatoria de portugués. Como ya mencionamos, sus disposiciones no serán incluidas en los NAP de Lenguas Extranjeras.

Los **NAP** en materia legislativa equivalen a los *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCN, 2000) del sistema brasileño, que hemos analizado anteriormente, pero nos interesa centrarnos en la documentación publicada después de la sanción de las leyes de oferta de las lenguas oficiales del Mercosur para contrastar su repercusión en el sistema educativo brasileño y argentino. Por este motivo, contrastaremos los **NAP de LE** con las **OCEM** publicadas en Brasil en 2006. Además, estas últimas cuestionan algunos conceptos de los PCN del año 2000. Conjuntamente con los **NAP de LE** de 2012, analizaremos un documento elaborado para la formación de docentes del nivel secundario

en Argentina, el *Proyecto de mejora para la formación inicial*⁵⁵ de profesores para el nivel secundario (2010), que incluye un capítulo sobre las lenguas extranjeras. Este nos permitirá complementar los NAP de LE dada su especificidad del nivel secundario. El **Proyecto de mejora** (2010) consistió en una articulación entre el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que reunió especialistas de las universidades y de los institutos terciarios para mejorar la formación de profesores en Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras.

Como mencionamos las **OCEM** (2006) presentan un capítulo de español y otro general a todas las posibles lenguas extranjeras (sin especificarlas), aunque aclara que las encuestas, las metodologías de enseñanza y los ejemplos son todos del inglés y agrega que se requerirá de una adaptación para aplicarse a las otras lenguas extranjeras. Los **NAP de LE** (2012) regulan la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués, sin hacer distinción entre las lenguas y cuando se presentan ejemplos se tienen en cuenta las cinco lenguas. El capítulo de Lenguas Extranjeras del **Proyecto de mejora** (2010) fue elaborado entre 35 representantes de las diferentes jurisdicciones y por un referente de cada lengua (francés, inglés, italiano y portugués) coordinados por una profesora de francés. La elaboración en conjunto de un mismo documento para las diferentes lenguas extranjeras del sistema educativo es valorada por el documento, en tanto gesto político que permite asumir una postura plurilingüe. Esto es resaltado dado que, tradicionalmente, las lenguas extranjeras en Argentina estuvieron separadas entre sí con diferentes trayectorias didácticas. La perspectiva intercultural y plurilingüe es el centro de la propuesta educativa nacional para las lenguas extranjeras en Argentina.

El **Proyecto de mejora** (2010) se subdivide en cuatro núcleos: aprendizaje, ciudadanía, interculturalidad y prácticas discursivas. Apunta a una formación del profesor de lengua extranjera como agente consciente de las políticas lingüísticas nacionales y regionales.

En su actividad profesional, el docente de LCE podrá entonces promover aprendizajes duraderos, ampliar la cosmovisión de sus alumnos, asumir su responsabilidad de mediador en cambios que garanticen el respeto por la diversidad lingüístico-cultural y

⁵⁵ El documento denomina “formación inicial” al proceso de desarrollo profesional desde el ingreso en la institución superior de formación docente, o sea, desde la formación de grado.

contribuir a formar ciudadanos abiertos al plurilingüismo dentro y fuera del sistema educativo. (**Proyecto de mejora**, 2010: 152)

Las lenguas extranjeras y la lengua materna del aprendiz son consideradas de forma indisoluble de sus culturas y, con este propósito, se las designa Lengua Cultura Materna (LCM) y Lengua Cultura Extranjera (LCE). Además, el proyecto pone especial atención en la situación sociohistórica de las lenguas, visibiliza las lenguas originarias y las lenguas de inmigración. Además, se tiene en cuenta que el portugués es lengua materna en la provincia de Misiones, como también lo señalan los **NAP de LE**. Se aspira a formar un docente involucrado con la realidad argentina y comprometido con “la memoria histórico-lingüístico-cultural del país” (**Proyecto de mejora**, 2010: 164).

La dimensión regional está fuertemente presente en el núcleo sobre ciudadanía, puesto que se perfila un docente que debe asumir un compromiso ideológico y político con la coyuntura nacional y regional. La formación del docente de lengua extranjera debe habilitar una posición crítica ante modelos elaborados para otras realidades u otros momentos históricos para poder formular propuestas contextualizadas:

Debe tomar conciencia de estos procesos [políticos cargados de ideología e historicidad] y esforzarse por efectuar un anclaje significativo en la realidad argentina y regional para promover intervenciones concretas, contextualizadas y alejadas de la mera implementación de modelos originados en otras situaciones y momentos históricos (**Proyecto de mejora**, 2010: 165).

El documento sostiene que es un requisito que el futuro docente demuestre amplio conocimiento de las realidades lingüísticas de los países de la región.

Comparar el panorama lingüístico argentino con el de otros ámbitos regionales, en especial de Latinoamérica, con énfasis en los tratados de integración como el MERCOSUR y la UNASUR (**Proyecto de mejora**, 2010: 168).

Por último, se advierte sobre el conflicto entre varias interpretaciones de la globalización. Señala que una interpretación a servicio de las políticas neoliberales en las que se resaltan tendencias individualizantes y sometimiento a las leyes del libre mercado agudiza desigualdades sociales. La interpretación asumida por el documento consiste en “posiciones contrahegemónicas que abogan por la construcción democrática de reglas de reconocimiento recíproco entre identidades y culturas distintas” (**Proyecto de mejora**,

2010: 165). Por ello, considera que debe prevalecer el derecho a la igualdad en el caso que la diferencia genere exclusión y el derecho a la diferencia en el caso que la igualdad se convierta en un imperativo homogeneizador que apague la diversidad. Además, remarca la necesidad de que la enseñanza de lenguas extranjeras asuma un posicionamiento crítico que no reproduzca estereotipos y prejuicios.

La dimensión regional es planteada en su aspecto político y se cuestiona la globalización al servicio del mercado. Sin embargo, siendo un documento sobre la enseñanza de lenguas, no considera la dimensión lingüística de la integración ya que el portugués no es visibilizado en tanto lengua de integración regional y tampoco se citan los acuerdos sobre la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur. En el esfuerzo por buscar una igualdad entre todas las lenguas se silencia la ley de oferta obligatoria sancionada un año antes. La dimensión sociohistórica y regional que el documento enfatiza desaparece al desestimar los acuerdos del Mercosur y la legislación lingüística.

De forma similar sucede en los **NAP de Lenguas Extranjeras** (2012), visto que la ley de oferta obligatoria de portugués solamente se encuentra mencionada junto con la Ley de Educación Nacional en una nota al pie de página para aclarar y problematizar el término “lenguas extranjeras”. Se señala que es el término empleado en la ley de educación vigente y en la ley de portugués y se reconoce que la lengua portuguesa no es del todo extranjera en Misiones. Así, queda en evidencia las tensiones que genera la bipolaridad entre lo nacional y lo extranjero, ya que la denominación “lengua extranjera” cierra sentidos y no posibilita pensar en una lengua de integración regional, presente en Misiones por el contacto con Brasil.

Al igual que el **Proyecto de Mejora**, los **NAP de LE** no priorizan ninguna lengua ni es recomendada la enseñanza de ninguna lengua en particular. La decisión sobre las lenguas ofrecidas, la carga horaria y los posibles recorridos es delegada a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recordemos que la Ley de Educación Nacional (2006) solo se pronuncia sobre la obligatoriedad de al menos una lengua extranjera desde 5° año de la primaria.

En los Marcos de Referencia para las diferentes orientaciones de la educación secundaria⁵⁶, solamente la Orientación en Lenguas explicita la relación entre enseñanza de lenguas e integración regional; sin embargo, solo hace mención a la oferta de portugués en un taller optativo de al menos un año de duración⁵⁷. Esta orientación consiste en la enseñanza de tres lenguas-cultura: la continuidad de la lengua extranjera cuyo estudio fue iniciado en el ciclo básico o en la escuela primaria, lengua-cultura 1; una segunda lengua extranjera que se incorpora en el ciclo orientado, lengua-cultura 2; y un espacio de sensibilización y aproximación a una lengua-cultura 3, que puede ser extranjera, de señas, clásica, regional o de herencia. En las fundamentaciones, se establece un vínculo entre lengua, identidad y cultura. Se advierte sobre los riesgos que representan la exclusión y el desconocimiento del otro en una sociedad globalizada y regionalizada, que padeció proyectos políticos neoliberales y homogeneizadores y se señala que la elección de las lenguas puede establecerse por “necesidades de integración social, cultural o económico-productivas, prioritariamente latinoamericana” (Marcos de Referencia, 2011: 5). No obstante, el plan de estudio de la orientación en Lenguas le asigna al portugués un lugar completamente marginal.

Además, la elección de las orientaciones es determinada por las jurisdicciones y estas no están obligadas a adoptarlas a todas. Puede haber orientaciones que no se dicten, como es el caso de la provincia de Santa Fe, que no presenta escuelas públicas con la Orientación en Lenguas. Los Marcos de Referencia de las otras orientaciones no especifican ninguna lengua en particular; mencionan las lenguas extranjeras en general sin estipular una cantidad. Así, el plurilingüismo y la descentralización de las decisiones conducen a una política lingüística nacional que no cumple con la ley de oferta obligatoria de portugués.

⁵⁶ Para los tres últimos años de la secundaria se establecieron diferentes orientaciones reglamentados por Marcos de Referencia. Las posibles orientaciones son las siguientes: Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro o Agro y Ambiente, Comunicación, Informática, Educación Física, Turismo, Arte (con diferentes énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras), Letras, Físico Matemáticas, Pedagógica (Marcos de Referencia, 2011).

⁵⁷ “El abanico de lenguas que ofrezca la orientación debe incluir al menos una lengua cultura extranjera (Ley de Educación Nacional, art. 87) y *al menos un taller optativo de portugués, en cumplimiento de la ley 26.468*. Es aconsejable que estos talleres tengan una duración de por lo menos un año” (*ibidem*, bastardillas nuestras).

Como hemos abordado en la primera parte de la tesis, la categoría del plurilingüismo proviene del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) y se inscribe en una política de construcción de Europa consciente del peso de las lenguas en la integración regional, teniendo en cuenta que en ese espacio regional conviven diferentes lenguas mayoritarias y veinticuatro lenguas tienen el estatus de lengua oficial. No solamente se retoma este concepto en los **NAP de LE**, sino que estos se estructuran en base a la propuesta europea. De igual modo que procede el MCER, los **NAP de LE** disponen los conocimientos a ser alcanzados en nivelaciones generales, independientes de la lengua y de su vínculo sociohistórico con la realidad argentina y latinoamericana. De esta manera, en los **NAP de LE**, se definen diferentes recorridos de oferta de lenguas extranjeras a lo largo de todo el sistema educativo obligatorio. Cada nivel consiste en un ciclo de tres años de duración y los niveles pueden combinarse de forma a completar desde cuatro hasta un único ciclo para cada lengua enseñada. El recorrido más completo se extiende a lo largo de toda la escolaridad. El menos completo es de un único nivel, orientado a una segunda o tercera lengua extranjera en los tres últimos años de escolarización. Este ciclo propone una enseñanza basada en dos destrezas: la comprensión y la producción oral o solamente la lectura y la escritura. Cada recorrido se divide en diferentes ejes que contemplan, además de las cuatro destrezas, la reflexión sobre la lengua que se aprende y la reflexión intercultural.

Arnoux y Bein (2015) señalan que la concepción plurilingüe de la enseñanza de lenguas se contrapone al proyecto bilingüe propuesto por los acuerdos del Mercosur y las leyes sancionadas por Argentina y Brasil. Se transfiere a la realidad argentina las políticas lingüísticas europeas, cuya realidad es disímil a la coyuntura sudamericana.

La categoría de plurilingüismo migra, entonces, de la Unión Europea a estas latitudes, con su bagaje – teóricamente- positivo en cuanto a la enseñanza de lenguas, pero obtura la reflexión sobre el aspecto lingüístico de nuestra integración regional e incide, así, en las decisiones glotopolíticas (cf. Arnoux y Bein, 2015: 42).

Los autores afirman que la retórica del plurilingüismo encubre la oferta cada vez más masiva del inglés. Esto sucede en los diseños curriculares provinciales, como es el caso de la Provincia de Buenos Aires, que opta por el inglés en todo su recorrido educativo, a

excepción de la orientación en Lenguas. Asimismo en la mayoría de los sistemas educativos nacionales de los países de Europa, el inglés está presente en todas las combinaciones de dos lenguas extranjeras o de una lengua regional y una extranjera, y la lengua del país fronterizo ha perdido peso (*ibídem*).

Volviendo a los **NAP de LE**, los ejes de reflexión sobre la lengua que se aprende y la interculturalidad hacen énfasis en contrastar la lengua extranjera con la lengua de escolarización y en considerar las diferentes lenguas, variedades y culturas de la comunidad, la región, el país y de los países en donde se habla la lengua extranjera. De esta manera, busca sensibilizar sobre los prejuicios en el diálogo intercultural, la comprensión de estereotipos y representaciones sociales acerca de las lenguas

Por ejemplo, en el recorrido de cuatro niveles, el eje de reflexión intercultural del tercer nivel propone:

(...) el reconocimiento de diferentes variedades en la lengua extranjera que se aprende; la búsqueda de información sobre características generales de los pueblos/países que hablan la lengua que se aprende, su ubicación geográfica y procesos históricos relevantes, obras de su patrimonio cultural, personalidades históricas, escritores, artistas, entre otros; la comparación de la información recabada sobre las sociedades y culturas que se expresan en la lengua extranjera que se aprende con el español y sus variedades y con otras lenguas maternas presentes en la escuela/comunidad (**NAP de LE**, 2012: 18)

De esta forma, “los pueblos/países que hablan la lengua que se aprende” visibiliza las áreas idiomáticas, reconoce su diversidad y la del país del aprendiz. Por lo tanto, el encuentro intercultural es entre el reconocimiento de la diversidad local y de las culturas del área idiomática de la lengua extranjera. La importancia de las áreas idiomáticas se verá reflejada en los materiales didácticos elaborados por el Ministerio de Educación, como será analizado en la cuarta parte de esta tesis (3.4 - Los materiales didácticos de los Ministerios de Educación de Nación y CABA).

El capítulo sobre **Lenguas Extranjeras de las OCEM** (2006) retoma la problemática que identificamos en los PCN (2000) sobre si las lenguas extranjeras deben ser enseñadas de forma extra-curricular o deben ser parte del currículum escolar y sobre el fenómeno de desoficialización de las lenguas extranjeras en Brasil. Las **OCEM** exponen su preocupación sobre la desvalorización de las clases curriculares de Lenguas Extranjeras por

parte de los alumnos y muestran que, así como lo aconsejaban los PCN, muchas escuelas han implementado Centros de lenguas con las características de institutos privados por fuera del horario curricular o, directamente, han recurrido a instituciones privadas dedicadas a la enseñanza de idiomas.

El documento destaca la necesidad de defender la enseñanza curricular y considera que el bajo nivel atribuido a la escuela formal es producto de un conflicto de objetivos entre los cursos de idiomas, que acentúan la dimensión instrumental, y los objetivos formativos de las disciplinas curriculares, que contemplan otras finalidades, como son la transversalidad entre las disciplinas y la enseñanza para la ciudadanía. Por lo tanto, señala que la enseñanza de lenguas debe ir más allá de la finalidad comunicativa y asumir una concepción de ciudadanía que rechace la homogeneización de los ciudadanos a través de valores patrióticos y nacionalistas y que adopte una concepción heterogénea para pensar el lugar que ocupa el ciudadano dentro de la sociedad. Con este propósito, las **OCEM** asumen como metodología de enseñanza de la lengua extranjera la literacidad en tanto práctica sociocultural, ya que esta contempla por un lado la heterogeneidad sociocultural y lingüística y, por otro lado, los cambios en las tecnologías, al considerar los textos como multimodales.

Asimismo, la globalización es problematizada ya que se la entiende como modelo impuesto por países desarrollados a países periféricos. Por consiguiente, se cuestiona la idea de que el inglés y la informática sean imprescindibles para integrarse a la sociedad globalizada⁵⁸:

o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada), bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento (OCEM, 2006: 98).

El capítulo “Conocimientos de español” de las **OCEM** (2006) relaciona la enseñanza de español con la coyuntura del momento, inclinada por una nueva forma de la

⁵⁸ La idea de inserción en el mundo globalizado a través de las tecnologías y de la lengua inglesa ha tenido mucho peso en los discursos del presidente argentino M. Macri, que ya en el debate presidencial de 2015 proponía “inglés e informática desde el jardín”.

integración de los países de la región. Sin embargo, matiza esta postura y considera que ese no debe ser el único motivo para enseñar español:

É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa *um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul*.

Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua (OCEM, 2006: 127, bsatardillas nuestras).

El documento agrega ciertas reservas sobre esta posición constatada como evidencia “é fato” pero a la vez matizada por “um certo desejo” y por la aclaración de que ni el Mercosur ni el mercado deben ser los únicos motivos para que se enseñe un español de calidad. En esta afirmación se abren posibles interpretaciones que muestran tensiones y vacilaciones sobre este “deseo brasileño”. Por un lado, resuenan memorias del papel que ocupaba el español en los PCN de EM (2000), como vimos anteriormente, que junto con la enseñanza de inglés se lo entendía como necesario para el mercado de trabajo. Además, la palabra mercado se encuentra también en Mercado Común del Sur, lo que acentúa la dimensión comercial del bloque que había prevalecido en los años 90. Por otra parte, la nueva relación con los países del Mercosur es entendida en términos de acercamiento, aunque no se profundiza sobre el asunto ni se explicita el lugar que debe desempeñar el español en esta tarea.

Se advierte sobre simplificaciones y reduccionismos a los que se ha enfrentado históricamente la enseñanza del español en Brasil y que han vehiculado estereotipos y prejuicios en relación con el mundo hispánico y sus culturas. Según el documento, esto se debió en gran medida a la hegemonía del español peninsular que se impuso sobre profesores de español latinoamericanos en Brasil y sobre los estudiantes brasileños.

A pesar de mencionar al Mercosur y de señalar el interés político de la enseñanza de esta lengua en Brasil, la finalidad del documento no profundiza sobre el estatus de la lengua como lengua de integración regional. La relación de alteridad que se propone es la del aprendiz brasileño con la diversidad y la heterogeneidad de la lengua española, similar al abordaje que destacamos en los **NAP de LE**:

Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, *expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade* (OCEM, 2006, 129, bastardillas nuestras).

Las orientaciones curriculares brasileñas sobre la enseñanza de español recurren a la concepción del plurilingüismo en tanto competencia a ser alcanzada. En base a las premisas de la UNESCO, se busca una relación entre lo nacional y lo extranjero, que silencian la especificidad de la región.

Considerando, portanto, as premissas apontadas pela Unesco já assinaladas, assim como as observações anteriores, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, *em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira* (OCEM, 2006, bastardillas nuestra).

Como en el caso de los **NAP de LE**, se opone lo nacional a lo extranjero y este refiere al área idiomática, el mundo hispánico. Tanto en las **OCEM** como en los **NAP**, identificamos un borramiento de las disposiciones regionales sobre la necesidad de construir un bilingüismo en la región. Se recurre a una intertextualidad que privilegia documentos de organismos globales, como la UNESCO, y europeos, como es el MCER; quedan silenciados los planes de acción del Mercosur Educativo.

En resumen, identificamos diferentes enfoques de la política lingüística para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por un lado, existe en la educación argentina una preocupación por reunir a las lenguas extranjeras tradicionalmente enseñadas en el sistema escolar en pie de igualdad por medio del ideologema del plurilingüismo. Esto resulta en un liberalismo glotopolítico, que se acentúa al proponer un sistema de recorridos posibles para la totalidad de la enseñanza formal, buscando respetar la autonomía de estas.

Por otro lado, en el sistema educativo brasileño identificamos un mayor dirigismo glotopolítico centralizado en el poder del Estado, que prioriza en la enseñanza media dos lenguas extranjeras, el inglés (de forma implícita en las **OCEM**) y el español, como se verá

reflejado en otras decisiones como es el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) y el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM).

Ambas propuestas, la brasileña y la argentina, valoran los ideogramas diversidad y heterogeneidad lingüística y cultural dentro y fuera de los territorios nacionales. De igual manera, ante esta heterogeneidad es requerida una educación intercultural que establezca diálogos que habiliten no solamente un mayor conocimiento del otro, sino también de la propia cultura. Además, se destacan los esfuerzos de integración regional materializados en organismos como el Mercosur y la Unasur mencionados en el **Proyecto de Mejora** (Argentina) y se reconoce la nueva relación de Brasil con los países de la región en las **OCEM** (Brasil). Sin embargo, la identidad sudamericana no se refleja a nivel lingüístico en la enseñanza de las lenguas de la región. Argentina asume una postura plurilingüe que terminará privilegiando al inglés y Brasil, que destacó la enseñanza del español en sus lineamientos nacionales, privilegia un vínculo con el área idiomática hispanohablante, como lo veremos reflejado en los manuales escolares.

5 - Conclusiones preliminares

Tras el recorrido histórico de esta tercera parte, podemos afirmar que en la larga duración las lenguas extranjeras ofrecidas por la educación secundaria han ido disminuyendo a medida que se fue universalizando este nivel educativo. A lo largo del siglo XX en Argentina y Brasil, se fue imponiendo el inglés como la lengua extranjera predominante. El portugués y el español se visibilizaron en la legislación lingüística en determinados momentos históricos, resultado del acercamiento entre ambos países, a mediados del siglo XX (1942) y principios de siglo XXI (2005 y 2009).

Podemos concluir que el periodo 2003-2015 se caracterizó por una reformulación de leyes educativas y nuevas legislaciones lingüísticas en los países comprometidos con el Mercosur. Estos asumieron una posición discursiva que cuestionaba el orden global impuesto por las leyes de mercado y buscaron valorar la diversidad étnica, cultural y lingüística. Las nuevas legislaciones se han abocado a las lenguas minorizadas y, para el caso de Brasil y Argentina, a las lenguas de la integración regional a través de las leyes de oferta obligatoria de la lengua del país vecino. Estas últimas tuvieron diferentes repercusiones en

los documentos prescriptivos de lenguas extranjeras y basaron sus justificaciones en presupuestos diferentes. Para el caso de Brasil, la ley de oferta de español se fundamentó en la importancia del español como lengua global. En cambio, en Argentina, los fundamentos de la ley de portugués justificaron la necesidad de su enseñanza apelando a la integración regional y a la conformación de una ciudadanía regional.

No obstante, las leyes educativas de la región al no asumir la dimensión lingüística en la perspectiva latinoamericana y al exigir solamente una lengua extranjera como lengua obligatoria para el alumno, han reforzado la posición hegemónica del inglés heredada de los años 90. Solo Brasil agregó en su ley nacional una segunda lengua extranjera optativa en la enseñanza secundaria. Esta disposición y el hecho que el español ya se encontraba en los PCN (2000) como lengua necesaria para la inserción laboral, probablemente, facilitaron que el español haya tenido un lugar destacado en las OCEM de 2006 y en los sucesivos programas nacionales (PNLD y ENEM).

En los NAP de LE, en Argentina, se propusieron diferentes trayectorias que consideraron hasta cuatro lenguas extranjeras. En cambio, en las OCEM en Brasil, se contemplaron dos lenguas extranjeras, especialmente el inglés y el español, que fueron los dos únicos idiomas contemplados por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) y del *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM).

Además, tanto en las OCEM como en los NAP, identificamos la incidencia de políticas de organismos internacionales como la UNESCO y europeas, MCRE, que contrastó con el silenciamiento de la documentación elaborada por el Sector Educativo Mercosur. De esta manera, queda en evidencia la falta de relación entre la perspectiva latinoamericana asumida por la LEN (2006) y las lenguas extranjeras.

En los documentos analizados, la extranjería asignada al portugués para argentinos y al español para brasileños dio cuenta del anclaje nacional de las propuestas y la falta de categorías propias para pensar la región sudamericana. Se planteó una relación entre lo nacional y lo extranjero vinculado con las áreas idiomáticas de las lenguas, hispanofonía y lusofonía. Así, se bloqueaba la posibilidad de pensar al español y al portugués con el estatus de lenguas de integración regional, en tanto formadoras de subjetividades que aproximasen cultural y lingüísticamente a la región. En la siguiente parte de la tesis, veremos cómo estos lineamientos nacionales incidieron en los materiales didácticos de portugués elaborados por

el Ministerio de Educación argentino y en los manuales de español aprobados por el Ministerio brasileño. A su vez, ante la falta de una política de selección de manuales de portugués en Argentina, analizaremos de qué forma las prescripciones estatales dialogan o no con los manuales de portugués que han circulado en Argentina.

CUARTA PARTE – ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE PORTUGUÉS EN ARGENTINA Y DE ESPAÑOL EN BRASIL EN LA ENSEÑANZA MEDIA

1 - Introducción

En esta cuarta parte de la tesis nos interesa analizar los materiales didácticos de portugués en Argentina y de español en Brasil en la enseñanza media a comienzos del siglo XXI, a partir de las reflexiones teóricas y metodológicas realizadas en la primera parte de la tesis y del estudio de los procesos de integración latinoamericana y sus implicaciones lingüísticas llevado a cabo en la segunda y tercera parte.

En la segunda parte de la tesis habíamos identificado tres momentos de la integración regional del Mercosur:

- 1) Un primer momento, en los años 90, en que se conformó una integración abierta como fase intermedia para lograr la integración continental y el acceso a la economía globalizada.
- 2) Un segundo momento, que se delineó a principios del siglo XXI, dentro del denominado “giro a la izquierda” de América Latina, en el que se proyectó una integración estratégica y la creación de nuevos organismos, Unasur y CELAC, con miras a la emancipación de la región y a la construcción de una identidad regional, patriagrandense.
- 3) Un tercer momento, a partir de 2015, en que los nuevos gobiernos de matriz empresarial han retomado una política de integración abierta, alineándose con otros bloques económicos - Alianza del Pacífico, Unión Europea y NAFTA - y Estados Unidos, en simultáneo, se han desintegrado acuerdos del segundo momento, como es el caso de Unasur. El Mercosur se ha (re)convertido en una unión aduanera y Brasil, tras la asunción de la extrema derecha en enero de 2019, entre diferentes medidas polémicas, decidió quitar la denominación “Mercosur” de sus pasaportes.

En la tercera parte de la tesis enfocamos las medidas de política lingüística. Señalamos que el Mercosur, a partir del Protocolo de Intenciones firmado por los Ministros de Educación de los Estados fundadores (1991), ha expresado la voluntad de promover la

enseñanza de sus dos lenguas oficiales para dar lugar a diversas formas de bilingüismo portugués-español. Sin embargo, esto se ha manifestado en diferentes modalidades según las políticas que lo han guiado hasta la actualidad. En el primer momento de integración abierta, el bilingüismo se limitó a resolver intercambios comerciales y su enseñanza mantuvo un carácter más instrumental, sin intenciones de implementarlo en la enseñanza formal por parte de los gobiernos nacionales. El segundo momento del Mercosur, al plantear una integración que contemplaba la dimensión política e identitaria de la región, buscó conformar una ciudadanía regional, en la que las lenguas no actuaran solamente como instrumentos de comunicación, sino como formas de conocer al otro para lograr una cohesión regional (como identificamos en los planes de acción del Mercosur y en la ley de oferta obligatoria de portugués en Argentina, en menor medida la ley de español en Brasil que privilegia la integración con todos los países hispanohablantes). El tercer y actual momento, en cambio, tiende a valorizar el carácter instrumental de la enseñanza del portugués y del español en la enseñanza no formal para intercambios comerciales y privilegiar al inglés en el sistema educativo formal (Plan Maestro en Argentina y Reforma educativa en Brasil, que suprime la ley de español). O sea, vuelve al primer momento.

Nos detuvimos en el segundo momento del Mercosur y nos referimos a las leyes educativas de los países de la región, la implementación de las leyes de oferta de español en Brasil y portugués en Argentina y los diseños curriculares, para evaluar la incidencia de las políticas regionales en las decisiones sobre la enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras en el período 2003-2015. En el caso de Argentina, apelar al Mercosur o a la integración regional dentro de los argumentos para justificar la enseñanza de estas lenguas se reitera; sin embargo, como vimos, este argumento ya se desdibuja en los documentos normativos que tratan estas lenguas con el mismo estatus que las lenguas extranjeras en general. Cuando se elabora un mismo diseño curricular para todas las lenguas extranjeras, se pierde la especificidad de la enseñanza de cada una, con sus rasgos lingüísticos y sociohistóricos. En cambio, en Brasil los fundamentos de la enseñanza de español se basan en menor medida en la integración y mayormente en el valor de esta lengua en el mundo. A diferencia de Argentina, se han elaborado diseños curriculares específicos de español que contemplan la proximidad lingüística y la singularidad de la enseñanza de español a brasileños. Además, el español fue incluido en programas

nacionales como son: el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) y en el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Estas medidas implementadas en Brasil se encuentran en retroceso desde la Reforma Educativa aprobada por el gobierno de Temer y la reciente elección de un gobierno de extrema derecha que busca salir del Mercosur y se opone a organismos globales como la Organización de Naciones Unidas para reivindicar un fuerte nacionalismo hermético y acuerdos con Estados Unidos e Israel.

Por último, en esta cuarta parte nos abocamos a las implicaciones de estas medidas sobre los materiales didácticos de portugués en Argentina y de español en Brasil que han circulado o se han elaborado en el periodo (2003-2015). Mostraremos que la incidencia de las políticas regionales más latinoamericanistas en la enseñanza de las lenguas en la educación formal se encuentran en tensión con otros imaginarios de integración: la globalización, las áreas idiomáticas, los nacionalismos con fomento de las lenguas de minorías (indígenas, de inmigración) o sin él y otras transnacionalizaciones. Como veremos, las políticas de gestión del español y del portugués en la educación formal presentan una relación dialéctica con los diferentes imaginarios proyectados en los materiales.

Para el caso argentino, analizamos las propuestas didácticas ministeriales, dos elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación y una por el Ministerio de Educación de la CABA, y los manuales más utilizados por los profesores de portugués. Para identificar los manuales que circulan en Argentina, hemos recurrido a encuestas a profesores de portugués de la escuela secundaria. Seleccionamos los seis manuales más utilizados por los docentes y agregamos un manual publicado en Argentina en 2015. Este último es el único libro disponible en el mercado que responde a un proyecto pedagógico para la enseñanza secundaria.

Para el caso brasileño, nos limitamos a los libros del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) para la enseñanza media, que tuvo dos procesos selectivos en el período analizado, en 2012 y en 2015. Cabe tener en cuenta que estos manuales pasan por un proceso de selección en el que participan profesores evaluadores universitarios y, así, deben ajustarse a los documentos curriculares nacionales y a una serie de requisitos de selección. Por esta razón, además de los libros y de las orientaciones curriculares, analizamos las dos convocatorias de selección y las dos guías del libro didáctico. Al existir un concurso

pautado por rigurosas normas de selección, los manuales deben estar *aggiornados* con las nuevas tendencias de la didáctica de lenguas y contemplar específicamente al estudiante brasileño de secundaria (tres últimos años). Veremos que esto contrasta fuertemente con los manuales de portugués disponibles en Argentina.

Nuestra hipótesis es que el español y el portugués en el espacio de enunciación sudamericano no llegan a adquirir el estatus de lenguas de integración regional, o sea no se ha considerado la vecindad en el sentido de Robert (2004). En los manuales didácticos que conforman nuestro corpus, cuando se considera la especificidad del español para lusohablantes o del portugués para hispanohablantes se entiende más a ambas lenguas como lenguas próximas, a nivel lingüístico, y menos como lenguas vecinas. Según Robert (2004), considerar la vecindad significaría atender a la proximidad geográfica, los aspectos sociales, culturales, históricos y, por lo tanto, agregamos, discursivos. Si bien algunos manuales tematizan en sus contenidos los tratados regionales, las representaciones del portugués y del español no traducen las intenciones de acercamiento político de los gobiernos de la región. Esto se refleja especialmente en las introducciones de las colecciones, en las que no se suele hacer referencia a los proyectos políticos en común de la región y las lenguas tienden a ser representadas en un espacio global: en el caso del español, por el área idiomática hispanohablante con influencias del panhispanismo y, en el caso del portugués, o bien por la transnacionalización del portugués de Brasil (Zoppi-Fontana, 2009) o bien, en menor medida, por la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP).

Mostraremos que las dos gestiones nacionales de las lenguas en la enseñanza formal, para el período estudiado, tienen consecuencias diferentes sobre las formas de concebir las lenguas, sus espacios de enunciación y las representaciones sociolingüísticas. En el caso de Argentina, por un lado, ante la ausencia de gestión nacional para la confección o selección de manuales escolares, funcionó un mercado de libros didácticos que respondió a la demanda y representó a la lengua portuguesa anclada en Brasil a través de un fuerte nacionalismo lingüístico. Brasil es representado en tanto centro irradiador hacia el mundo globalizado, reforzado el lugar destacado de potencia económica y líder en la región. Además, estos manuales se rigieron por sistemas de nivelación y evaluación internacionales como lo son el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002) y la

Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros de Brasil (CELPE-BRAS). Por otro lado, los tres materiales didácticos elaborados por los ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires se distanciaron del mercado nacionalismo lingüístico brasileño y visibilizaron a los otros países de lengua portuguesa, buscando reforzar aspectos locales y globales.

En el caso del español en Brasil, existió una fuerte intervención del Estado con orientaciones curriculares específicas para su enseñanza, que concibieron al español en tanto lengua heterogénea, valorizando sus variedades. De esta forma, se buscó hacerle frente a la hegemonía española, instalada en el mercado editorial destinado a la enseñanza no formal y privada. Las orientaciones curriculares rigen y controlan el proceso de selección y distribución en las escuelas públicas a través de los Programas Nacionales de Libros Didácticos centralizados desde el Estado. La evaluación, además de pautarse por las normativas curriculares, reproduce los modelos de los exámenes de ingreso a las universidades brasileñas, que enfocan la lectura crítica.

Para el análisis de los materiales didácticos, en un primer momento (apartados 3 y 4), identificaremos sus condiciones de producción y contrastaremos lo que se propone cada libro o colección como proyecto glotopolítico con la forma en la que ese proyecto se plasma en el contenido. El estudio de las escenas de enunciación (Maingueneau, 2004), en tanto dispositivos puestos en funcionamiento por los materiales didácticos para enseñar ambas lenguas, nos permitirá entender cómo los manuales enfocan la lengua y las representaciones sociolingüísticas que vehiculan.

En un segundo momento (apartado 5), nos detendremos en la materialidad lingüística, profundizando en el sistema pronominal, tanto en los manuales de español como de portugués, ya que, como muestran los estudios de González (1994, 2008), Celada (2002), González y Fanjul (2014) y Fanjul (2017), es un tema que presenta singularidades en relación con las variedades regionales y dificultades para los aprendices brasileños y argentinos. A su vez, es uno de los mecanismos por el cual se introduce el sujeto en su propio discurso y establece la relación con el otro. Por tal motivo, el tratamiento o no de determinada forma y de su uso nos da indicios sobre el proyecto glotopolítico subyacente a cada propuesta didáctica.

2 - Discurso pedagógico y herramientas de análisis

En este capítulo abordamos el discurso pedagógico sobre las lenguas y el necesario recorte que este realiza sobre lo real de las lenguas. Este recorte no es abordado de la misma manera según los abordajes metodológicos de los materiales didácticos, ya que pueden ser más lingüístico-estructurales, reduciendo la lengua a un sistema, o más enfocados en aspectos sociales y culturales y, por lo tanto, preocupados por la diversidad de los usos. Los conceptos de escena enunciativa, memoria y formación discursiva nos permitirán aprehender la materialidad discursiva de las representaciones sociolingüísticas vehiculadas por los diferentes materiales didácticos. Considerar este aspecto nos proporciona una comprensión de las condiciones de producción, las posiciones discursivas en tensión y los proyectos glotopolíticos involucrados en la enseñanza de portugués y español como lenguas extranjeras en la escuela secundaria de Argentina y Brasil.

2.1 - Escenas enunciativas

Cada enunciado instala lo que Maingueneau (2004) denomina escenas de enunciación a las que se va a confrontar el receptor. Creemos que este abordaje permite entender en su complejidad la forma a través de la cual los materiales de nuestro corpus “muestran” las lenguas objeto de nuestra tesis. Pensar la enunciación como una escena proviene de las teorías pragmáticas que han analizado al acto de habla como una escena teatral en la que el locutor asume un rol y le impone un papel al destinatario. Maingueneau profundiza esta comparación y agrega que la escena que se instaura en la enunciación no consiste en una simple decoración, sino que es constitutiva del propio discurso. Maingueneau (2004) subdivide la escena enunciativa de forma metodológica en tres escenas: la escena englobante, que corresponde al tipo de discurso que interpela al lector; la escena genérica, que corresponde al género de discurso y, por último, la escenografía, que consiste en el dispositivo de habla instituido por el propio discurso.

Como señala Bajtín ([1979] 2008), el género discursivo consiste en la forma relativamente estable que adquieren los enunciados al corresponder a una misma esfera de la realidad social. Esto significa que el género carga con una memoria resultado de una tradición y reflejo de la actividad social en la que se inserte. Bajtín agrega que en la historia de los géneros discursivos podemos observar las transformaciones de la vida social. Las formas genéricas de nuestro corpus - el libro didáctico, el manual escolar o las propuestas didácticas - son instituidas dentro de la actividad pedagógica. A su vez, como señala

Arnoux (2019), los aportes bajtinianos incluyen la memoria de la palabra y del enunciado que retomaremos en el apartado siguiente.

El discurso pedagógico consiste en un discurso del saber sobre la lengua a ser enseñada. En el caso del género escolar, se trata de un discurso, no solamente transmisor de un saber que procura ser legitimado por una institución, sino también disciplinador ya que transmite prácticas sobre el deber ser y los modelos de conducta. Tradicionalmente, el discurso pedagógico tiene como sede la escuela, institución que lo transforma en un saber institucionalizado por el hecho mismo de pertenecer a esta institución. Es lo que Orlandi (2011) denomina circularidad del discurso pedagógico, que solo es posible romper por medio de la crítica, dado que esta permite cuestionar las evidencias impuestas en los límites de una coyuntura histórica correspondiente a una formación social. De esta forma, las evidencias se construyen a partir de un discurso de autoridad que busca la neutralidad e informatividad, por medio de un efecto discursivo de ausencia de subjetividad.

Há uma indistinção feita pela linguagem escolar que se presta a uma função tranquilizante: não há sustos, dúvidas ou questões sem resposta. Assim se constrói o saber devido, o saber útil (vale perguntar: para quem?) (cf. Orlandi, 2011: 30).

Así, los manuales didácticos vehiculan ideologías e imaginarios que responden a una actividad institucionalizada que busca proporcionar un saber sin vacilaciones ni dudas y que debe legitimar la institución en el marco del Estado nacional, el cual, a su vez, es legitimado por la escuela. Así como en los libros escolares suelen aparecer elementos constructivos del imaginario de la patria (la bandera, las costumbres, la descripción geográfica, elementos históricos (“nuestros antepasados, los indios”), el discurso escolar puede legitimar, o no, el Mercosur.

Daviña et al. (2012) consideran al libro didáctico como un lugar de producción de sentidos y, al mismo tiempo, de conflictos, dado que se trata de sentidos que se construyen en la relación entre la historia y la ideología. De esta forma, se inscriben en un discurso segundo en tanto mediadores de conocimientos retomados de otros discursos fuentes.

Gaiotti (2012), en un análisis sobre libros didácticos de francés, señala el carácter polivalente del género manual didáctico con un valor político, programático y pedagógico y

destaca que en tanto producto social e histórico prefigura diferentes contextos: la concepción de la edición, la mediación didáctica y la interpretación del aprendiz. Estos tres componentes se reflejan en prólogos y presentaciones de los manuales por coordinadores, autores y editores y en las escenografías construidas, que direccionan el aprendizaje. Las escenografías están compuestas por enunciados que guían el aprendizaje por medio de una voz pedagógica que interviene en las consignas y explicaciones y que introduce otros géneros de diferentes autorías a modo de muestras de lengua en uso. Además, se incluyen escenografías sin autoría que se construyen con un efecto de neutralidad a través de tablas y de síntesis tanto en el cuerpo de las unidades como en los apéndices gramaticales que se centran en la lengua como sistema de formas con sus posibles combinaciones. En estas tres instancias se manifiestan diferentes autoridades normativas: la autoridad pedagógica, la autoridad del uso y la autoridad del sistema.

Así, con el objetivo de identificar los proyectos glotopolíticos de los materiales didácticos proponemos contrastar prólogos y presentaciones, dado que suele ser donde se explicitan las voces de los autores y de la propuesta editorial, junto con las escenografías construidas para tal fin considerando las tres instancias normativas mencionadas.

Cuando se enseña una lengua extranjera, los libros didácticos adquieren gran autoridad, ya que en contextos exolingües son una puerta de entrada a la lengua, con sus variedades, y a las culturas asociadas a esa lengua, a través de un recorte necesariamente ideológico, como también sucede en otras disciplinas. Además, los docentes de lenguas extranjeras se suelen apoyar más en los libros didácticos que los docentes de lengua primera, sin duda debido a que se trata no solamente de una clase *de* lengua extranjera sino que también suele ser *en* lengua extranjera, lo cual hace que el libro se convierta en un soporte didáctico para el alumno. De esta forma, las escenografías puestas en funcionamiento por las actividades didácticas de los manuales o de las colecciones ministeriales tienen implicaciones directas sobre la manera en la que se aborda el trabajo en clase con las lenguas portuguesa y española.

Retomando a Maingueneau, la escenografía legitima un enunciado y, a la vez, el mismo enunciado la valida como el dispositivo de habla más apropiada para ese enunciado.

La scénographie n'est pas simplement un cadre, un décor, comme si le discours survenait à l'intérieur d'un espace déjà construit et indépendant de ce discours, mais l'énonciation en se développant s'efforce de mettre progressivement en place son propre dispositif de parole (cf. Maingueneau, 2004: 9).

Por ejemplo, si el manual propone que enseñar portugués es emprender un viaje por lugares turísticos de Brasil a través de las diferentes unidades, se está legitimando una determinada escenografía para abordar la lengua asociada al turismo y apunta a un cierto destinatario que pueda identificarse con la realización de un posible viaje a Brasil. Así, la lengua adopta funciones más instrumentales y se “utiliza” para determinadas situaciones comunicativas: en el hotel, en el restaurante, etc. En este caso, desde el dispositivo de habla de la actividad didáctica se legitima una forma de enseñar asociada a representaciones sociolingüísticas del portugués de Brasil: “útil para el turismo”. En cambio, como veremos de forma más predominante en los libros de español, estos suelen presentar escenografías que apuntan a la lectura de diversos géneros de procedencias muy variadas, lo que hace que el español sea representado con valores asociados a una lengua amplia que permite el acceso a diferentes países y culturas.

El recorte ideológico de la transposición didáctica opera dentro de una coyuntura sociohistórica que reproduce representaciones sociolingüísticas asociadas a lugares comunes, estereotipos producto de generalizaciones sobre la lengua enseñada y, por lo tanto, sobre el uso que de ella hacen sus hablantes. Blanco (2010: 101) agrega la importancia de los elementos paratextuales en el discurso didáctico debido a que, según la forma de dialogar con lo verbal, pueden cerrar posibles interpretaciones, “polisemia contenida”, y, de esta manera, buscan reducir posibles conflictos ideológicos.

O discurso didático não se vincula apenas ao já-dito. A dispersão dos textos que o conformam inclui o conjunto virtual de textos passíveis de serem produzidos nessa direção. Os LDs de E/LE cumprem uma função relevante a esse respeito. Os elementos paratextuais que acompanham o texto restringem a possibilidade de os sentidos tornarem-se outros; nos LDs a polissemia é contida. Textos, atividades, comentários, referências, exemplos e imagens conformam a mesma unidade de significação e, de alguma maneira, reduzem ao mínimo a dissidência discursivo-ideológica dos leitores (Blanco, 2010: 101).

Si no se problematizan estas generalizaciones, estereotipos y lugares comunes en las actividades didácticas, el resultado es una forma muy simplificada y reduccionista de concebir la lengua a enseñar. Los abordajes más recientes en didáctica de las lenguas proponen una perspectiva que piensa la lengua de forma indisociable de la cultura y se esfuerzan por visibilizar la diversidad y la heterogeneidad de los espacios de enunciación de estas lenguas. Serrani-Infante (1997) destaca la necesidad de considerar la heterogeneidad discursiva en la enseñanza de lenguas extranjeras y propone atender a la dimensión constitutiva de la alteridad social situada en el interdiscurso. Esta perspectiva se contrapone a una visión de la enseñanza de lenguas que entiende la diversidad como situaciones individuales que se diferencian por contraste. Sin considerar aquella heterogeneidad, el libro didáctico asume un discurso que fija y que refuerza evidencias sobre determinadas cuestiones sociales y políticas. Los manuales que centran su abordaje en lo lingüístico, en tanto código, conciben lo “exterior al lenguaje” como un pretexto simplificado y construido artificialmente con la finalidad de trabajar la lengua sin conflictos, ni dudas, reproduciendo evidencias construidas. En este sentido, Klett (2013) señala la necesidad de que la didáctica de las lenguas no se subordine a la lingüística y se mantenga en contacto con las ciencias sociales, ya que esto permite cambiar las representaciones sociales estereotipadas y abordar de forma más amplia el aprendizaje/enseñanza de la lengua-cultura.

El interaccionismo discursivo, la literacidad crítica [*letramento crítico*] y el abordaje intercultural y plurilingüe son enfoques de la lengua presentes en los manuales y en los lineamientos curriculares que conciben la lengua mediante diferentes prácticas discursivas situadas y procuran evitar reduccionismos de un abordaje de la enseñanza de lengua que fije estructuras y modelos comunicativos rígidos. Estas concepciones, al visibilizar la heterogeneidad y la diversidad, entran en tensión con el efecto de neutralidad y seguridad que tradicionalmente se le asigna al discurso pedagógico. En los manuales se puede identificar la intención de representar la lengua con sus variedades y vinculada siempre a una cultura o a culturas diferentes pero, al mismo tiempo, el discurso pedagógico escolar exige simplificaciones y sistematizaciones que responden a ciertos objetivos glotopolíticos. De esta forma, en nuestros análisis veremos que existe una permanente tensión entre una tradición escolar homogeneizante y la necesidad más reciente de considerar lo diverso.

Por un lado, la tradición escolar más homogeneizadora es reflejada en escenografías que recurren a cuadros con síntesis que suelen hacer corresponder la variación a los límites estatales y tienden a priorizar la función instrumental de la lengua (por ejemplo, sitúan las variedades haciéndolas coincidir con las fronteras nacionales: “en Portugal se emplea tú”, “en Argentina predomina el voseo”). Por otro lado, los manuales buscan valorar la diversidad dentro de los territorios nacionales y, al mismo tiempo, en las grandes áreas idiomáticas. De esta manera, se complejiza el abordaje de la lengua que debe aprehender lo diverso, sin descartar las identidades nacionales. Esta tensión es resultado de la concepción de nación asociada a una lengua y a la vez a su debilitamiento producto de la globalización. Por otra parte, existen representaciones pedagógicas sobre lo aprendible que privilegian lo uniforme en detrimento de lo diverso⁵⁹, lo que también conduce a reduccionismos.

2.2 - Formaciones discursivas

El estudio glotopolítico de los instrumentos atiende a las condiciones de producción y, por lo tanto, a la activación de diferentes memorias discursivas que pueden resultar en representaciones heterogéneas dependiendo de los posicionamientos sociales (cf. Arnoux, 2017).

Retomando la línea bajtiniana que mencionamos anteriormente sobre la memoria del género, cada palabra también carga con la memoria de los espacios sociales en donde ha circulado y, de esta forma, activa valoraciones producto de los recorridos discursivos. Estos dependen no solo del contexto verbal y situacional sino también de las condiciones de producción y de las formaciones discursivas en las cuales se encuentran inscriptos. Por otra parte, el dialogismo planteado por Bajtín hace referencia a una memoria instalada en el enunciado, dado que al ser parte de una “cadena de enunciados” trae consigo la relación dialógica en forma de respuesta o polémica de los enunciados antes proferidos: “el enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos” ([1979] 2008: 281).

⁵⁹ Ese fue uno de los argumentos de la reforma argentina de Castillo de 1943 que consistió en no seguir con dos idiomas extranjeros al mismo tiempo (cf. Bein, 2012a).

El discurso pedagógico presente en los manuales y propuestas didácticas también se inscribe en diferentes formaciones discursivas que responden a posiciones ideológicas. Según Pêcheux, el sentido se construye dentro de lo que denomina “el todo complejo de las formaciones ideológicas” (2009: 146). Es dentro de una ideología que se construyen las evidencias y se esconde el carácter material del sentido. Este es entendido como el resultado de las posiciones ideológicas que están en juego:

...as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem (cf. Pêcheux, 2009: 146-147).

En la concepción pècheuteana, las formaciones discursivas son matrices de sentido que representan en el lenguaje las formaciones ideológicas. El autor define los procesos discursivos en función de los mecanismos lingüísticos que esta matriz pone en funcionamiento. Es en el intradiscurso que se materializan estos mecanismos, por medio de la sustitución (equivalencia o implicación), paráfrasis y sinonimia. De esta forma, lo enunciado se encuentra doblemente condicionado por las posibilidades de la lengua y por su inscripción histórica e ideológica, el interdiscurso. Este último consiste en un complejo conjunto de formaciones discursivas con posiciones dominantes y es sometido a la ley de desigualdad, contradicción y subordinación. El interdiscurso es lo que no está dicho en la construcción de la evidencia que impone la formación discursiva. Maingueneau (2008) llega a afirmar que el interdiscurso tiene primacía sobre el discurso.

Foucault (2008: 35), en esta misma línea, plantea pensar en acontecimientos discursivos, lo que equivale a preguntarse por qué ha surgido tal enunciado y no otro en su lugar. El abordaje discursivo de los materiales didácticos, nos lleva a pensar en sus condiciones de producción y a adaptar la pregunta foucaulteana a por qué se producen estos materiales didácticos de español y de portugués en Argentina y Brasil y no otros en su lugar. Y, por consiguiente, dentro de la coyuntura histórica en la que se producen, cuáles son las formaciones discursivas que prevalecen y cuáles implicaciones tienen sobre el estatus de estas lenguas como lenguas extranjeras en la enseñanza escolar argentina y brasileña.

Identificaremos que los manuales no están ajenos al discurso de la globalización basado en la lógica de los grandes mercados mundiales, y las integraciones, como el Mercosur, como un requisito y un paso intermedio para su concreción. En base a esta formación discursiva, se proyecta un destinatario ciudadano interconectado globalmente que tenga acceso a un espacio transnacional. Este discurso globalizador genera valoraciones positivas hacia las grandes lenguas que conforman áreas idiomáticas. El concepto de lusofonía en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), y el de panhispanismo, concepto propio de la Asociación de Academias Españolas y de la Real Academia Española, invierten en la estandarización de las lenguas para ampliar su potencial y conquistar nuevos mercados globales (cf. Faraco, 2012 para la lusofonía y Del Valle, 2005 para el panhispanismo).

Las políticas de área idiomática se deslizan fácilmente, en circunstancias favorables, de lo lingüístico y cultural a lo económico y político, o lo lingüístico y cultural es usado por los que ocupan la posición central como puente para avanzar sobre los otros dominios (cf. Arnoux, 2015: 3).

Las áreas idiomáticas, a través de concepciones como lengua policéntrica y norma convergente entre diferentes variedades, buscan preservar un imaginario de diversidad en la unidad. En paralelo a este proceso, producto de la necesaria adaptación de las lenguas a las nuevas tecnologías digitales y la necesidad de una conexión rápida y global se tiende a unificar y privilegiar la función instrumental de las lenguas (Arnoux, 2010).

Por otra parte, si bien las integraciones entre países son producto de la globalización existen posiciones antagónicas que buscan controlar o frenar los efectos globalizadores. La formación discursiva que concibe a América Latina en tanto unidad política y cultural convive en tensión con el discurso de la globalización. Como vimos en la segunda parte, las esferas políticas del período estudiado se propusieron integrar estratégicamente la región (2003-2015) a partir de una posición latinoamericana que evitaba subordinarse al capitalismo mundial y, por ende, oponía un ciudadano global a un ciudadano regional, representado por un Parlamento regional (Parlasur). Para esta concepción, la enseñanza de la lengua con esta finalidad precisa enfocar más su función formativa hacia el conocimiento

del otro vecino. Sin embargo, veremos que estas no son necesariamente las representaciones sociolingüísticas que se privilegian en los manuales.

Nuestra mirada se centra en observar la imbricación entre los textos analizados y los lugares sociales (institucionales o iniciativas privadas, por ejemplo) que los constituyen, con el objetivo de identificar las posiciones discursivas y las representaciones sociolingüísticas que reproducen. Esta imbricación puede contener contradicciones; esto es, posicionamientos políticos e ideológicos en las presentaciones de los manuales pueden contradecirse con representaciones sociolingüísticas que vehiculan en las actividades didácticas. Por ejemplo, un discurso que valore la enseñanza del portugués y del español con la finalidad de proyectar una identidad regional puede contener representaciones sociolingüísticas que les atribuyan mayor prestigio a las variedades europeas o que reproduzcan una norma en la que las variedades locales son entendidas como regionalismos, desviaciones o accidentes. Esto puede ser resultado de creencias que le otorgan prestigio a una determinada variedad, reforzadas por instituciones como la escuela, las academias de la lengua, los medios de comunicación, entre otros.

Para analizar los manuales de lengua extranjera, tomando en cuenta sus condiciones de producción, es central pensar en los autores como instancias de enunciación o posiciones sujeto con un estatuto social respaldado por diferentes instituciones. Al contrastar dos políticas de gestión de enseñanza de lenguas, identificamos que las instancias de enunciación adquieren diferentes respaldos institucionales. No es lo mismo un manual que responde a un proyecto editorial de un grupo de profesores que crearon un instituto privado y ofrecen cursos de idiomas para empleados de grandes empresas (característica de varios de los manuales de portugués que circulan en Argentina) que un manual elaborado por profesores investigadores de universidades de prestigio y seleccionado por un programa nacional del Ministerio de Educación (política de gestión del español en Brasil). A este último, se suma el prestigio del sello editorial, el importante presupuesto que le destina el Estado y, por ende, la preocupación por la transparencia de todo el proceso de evaluación, que genera documentos específicos, como son las convocatorias, la guía de libros seleccionados, los datos estadísticos sobre la cantidad y costos de los libros distribuidos.

La falta de implementación de la ley de portugués en Argentina se refleja en los manuales didácticos producidos en Argentina. Como mencionamos, desde 2009, en que se

sancionó la ley de oferta obligatoria de portugués en las escuelas secundarias para todo el país, solo se produjo un manual escolar de portugués como lengua extranjera, publicado en 2015. Los otros manuales de portugués que circulan en las aulas secundarias en Argentina contemplan un destinatario estudiante de un curso privado extracurricular. Veremos que tienden a reproducir posiciones más globales sobre la lengua, enfocan su dimensión instrumental y pragmática. En cambio, las propuestas didácticas de portugués del ministerio argentino (2010, 2015) y la política de gestión brasileña (2012 y 2015), sin abandonar la proyección global, atienden a lo local y a las especificidades de los estudiantes argentino y brasileño, respectivamente.

A continuación expondremos, tanto en el capítulo 3, sobre los materiales de portugués en Argentina, como en el capítulo 4, sobre las colecciones de español en Brasil, los procesos de gramatización de estas lenguas como lenguas extranjeras, los criterios que adoptamos para seleccionar los materiales didácticos, sus condiciones de producción y las escenografías de enseñanza de las lenguas.

3 - Materiales didácticos de portugués en Argentina

En este capítulo nos centramos en los contextos de producción de los instrumentos lingüísticos de portugués como lengua extranjera para analizar específicamente los materiales didácticos que circulan en la escuela secundaria argentina. El análisis se basa en las escenografías discursivas, en tanto dispositivos que ponen en escena una determinada forma de mostrar y enseñar la lengua portuguesa, a la que se confronta tanto el profesor como el estudiante de secundaria argentino. Mostraremos que son escasos los manuales elaborados con este destinatario específico por lo que se recurre a manuales confeccionados en otros contextos de enseñanza, como el privado y, más específicamente, el empresarial. Al mismo tiempo, se han elaborado tres propuestas didácticas en formatos digital y papel desde los Ministerios de Educación. Contrastar las diferentes escenas enunciativas construidas por los manuales y por los materiales didácticos permite identificar métodos de enseñanza de portugués y representaciones de la lengua portuguesa que convivieron en tensión en el periodo analizado.

3.1 - Procesos de gramatización del portugués como lengua extranjera

En los años 90, la enseñanza de portugués en Argentina se acentuó con el aumento de intercambios comerciales con Brasil. Como fue abordado anteriormente, estuvo más restringida a la dimensión instrumental en contextos empresariales. En consecuencia, los

primeros libros didácticos de portugués que empezaron a circular en Argentina están orientados hacia esa finalidad y provienen de Brasil. Luego, a partir de fines de los años 90, y de forma más acentuada en la década de 2010, se elaboraron libros didácticos en Argentina (ver Anexo 2). Como mostraremos, estos reproducen características de los manuales brasileños y, a la vez, presentan algunas rupturas, como es la visibilización de América Latina al contemplar un destinatario hispanohablante, ausente en los libros didácticos elaborados en Brasil. Además, en este periodo, los Ministerios de Educación de Nación y de CABA realizaron las primeras propuestas didácticas argentinas de portugués para la enseñanza secundaria, que incluimos en el análisis.

3.1.1 - El globalismo brasileño y la transnacionalización del portugués

La proyección mundial que Brasil alcanzó a partir de los años 90 se reflejó en la gramatización del portugués como lengua extranjera. Según Zoppi Fontana y Diniz (2008), Brasil se posicionó como autor en la gramatización del portugués en tanto lengua extranjera y ha proyectado su lengua a un espacio enunciativo ampliado como lengua transnacional. De esta manera, el portugués entra a competir entre las grandes lenguas internacionales.

Diniz (2008) señala que, hasta los años 70, en los cursos de portugués en Brasil se utilizaban métodos elaborados principalmente en Estados Unidos, dado que eran los únicos basados en la variedad brasileña. A partir de los años 80 y, de forma más acentuada en los años 90, se elaboraron diferentes instrumentos lingüísticos brasileños y se crearon espacios académicos que conformaron el área de Portugués Lengua Extranjera.⁶⁰ Estos instrumentos llegaron a Argentina, que importó varios manuales brasileños (Anexo 2). Además de los manuales, Brasil elaboró su propia certificación internacional de lengua portuguesa, *Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)*,

⁶⁰ Diniz destaca dos hechos que marcan la transnacionalización del portugués: “Evidentemente, diferentes políticas lingüísticas foram implementadas pelo Estado brasileiro ao longo da última década do século XX e da primeira do XXI. Destacam-se aí a produção e aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e a criação do primeiro curso de Licenciatura em Português do Brasil como segunda Língua, na UnB, consideradas por Zoppi-Fontana (2004, 2007) como acontecimentos lingüísticos” (cf. Diniz, 2008: 77).

convirtiéndose en la principal política lingüística externa de Brasil. En Argentina existen actualmente seis sedes que aplican el examen⁶¹.

Retomamos algunos puntos señalados por Zoppi Fontana y Diniz (2008) sobre este proceso de gramatización del portugués que, como mostraremos, afecta directamente a los manuales elaborados en Argentina. Según los autores, los manuales de portugués y la certificación internacional *Celpe-Bras* responden a una formación discursiva que se basa en una visión global, donde Brasil ocupa un lugar destacado en el mercado mundial, por lo que su lengua gana valor internacional.

Enquanto instrumentos lingüísticos, os Lds [livros didáticos] de PLE [Português Língua Estrangeira] passam a construir discursivamente novos sentidos para o português do Brasil, a saber, os de uma língua veicular – e não apenas de uma língua de integração regional, como poderíamos imaginar (cf. Zoppi Fontana y Diniz, 2008: 108).

Los autores denominan lengua vehicular a la lengua urbana, estatal o mundial de intercambios burocráticos, comerciales, basados en el modelo tetralingüe de Deleuze y Guattari. El portugués en los instrumentos lingüísticos elaborados en Brasil, en vez de ser representado como lengua de integración regional, gana sentidos de lengua vehicular. A partir de un análisis histórico de la publicación de manuales en Brasil, Diniz muestra que los libros representan al país como marca registrada, un lugar en donde se pueden hacer buenos negocios y disfrutar de sus riquezas naturales, con el propósito de exportar la lengua al mundo.

(...) apresentar a língua portuguesa como aquela falada no Brasil significa constituir um espaço específico no mercado editorial: o dos interessados em aprender português do Brasil, que passa a aparecer como uma língua “que se vende” – e que vende outros produtos num “mundo globalizado” (Diniz, 2008: 142)

Por ejemplo, el título del libro didáctico *Bem-vindo!* (2008 [1999]) – uno de los más usados en Argentina (Ver encuesta 2016 en anexos) – explicita el proceso en el que el portugués

⁶¹ Las sedes habilitadas para poder tomar el examen en Argentina son: Casa do Brasil – Escola de Línguas y el Centro Cultural Brasil-Argentina en Ciudad de Buenos Aires, la Universidad Nacional del Litoral en Santa Fe, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo y el Insituto Intercultural de Lenguas Extranjeras en Mendoza. Fuente: Postos Aplicadores Credenciados, http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2017/postos_aplicadores_CelpeBras_2017.pdf Acceso: 12/03/2018

pasa a ser parte de las grandes lenguas del mundo de la comunicación, *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, y se configura como lengua de intercambio y negocios internacionales.

Como mostraremos más adelante, las ediciones argentinas mantienen estas representaciones y, si bien algunas resaltan la singularidad de la oferta de portugués a hispanohablantes, reproducen discursos sobre el portugués en tanto lengua de comunicación internacional enfocada más hacia el mundo global que a la comunicación regional. Además, en esta posición discursiva, Zoppi-Fontana y Diniz (2009) identifican un silenciamiento total de Portugal en el mundo de la comunicación en portugués y, de esta forma, Brasil queda posicionado en un lugar privilegiado dentro de la lusofonía.

Este posicionamiento de Brasil, además de reflejar la posición política y económica que asume a fines de los años 90, también fue producto de una polarización histórica en el mundo lusófono entre Portugal y Brasil, que llevó a un bicentrismo normativo durante el siglo XX. La polaridad se ejerció a través de los Estados nacionales de Brasil y Portugal sin participación de los países africanos. Como señala Oliveira (2013), esta división dio lugar a que se desarrollasen normas divergentes gestionadas por dos Academias de Letras, dos ortografías, dos nomenclaturas gramaticales, dos órganos de difusión internacional de la lengua, el *Instituto Camões* y la División de Promoción de la Lengua Portuguesa del Itamaraty, con sus respectivos exámenes internacionales de competencia en portugués: la Certificación de Portugués Lengua Extranjera de Portugal, que se ajusta al Marco Común Europeo de Referencia, y la *Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, Celpe-Bras.

3.1.2 - La CPLP y los globalismos brasileño y portugués

A fines del siglo XX comenzó un proceso de conformación de una norma portuguesa común con una gestión democrática por medio de órganos supranacionales, como lo son la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), creada en 1996, y el Instituto Internacional de Lengua Portuguesa (IILP), que ya se había conformado en 1989, a partir de un encuentro entre los presidentes de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bissau,

Mozambique, Portugal y Santo Tomé y Príncipe, con el objetivo de promover la lengua común de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa.

Una de las primeras medidas en conjunto fue el Acuerdo Ortográfico firmado en 1990 por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal y Santo Tomé y Príncipe. Timor Oriental se adhirió al acuerdo en 2004, después de independizarse de Indonesia. Actualmente, solo se encuentra aprobado por los parlamentos nacionales de Brasil, Portugal, Timor-Leste, Guinea-Bissau, Santo Tomé y Príncipe y Cabo Verde. En contrapartida, se encuentra efectivamente en vigencia en Brasil, desde 2016, y en Portugal, desde 2015⁶². Sin embargo, en Portugal existen asociaciones civiles en contra del Acuerdo y el actual presidente, miembro de una de ellas, consideró hacer una revisión⁶³ alegando que todavía no había sido aprobado por los países africanos.

La CPLP se define como un foro multilateral de amistad y cooperación entre los países de lengua portuguesa y propone su promoción y difusión a través del Instituto Internacional de la Lengua Portuguesa (IILP), que posee tres proyectos: el *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa* (VOC), la revista *Platô*, periódico internacional, y el *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna* (PPPLE). Esta nueva gestión del portugués se basa en la idea de que normas divergentes son disfuncionales a las exigencias del mundo globalizado e interconectado a través de internet, en donde las grandes lenguas juegan un papel central. Según Oliveira (2013), dado el crecimiento económico de los países lusófonos, el portugués pasa a ser parte de las grandes lenguas y para poder competir en el mercado mundial precisa de una norma centralizada. El autor, presidente del IILP en el período 2010 a 2014, defiende que es necesaria la negociación de una norma convergente a partir de una gestión compartida, multilateral, internacional y respetuosa de las diferencias nacionales de la lengua portuguesa. El portugués en tanto lengua internacional, del modo como es planteado por la CPLP, proyecta un imaginario de cooperación y hermandad a través de la lengua siguiendo la ideología de la globalización del mercado: “A língua portuguesa passa a ser comoditizada pelos

⁶² “Acordo Ortográfico ainda continua a ser implementado a vários ritmos nos países lusófonos” En: Observador, 4/05/2016. Fuente: <https://observador.pt/2016/05/04/acordo-ortografico-ainda-continua-implementado-varios-ritmos-nos-paises-lusofonos/>. Visto: 5/04/2018.

⁶³ “Presidente de Portugal quer fazer revisão do novo acordo ortográfico”, En: Folha de São Paulo, 16/05/2016. Fuente: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/05/1771425-presidente-de-portugal-quer-fazer-revisao-do-novo-acordo-ortografico.shtml>. Visto: 5/04/2018.

governos desses países como forma de agenciar seus interesses no plano internacional, atraindo parceiros comerciais e econômicos e fortalecendo relações entre diferentes nações” (cf. Carneiro, 2013).

La participación de Brasil en la CPLP, según Faraco (2012, 2016), busca una posición geopolítica destacada a nivel internacional para poder emprender medidas sur-sur con los países africanos. En consonancia con esta estrategia, Brasil crea la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña (UNILAB), que no solamente apunta a los países lusófonos sino también a África en general. La solidaridad hacia estos países, según Signorini (2013), es parte de una política externa que la autora denomina “globalismo brasileño” basada en el portugués como lengua con valor internacional al posibilitar relaciones bilaterales y multilaterales. Según la autora, están incluidos en esta política externa los países del Cono Sur, con la creación de la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA) y, podemos agregar el mercado editorial de libros de portugués de Brasil y el crecimiento de los puestos aplicadores del Celpe-Bras en Argentina a principio del siglo XXI. Signorini (2013) agrega que existe también un globalismo desde Portugal, con menor injerencia en nuestra región, que retoma memorias del pasado colonial, aunque discursivamente se centre más en valorar la cultura de la nación europea (Fundación Gulbenkian, la gran tradición literaria desde *Os Lusíadas*, el notable desarrollo del cine, etc.) cuna de la lengua portuguesa y la expansión de esta a partir de la tradición marítima y comercial portuguesa. En los tiempos de globalización, Portugal también se ha inclinado hacia el Atlántico Sur, buscando configurar un triángulo estratégico Europa-África-América Latina acompañado de la comoditización de la lengua portuguesa.

En contrapartida, diferentes investigadores (cf. Signorini, 2013; Moita Lopes, 2013; Fabricio, 2013) proponen otro concepto de lusofonía que tiene en cuenta los usos cotidianos y la literatura, con un imaginario asociado a identidades sociales híbridas. Esta forma de concebir la lusofonía se distancia de la lógica de mercado de la CPLP y de la lógica nacionalista convencional y encuentra su expresión en idiomas mixtos, “crioulização” o usos transidiomáticos.

3.1.3 - Brasil y el imaginario de una lengua común

A pesar de los procesos globalizadores mencionados, la cohesión simbólica de una lengua asociada a un Estado permanece muy fuerte en el caso de Brasil. Entre Brasil y Portugal, la polémica en torno de la lengua adquiere valores nacionalistas y el mayor peso que Brasil representa en el escenario internacional, a fines de siglo XX, se refleja en las decisiones glotopolíticas. Por ejemplo, uno de los puntos más polémicos del Acuerdo Ortográfico que mencionamos anteriormente fue la supresión de las consonantes mudas (*facto* y *objectivo*), propias del portugués europeo, que pasarían a tener la grafía del portugués de Brasil (*fato* y *objetivo*) - habían sido suprimidas en el Formulario Ortográfico de 1943 de la *Academia Brasileira de Letras* -. Las posiciones de Portugal en contra del Acuerdo se basaban en el sentimiento de “abrasileirização” de la lengua portuguesa.⁶⁴

Los imaginarios sobre la unidad lingüística y territorial brasileña han tenido fuerte peso, desde la época de la colonia, con la *língua geral*, luego con su reemplazo por el portugués a mediados de siglo XVIII y hasta la actualidad, con el portugués de Brasil como lengua nacional, considerada de origen multilingüe y multicultural. Según Signorini (2013), la fuerte representación de unidad nacional en Brasil implica un conflicto para proyectar la unicidad del portugués transnacional, en términos de la lusofonía, ya que marcaría una relación jerárquica entre el portugués, lengua patria de origen, y las otras variedades de orígenes diversos dentro de Brasil.

Orlandi y Guimarães (1998) destacan que la grammatización brasileña del portugués habilitó a pensar la lengua de la ex-colonia como lengua propia y a reconocerse enunciativamente en condiciones históricas y sociales específicas con las influencias de las otras lenguas en el suelo brasileño. Los autores señalan que a partir del reconocimiento de la unidad de la lengua en Brasil se visibiliza la variedad hacia dentro del territorio.

La grammatisation dans un pays colonisé travaille selon un double axe: celui de l'universalisation, celui des déplacements. Avoir une grammaire, dans ces conditions,

⁶⁴ El artículo de la BBC, “Imposição do Brasil' ou língua do futuro? Acordo ortográfico divide Portugal”, expone la polémica entre una lengua común policéntrica, en la que se impone Brasil como centro, dadas su cantidad de habitantes y su mayor participación en la economía mundial, o conservar la división de las normas brasileña y europea. (Visto el 5/04/2018, http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151007_acordo_ortografico_polemica_mf)

signifie avoir des droits à l'universalité, avoir des droits à l'unité (imaginaire) constitutive de toute identité. Par ailleurs, parler des « usages variés » c'est défendre une « autre » langue. En effet, une fois conquis le droit à l'unité, immédiatement on recommence à reconnaître les variétés: l'influence de la langue des Indiens, des langues africaines, etc. Cette reconnaissance est le propre de la constitution de l'unité du portugais brésilien. L'ambivalence du processus d'unification du portugais brésilien montre bien, dans le jeu entre unité/diversité, les enjeux du rapport entre la culture occidentale, la science et ses institutions, et une culture non occidentale, dite exotique (cf. Orlandi y Guimarães, 1998: 8).

Así, la tensión entre unidad/diversidad implica una tensión entre portugués como lengua oficial vinculada con la cultura occidental y las instituciones y, por otro lado, la cultura no occidental, “exótica”. A pesar de la visibilidad de los “brasileñismos”, las características propias de las variedades brasileñas suelen ser consideradas desviaciones del ideal lingüístico. Como señala Lagares (2016: 291), “el proyecto brasileño se construyó también sobre la base de la ruptura con el pasado colonial, y, al mismo tiempo, en torno a la búsqueda de la unidad cultural con la civilización europea”. O sea, el ideal de lengua se mantuvo basado en las formas europeas. Si bien, como señalan Orlandi y Guimarães (1998), en la segunda mitad del siglo XIX el proceso de gramatización del portugués se desarrolló en torno al portugués de Brasil, se trató más de la construcción de un aparato institucional para dar cuenta de un saber sobre la lengua nacional –conservando la denominación lengua portuguesa⁶⁵– que de una nueva gramática con la descripción de una lengua propiamente brasileña.

Ce qui caractérise ce nouvel outillage n'est pas nécessairement le fait que la grammaire au Brésil soit une autre grammaire, c'est essentiellement le processus selon lequel la grammaire au Brésil s'éloigne du modèle de la grammaire philosophique du Portugais, Jerónimo Soares Barbosa, en particulier, et de la tradition grammaticale portugaise en général (*ibidem*, 10-11).

De esta forma, la autoría brasileña de las gramáticas de la lengua portuguesa marca una ruptura de filiación: de las gramáticas filosóficas de la tradición portuguesa a las gramáticas

⁶⁵ Los autores señalan que hubo un proyecto de ley que establecía que los diplomas de los médicos debían estar redactados en “lengua brasileña” y el año siguiente una ley dictaminó que en las escuelas los profesores debían enseñar utilizando la gramática de “la lengua nacional”. Son gestos de ruptura con Portugal pero aun así no llegaron a cambiar la designación de la lengua en la época. “Lengua brasileña” y “portugués brasileño” serán designaciones más utilizadas, a fines del siglo XX, en los estudios lingüísticos que denuncian la diglosia entre una norma efectivamente utilizada en Brasil y una norma prescripta por gramáticas tradicionales.

basadas en la historia comparada. Como analizan los autores, los brasilenismos en las gramáticas, en diccionarios y en estudios comparados entre el portugués de Brasil y de Portugal se limitaban al léxico y a algunas concepciones sobre el ritmo.

El hecho de mantener una norma portuguesa llevó a que se instalase en Brasil una situación diglósica entre una norma estandarizada imaginaria y una norma de uso desprestigiada, que ha generado inseguridad lingüística en los brasileños. Además, diferentes estudios sobre el portugués brasileño destacan que la norma imaginaria descrita en las gramáticas tradicionales, denominada norma *padrão*, no coincide con la norma culta brasileña, determinada por los usos reales de hablantes escolarizados urbanos (cf. Castilho, 2016; Bagno, 2011; Perini, 2010; Bagno, 2007). Las gramáticas llamadas “tradicionales” de lengua portuguesa que circulan en Brasil mantienen un discurso que concibe al portugués de Brasil en continuidad con el portugués europeo, como son Rocha Lima (2011), Bechara (2009), Cunha y Cintra (2007), entre otras. Estas últimas tienen gran autoridad en la sociedad brasileña y consisten en instrumentos lingüísticos de corrección; por ejemplo, a partir de ellas se elaboran las pruebas de lengua portuguesa para concursos estatales⁶⁶.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Río de Janeiro: Lexikon, 2007

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*, Río de Janeiro: Nova Fronteira, [1982] 2009

ROCHA LIMA, C. H., *Gramática Normativa da língua portuguesa*, Río de Janeiro: José Olimpo, 2011

Como vemos, estas gramáticas han mantenido la designación “lengua portuguesa” o “portugués”. La gramática de Cunha y Cintra fue elaborada en coautoría entre un brasileño y un portugués, sintetizando la norma en una misma obra. En oposición a esta visión normativa y correctiva, gramáticas más recientes defienden la denominación *português brasileiro* para posicionarse de forma antagónica. Sus autores afirman que es necesaria una ruptura en la forma de concebir la lengua portuguesa de Brasil para pasar a contemplar la norma culta efectivamente brasileña.

⁶⁶ Helena Boschi, quien investigó sobre la enseñanza no formal del portugués en la Ciudad de Buenos Aires, muestra, en entrevista al Director del área de portugués del Centro Universitario de Idiomas (CUI) de la Universidad de Buenos Aires, que estas gramáticas son referencia de autoridad para el dictado de clase y elaboración del material didáctico de dicha institución.

PERINI, M. *Gramática do português brasileiro*, San Pablo: Parábola, 2010.
BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*, San Pablo: Parábola, 2011.
BAGNO, M.; CARVALHO, O. L. *Gramática brasileira para hablantes de español*, San Pablo: Parábola, 2015.
CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do português brasileiro*, San Pablo: Contexto, 2010⁶⁷.

Veremos que los materiales didácticos mantienen el abordaje tradicional, denominándola: “lengua portuguesa”, “portugués”, “portugués de/en Brasil”, en detrimento de “portugués brasileño”. La propuesta ministerial de Nación “O bairro espaço de encontros” es la única que emplea esta denominación en su presentación. Conservar la denominación “portugués” permite mayor proyección de la lengua acompañada por los imaginarios globales representados en los manuales y los tipos de integraciones que se hacen presentes.

El imaginario de unidad lingüística brasileña también tiene repercusiones en relación con los demás países sudamericanos, en su mayoría, hispanohablantes, debido a que refuerza un imaginario de aislamiento, predestinación y exclusividad de Brasil en torno al portugués. Rodrigues (2010b) muestra que este imaginario tuvo repercusiones en las decisiones sobre la legislación lingüística brasileña referidas al español. Tanto la ideología nacionalista como la búsqueda de una norma convergente común a los países lusófonos silencian los contactos entre lenguas, zonas de frontera e hibridaciones culturales. A la vez, estas representaciones tanto nacionalistas o globales desdibujan a Brasil dentro de la región sudamericana y latinoamericana.

3.1.4 - Referencias a políticas lingüísticas internacionales: el MCER y el CELPE-Bras

Exámenes de idiomas con reconocimiento internacional y nivelaciones internacionales inciden sobre la gramatización de las lenguas. Como señalamos en la primera parte de la tesis, un documento de referencia que ha ganado autoridad en la nivelación y estandarización de los manuales es el Marco Común Europeo de Referencia

⁶⁷ En la introducción de la gramática, Castilho resume las denominaciones de la lengua portuguesa en Brasil en función de tres momentos: “Nos séculos XVI a XVIII foi rotulada como o *português no Brasil*, pois era inteiramente lusitana, e não tinha superado as línguas indígenas. A partir do século XIX, a língua tornou-se majoritária, começou a distanciar-se do português europeu, sendo então denominada *português do Brasil*. A partir dos anos 80 do século XX, suprimiu-se a preposição *do*, e começamos a falar em *português brasileiro*” (Castilho, 2010: 31, bastardillas originales).

para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, 2002) elaborado por el Consejo de Europa. Este marco es el resultado de un acuerdo en materia de política lingüística europea para establecer niveles comunes para todas las lenguas. El Consejo de Europa se propone entre sus objetivos mejorar la calidad de la comunicación entre europeos de distintos orígenes culturales que usan diferentes lenguas. En este contexto, los ciudadanos europeos son entendidos en su carácter de usuarios que circulan por el nuevo espacio de enunciación europeo, que se consolidaba a comienzos del siglo XXI con la creación de una moneda regional única, adoptada hasta ahora por 19 de los 28 Estados de la Unión Europea⁶⁸. Entre los objetivos se distinguen metas que representan a las lenguas en un contexto comercial: “facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos sobre cómo alcanzarlos” (MCER, 2002: XI). El documento busca mejorar las relaciones comerciales que se generan en torno de la enseñanza de lenguas.

Así, el MCER se propone contribuir a la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas y elaborar parámetros en común para el reconocimiento mutuo de titulaciones. De esta forma, se funden en criterios estandarizados todas las lenguas de la Unión Europea sin considerar la proximidad, vecindad u otras características históricas culturales ni diferentes ámbitos y propósitos de la enseñanza de lenguas. El documento se extiende a los sistemas educativos formales: “El MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, pruebas, manuales en toda Europa (*ibídem*: XV)”.

Sokolowicz (2014), analiza el manual de español *Gente*⁶⁹, que adopta el MCER, y destaca algunos puntos del documento que retomaremos a continuación. En primer lugar, el

⁶⁸ Calvet y Varela (2002) hacen un paralelo entre la política monetaria y la política lingüística de la Unión Europea y del Mercosur. Mientras que Europa en los años 2000 implementaba el euro como moneda común de la integración, Argentina tenía dolarizada su economía con la política del uno a uno y, ante la crisis del 2001, no se descartaba adoptar directamente el dólar. Según Calvet y Varela, se reflejaba a nivel económico lo que sucedía a nivel lingüístico con el inglés como lengua hegemónica en el sistema educativo. En cambio, el caso de la Unión Europea, que adoptó una moneda vehicular, no se reflejó en una lengua vehicular, sino en una política plurilingüe impulsada sobre todo por Francia para contrarrestar el peso del inglés.

⁶⁹ Retomaremos la tesis de maestría de Laura Sokolowicz (2014) en los análisis del mercado editorial de libros didácticos de español en Brasil. La autora analizó en profundidad el mercado editorial brasileño en la enseñanza no formal y realizó un análisis discursivo de las reformulaciones del libro *Gente* en el espacio de enunciación brasileño, en el que pasa de ser un manual genérico importado de España a un manual destinado a brasileños que se rige por la nivelación del MCER.

MCER se presenta como un documento realizado por expertos de la lingüística aplicada, sin especificar sus procedencias. En segunda lugar, Sokolowicz destaca el carácter hegemónico del documento elaborado desde Europa occidental, imponiéndose sobre toda la comunidad europea. También, subraya las generalizaciones, silenciamientos de diferencias y disensos que critican el carácter comercial del acuerdo impuesto desde 2010 en la educación formal.⁷⁰

En tercer lugar, la autora analiza que la nivelación propuesta por el MCER a partir de varios recursos como tablas, listas, cuadros, generan un efecto de objetividad y transparencia. Sobre este efecto pragmático que pretende generar el MCER:

Para cada nível, como acabamos de dizer, o próprio documento define o que os estudantes de línguas têm que aprender “para se comunicarem”, assim como “los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de forma eficaz”. Em vários momentos do documento, as formulações nos colocam diante de uma concepção de linguagem transparente, de uma língua sem falhas, unívoca, e de um sujeito que se relacionaria transparentemente com esta; como se determinados “conocimientos” e “destrezas”, “objetivamente medíveis” garantissem ao aluno a possibilidade de “atuar de forma eficaz” (*ibidem*: 86).

La nivelación A1 y A2⁷¹ del marco basada en criterios como “informaciones básicas”, “tareas simples” y “frases sencillas” es cuestionada por la autora pensando en la enseñanza de español en el espacio de enunciación brasileño. Para el caso del portugués en Argentina, podríamos retomar las preguntas de la autora: ¿cuáles serían para el aprendiz

⁷⁰ “Imposé dans l’enseignement scolaire par une directive de 2005, le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) entre en vigueur au lycée à la rentrée 2010 sans qu’aucune enquête n’ait été faite sur son efficacité en collège. Le Ministère est coutumier de ces pratiques: le lobby des didacticiens promeut des réformes dont les conséquences délétères ne sont visibles que dix ou quinze ans plus tard, ce qui entraîne une nouvelle réforme, promue par les mêmes experts dans une fuite en avant effrénée qui mène des cohortes successives d’élèves à un échec toujours plus dramatique. Il est vrai qu’en unifiant les procédures pour toutes les langues et tous les pays de l’UE, le Cadre est utile aux marchands de certification” (Córdoba apud Sokolowicz, 2014: 85).

⁷¹ “A1: Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. A2: Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas” (MCRE, 2002).

argentino los criterios de simplicidad, sencillez o un nivel básico de portugués? La simplicidad y sencillez no es la misma para todas las lenguas y depende de los espacios de enunciación, de la proveniencia de los aprendices, entre otros factores. Por último, en la nivelación propuesta por el MCER, la lectura y la escritura son entendidas como más complejas que la oralidad. Hecho que no se cumple en el caso de lenguas próximas y vecinas dado que permiten una intercomprensión desde el nivel más básico.

El abordaje de la enseñanza de lenguas del MCER, basado en el plurilingüismo y en una escala “objetiva” de nivelación - independientemente de las características de las lenguas maternas y enseñadas - , es reproducido por libros didácticos de lengua extranjera, como sucede explícita o implícitamente en las colecciones de portugués que analizamos, y en diseños curriculares para la enseñanza formal en Europa y Sudamérica y también la actividad que analizamos del Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires, “Palavras de amigos” (cf. Ferradas, 2009b). Asimismo, como destacamos en la parte tres de la tesis, la perspectiva de enseñanza plurilingüe con una disposición general para todas las posibles lenguas a enseñarse en el sistema educativo argentino la encontramos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario de Lenguas Extranjeras (2012).

Otro documento internacional de nivelación que se reflejará en los materiales didácticos es el examen internacional de portugués, *Celpe-Bras*, como ya mencionamos, principal política lingüística externa de Brasil. Sus lineamientos teóricos inciden en la producción de materiales didácticos pero con una repercusión escasa en los materiales que circulan en Argentina, como mostraron Ariet, Martins y Olavarriaga (2016). Los autores señalan la incompatibilidad del abordaje instrumental y gramatical de los manuales con la perspectiva comunicativa e interaccional del examen. Como veremos, los manuales a excepción de Brasil Intercultural, que fue elaborado en función de los lineamientos del Celpe Bras, adaptan su nivelación al MCER.

El examen Celpe-Bras evalúa en base a una concepción de lengua en uso, que se manifiesta en textos modelizados a través de géneros. Por lo tanto, las tareas consisten en evaluar las cuatro habilidades a partir de la comprensión y producción de textos orales y escritos.

O exame é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real (Celpe Bras, *Manual do candidato* 2010, <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-candidato-2010>).

De los manuales seleccionados, solamente *Brasil Intercultural* adopta esta concepción de lengua. Aunque no se mencione explícitamente el examen, las actividades se organizan a partir de géneros discursivos multimodales y siguen la misma metodología del examen. Además, la *Casa do Brasil*, sello editorial e institución en donde se elaboró la colección, es una de las sedes históricas habilitadas para tomar el examen. Según Fabricio Müller, director de la Casa do Brasil (Buenos Aires) y coordinador de la colección *Brasil Intercultural*, la colección fue pensada para suplir la falta de materiales que se ajustasen a los requisitos del Celpe-Bras.

3.2 - Selección de manuales a partir de una encuesta a profesores en Argentina

Al principio de esta investigación, a comienzos del año 2015, no existían manuales escolares de portugués producidos para la secundaria argentina. Solamente se contaba con las actividades ministeriales de las colecciones Palabras de amigos de Ciudad de Buenos Aires (2009) y *Modelo 1 a 1* (2010) del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente, existe la colección *Entrama* (2015), el libro *Pé na Estrada* (2015) elaborado para estudiantes de secundaria y una adaptación del libro *Português Dinâmico*⁷² (2016). Ante la escasez de libros didácticos, hemos recurrido a una encuesta a profesores/as de portugués para conocer los manuales que efectivamente circulan en la escuela secundaria.

En este apartado, detallaremos los resultados de la encuesta, que nos permitió seleccionar cinco libros didácticos y nos aportó datos sobre representaciones del portugués por parte de los/las profesores/as, el uso de los materiales ministeriales y si participaron en la elaboración de los diseños curriculares de lenguas extranjeras.

⁷² La adaptación consistió en separar las unidades en función de la nivelación del MCER e incorporar más colores en la gráfica.

La encuesta fue completada por 106 profesores/as de portugués en Argentina y muestra que los manuales no son los únicos materiales en los que se basan los/as profesores/as. La mayoría de los/as encuestados/as dice armar su propio material para las clases, combinando unidades de los libros didácticos con textos auténticos. La encuesta se realizó en el año 2016, a través de la página web [es.surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com), que permitió una gran circulación por correo electrónico y redes sociales. Además, fue difundida por la Asociación Argentina de Profesores de Portugués⁷³ (AAPP). Consistió en ocho preguntas sobre la formación de los/as profesores/as, las motivaciones para elegir esa profesión, los niveles educativos en los que actúan, los manuales que emplean en sus clases, el uso de otros tipos de materiales didácticos, la plataforma educativa del Ministerio de Educación y, por último, la participación, como docentes, en la elaboración de los diseños curriculares.

Los/as encuestados/as son profesores/as de portugués que actualmente se desempeñan como docentes en diferentes niveles educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Chaco, Entre Ríos, Corrientes y Jujuy. Del total de los encuestados, el 32% tiene formación terciaria, el 56%, formación universitaria y un 11% se declara idóneo/a (algunos/as se encuentran cursando el profesorado, traductorado de portugués o, en menor cantidad, carreras en otras áreas). Las motivaciones más destacadas para la elección de la carrera de profesor de portugués son el gusto por la lengua portuguesa y los idiomas en general (64), la cultura brasileña (26), la vocación docente (20), cuestiones económicas y laborales (18), el Mercosur o la integración regional (15), la procedencia brasileña (11), la cercanía con Brasil (8). De la totalidad de los/as profesores/as que completaron la encuesta solo uno/a se refiere a la cultura lusófona como motivación para la elección. La cultura, la música y el idioma resaltados por la mayoría son asociados a Brasil. Las respuestas que subrayan la posible oferta laboral

⁷³ Según la página web oficial, la Asociación Argentina de Profesores de Portugués (AAPP) es una asociación civil sin fines de lucro que fue conformada, en un principio, en 1997 por profesores de las provincias de Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, Buenos Aires, Salta y Capital Federal para luego congregarse profesores de todo el país. Se propone cuatro objetivos: fomentar el perfeccionamiento de profesores de portugués, luchar por la actualización de los planes de estudio y métodos de enseñanza en todos los niveles de la educación, gestionar con las autoridades competentes la sanción de leyes y reglamentos y estrechar vínculos entre los profesores de portugués y las instituciones de carácter local, nacional e internacional (<https://aapp.webnode.com/missao/>, visto: 2/04/2018)

producto del Mercosur señalan la falta de incidencia que tuvo la integración regional en la oferta de portugués en el sistema formal:

“La cultura, las canciones y la posibilidad laboral porque justo me recibo cuando surge el Mercosur, igualmente la realidad fue otra” (Encuesta N.º 15)

“Me encantan las lenguas latinas, el portugués sería dado en las escuelas con la integración del MERCOSUR etc.” (Encuesta N.º 57)

En las entrevistas realizadas a referentes del portugués en diferentes jurisdicciones argentinas - Capital Federal, Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba - también se subraya reiteradamente la falta de impacto en el sistema formal que tuvieron los acuerdos del Mercosur y la ley de oferta de portugués en la enseñanza formal, a excepción de Chaco que sancionó ley de portugués como ley provincial.

La pregunta por los manuales didácticos se dirigía a los/as profesores/as que actúan o actuaron en la educación secundaria; sin embargo también fue completada por algunos/as profesores/as de otros niveles educativos y de la educación no formal. En la Tabla 1, exponemos los resultados sobre los manuales más utilizados por los profesores de portugués. La pregunta fue “¿Qué libros didácticos de portugués ha utilizado durante el período 2003-2015 para la enseñanza secundaria?”. El/la encuestado/a debía seleccionar el o los libros utilizados de un listado elaborado a partir de la oferta de libros de portugués en el mercado editorial argentino y de consultas personales a diferentes profesores/as. Los/as encuestados/as tenían la posibilidad de completar con otros que no estaban en el listado.

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Avenida Brasil	37,50%	33
Novo Avenida Brasil	30,68%	27
Bem vindo	70,45%	62
Brasil Intercultural	59,09%	52
Tudo Bem	48,86%	43
Português Dinâmico	45,45%	40
Um português bem brasileiro	28,41%	25
Falar...Ler...Escrever português	34,09%	30
Panorama Brasil	10,23%	9
Fala Brasil	21,59%	19
Sempre Amigos - Fala Brasil para jovens	5,68%	5
Passagens - Português do Brasil para estrangeiros	3,41%	3
Diálogo Brasil	9,09%	8
Aprendendo português no Brasil	6,82%	6
Total de encuestados: 88		

Tabla 1: Resultados de la pregunta “¿Qué libros didácticos de portugués ha utilizado durante el período 2003-2015 para la enseñanza secundaria?” Encuesta a profesores de portugués 2016.

De los/as 106 encuestados/as, 88 respondieron a la pregunta, 20 de los/las cuales no seleccionaron ningún manual y agregaron otros tipos de materiales. La mayoría seleccionó diferentes manuales a la vez; con ello demostraron que no privilegiaban un solo manual. Como vemos en las respuestas (Tabla 1), casi la totalidad de los/las encuestados/as complementa las actividades con materiales auténticos. Entre los 20 que no se limitaron a elegir los libros del listado hubo dos que manifestaron no usar libros (preparan su propio material); seis que agregaron otros manuales (*Conhecendo o Brasil (2)*, *Brincando aprendo português*, *Beija-flor* y *Muito prazer (2)*, *Samba dos Sons & Fonética Lúdica*); siete mencionaron que utilizan materiales auténticos o armados por ellos/as mismos/as; un/a docente resaltó que arma su propio material pero que debe recurrir a un libro para

adolescentes, probablemente requisito de la institución⁷⁴: “La mayor parte del material es armado por mí, si bien tuve que pedirles un libro a los chicos (el *Tudo bem?*, que es para adolescentes). Lo que más uso es mi material”; otro/a profesor/a respondió que, además de *Português Dinâmico*, utiliza sólo algunas páginas de los otros libros del listado; otro/a docente dice que arma su propio dossier a partir de diferentes libros; y, por último, otro/a encuestado/a afirmó: “Alguna cosa he usado de los mencionados, pero no sigo ninguno”.

A la pregunta de “¿Introduce otros materiales en sus clases? Si su respuesta es sí, ¿cuáles?”, respondieron 90 encuestados/as que afirmaron utilizar otros materiales que involucran el trabajo con diferentes géneros (canciones, leyendas, blogs de enseñanza infantil, artículos de revistas, folletos, mapas, gramáticas, reportajes, noticieros, cuentos, crónicas, poemas), con diferentes soportes de internet (Youtube y sitios de internet brasileños) y tecnologías (proyecciones de presentaciones en Power Point). Uno/a de los/as encuestados/as resaltó que los manuales no abordan temáticas apropiadas para articular con alumnos/as de escuela secundaria y ejemplificó con posibles temas que refieren a temáticas regionales y locales: “Sí, la mayoría es para articular con el docente de clases y lo creo yo. NO existe material para eso. Ejemplo: tema del acuífero guaraní, árboles nativos de Concordia, autores concordienses, mitos griegos, etc.”. Incluso, otro profesor señaló la necesidad de recurrir a manuales de otras lenguas extranjeras: “Sí. Armo material en base a los temas que tengo que trabajar y mucho tomando como ejemplos libros de otros idiomas que considero están mejor estructurados”.

Los libros o colecciones más usados son, en orden decreciente: *Bem-vindo!*, *Brasil Intercultural*, *Tudo Bem?*, *Português Dinâmico*, *Avenida Brasil* y *Novo Avenida Brasil*. Sin embargo, la encuesta muestra que estos manuales son adaptados y cuestionados por los profesores, ya que la casi totalidad de los/as encuestados/as recurre a diferentes manuales a la vez y elabora sus propias propuestas de trabajo.

Otro dato importante que revela la encuesta es que ni los manuales producidos en Argentina ni los que tienen a los hispanohablantes como destinatarios han sido los privilegiados por los/as profesores/as, a excepción de *Brasil Intercultural* (2011) y *Português Dinâmico* ([2005] 2011). *Um português bem brasileiro* (2000) seleccionado por

⁷⁴ Diferentes docentes de portugués, en conversaciones personales, han resaltado que la institución, generalmente, requiere que los alumnos sigan un mismo manual didáctico durante todo el año.

30 profesores y *Conhecendo o Brasil* (1997), que fue agregado al listado por dos encuestados, contemplan en sus presentaciones el vínculo entre Brasil y Argentina. Esto se debe a que fueron publicados por la Fundación de Centros de Estudios Brasileños (FUNCEB), antiguo *Centro de Estudos Brasileiros*, que pasó a ser una institución privada con convenios con la Embajada de Brasil entre los años 1996 a 2013, cuando volvió a ser parte de la Embajada de Brasil con el nombre de Centro Cultural Brasil-Argentino (CCBA). Diniz (2008), identificó que ambos manuales en sus prefacios, firmados por autoridades brasileñas del Ministerio de Relaciones Exteriores, representan la lengua portuguesa con sentidos vinculados con la integración regional. Dentro de la investigación de Diniz, estos manuales son una excepción, ya que el autor muestra que el portugués, en los manuales de lengua extranjera producidos en Brasil, es mayormente representado como lengua de comunicación internacional sin estar asociado al Mercosur.

Brasil Intercultural y Portugués Dinámico son, dentro de los manuales producidos en Argentina, los más elegidos. Por este motivo, serán parte de nuestro corpus. El primero, elegido por un 59% de los 88 que respondieron a la pregunta sobre los libros didácticos, es el manual más reciente de los del listado, 2011. Si bien no es exclusivamente para hispanohablantes, contempla a este destinatario y visibiliza la región latinoamericana en su presentación. El segundo, *Português Dinámico*, seleccionado por el 45% de los/as encuestados/as, es uno de los escasos libros destinados a adolescentes y, según el subtítulo, es específico para hispanohablantes, pero veremos que en su contenido, más allá de algunas estructuras y léxico contrastados en cuadros, no se centra en las dificultades de un hispanohablante ni contempla su capacidad de intercomprensión, entre otras cuestiones.

Para nuestro análisis seleccionamos los seis primeros manuales más usados (utilizados por más del 40% de los encuestados), cuatro de los cuales fueron publicados en Brasil, y dos, en Argentina. Todos se encuentran actualmente en venta, excepto *Avenida Brasil*, que fue reemplazado por su nueva versión *Novo Avenida Brasil*.

Además, hemos incluido en nuestro corpus otro libro didáctico producido en Argentina en 2015, *Pé na Estrada*, dirigido específicamente a estudiantes de la escuela secundaria. Si bien este libro no es mencionado por los/as docentes encuestados/as (tal vez en el momento de la encuesta, fin de 2016, no tenían conocimiento de su publicación)

decidimos incorporarlo porque, como ya mencionamos, se trata de la única publicación argentina que se elaboró dentro del proyecto pedagógico de una escuela secundaria.

Por lo tanto, los libros didácticos que analizamos son los siguientes, por orden de publicación:

[1] LIMA, Emma Eberlein; ROHRMANN, Lutz, et al. Avenida Brasil, Curso Básico de português para estrangeiros 1, San Pablo: EPU, [1986] 1991.

[2] PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna, Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação, São Pablo: SBS, [1999] 2009.

[3] PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna, Tudo Bem?, vol. 1 y 2, Sao Paulo: SBS, [1984] 2010.

[4] ANDRÉ S., SANTA MARIA, M. Português dinâmico: curso de português para hispano-falantes, Nivel Inicial e Intermediario, Vicente López: SIM, [2005] 2011.

[5] LIMA, Emma Eberlein; ROHRMANN, Lutz, et al. Novo Avenida Brasil, Curso Básico de português para estrangeiros 1; Livro de texto+Livro de exercícios, San Pablo: EPU, 2008.

[6] BARBOSA, Cibele Nascente; DE CASTRO, Giselle Nunes, Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros, Ciclo Básico – Níveis 1 e 2, Buenos Aires: Casa do Brasil, [2011] 2013.

[7] RODRIGUES, Andrea; SANTANA, Carina, Pé na Estrada!, Buenos Aires: Grupo Tramas, 2015.

La encuesta también incluyó dos preguntas sobre la incidencia de las políticas lingüísticas estatales. Una primera fue sobre el uso de la plataforma educativa Educ.ar, a la que 29 profesores/as respondieron que utilizaban materiales de la plataforma educativa

(36% de los profesores/as encuestados). Las actividades de portugués del Ministerio de la Nación disponibles en la plataforma son *Portugués* de la colección *Modelo 1 a 1* (2010) y *Eu curto meu bairro...* de la colección digital *Entrama* (2015). Esto muestra que las actividades digitales todavía (hasta noviembre del 2016) no habían sido implementadas por una mayoría.

La última pregunta de la encuesta sobre si hubo consulta en la elaboración de los diseños curriculares del período estudiado 2003-2015 obtuvo 38 respuestas afirmativas y dos respondieron lo siguiente:

“Se adaptó el contenido básico al de idiomas extranjero inglés” (Encuesta n. ° 20)

“Aclaro en este espacio que la situación de los profesores chaqueños fue cambiando mucho desde el 2000, año en que egresamos, hasta la actualidad. Esto se debe a la apertura de nuevos espacios en los diferentes niveles del sistema educativo (incluido el universitario), tanto público como privado.” (Encuesta n. ° 34)

La respuesta de la encuesta n.° 20, sobre la adaptación de los contenidos de Lengua Extranjera a la materia inglés, no es una afirmación aislada, ya que en la entrevista a Adrián Canteros sobre la situación del portugués en la provincia de Santa Fe el profesor señaló que los diseños curriculares de la provincia quedaron en manos de los profesores de inglés. El docente de la encuesta n.° 20 se desempeñó en una escuela secundaria de la provincia de Entre Ríos entre los años 2003 y 2006. La encuesta n. ° 34 sobre la situación del Chaco confirma lo que fue destacado en la entrevista a las profesoras que actúan en la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo provincial sobre la existencia de una mayor oferta de portugués en la provincia.

Por lo demás, de los/as 80 que respondieron a la pregunta sobre los diseños curriculares casi la mitad afirma no haber sido consultado.

En el próximo apartado analizaremos las condiciones de producción de los libros didácticos y de las actividades propuestas por los Ministerios de Educación de Nación y Ciudad de Buenos Aires.

3.3 - Los libros didácticos de portugués en Argentina

En este apartado nos detendremos en las condiciones de producción de los manuales para comprender el contexto educativo en el que fueron producidos. Recurrimos a información sobre los papeles sociales de los autores, los sitios web de difusión de los manuales y las instituciones/institutos privados que los enmarcan. Las diferentes instancias autorales, quienes se responsabilizan y legitiman lo enunciado, autores, coordinadores generales, coordinadores pedagógicos y editores aparecen en los prólogos y presentaciones con determinadas intencionalidades e interpelan a un doble destinatario: profesores y estudiantes. Estos datos nos permiten contextualizar las obras y reflejan la situación editorial de los libros de portugués en Argentina (Ver cuadro de síntesis de los manuales de portugués en anexos).

El libro *Bem vindo!* es publicado por la editorial *Special Book Services*, SBS,⁷⁵ desde 1999. Las tres autoras, Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim y Susanna Florissi, pertenecen al Grupo Torre de Babel Idiomas⁷⁶ instalado en la ciudad de San Pablo, que, además de producir materiales didácticos, ofrece diferentes servicios de enseñanza de idiomas: cursos virtuales y presenciales. Los cursos de portugués lengua extranjera están dirigidos a extranjeros adultos que se encuentran viviendo en Brasil. Una de las autoras, fundadora y propietaria del grupo, también es Directora de la *Câmara Brasileira do Livro*⁷⁷. Es manifiesto el vínculo con el mundo empresarial pues algunas de las empresas clientes de Torre de Babel Idiomas figuran en el sitio como BASF, Mitsubishi Motors, Korean Air, entre otras. En la presentación de *Bem-Vindo!*, las autoras agradecen a las empresas NEC y Telefónica por haber podido probar el material con sus empleados antes de su publicación en libro.

El manual en un solo volumen integra los niveles básico, intermedio y avanzado. El método incluye, un libro del profesor, un CD de audio y un cuaderno de ejercicios, según el origen de los hablantes diferenciados en latino, asiático y anglo-sajón. Como vemos, el

⁷⁵ Es una editorial brasileña fundada en 1985 y a partir de 1996 se expandió por América del Sur “a conquista de outros mercados”. Primero en Argentina, donde se instaló con un depósito en Buenos Aires y librerías en diferentes ciudades: Buenos Aires, Rosario, Córdoba, Salta, Mendoza y Quilmes, y luego en Perú.

⁷⁶ Sitio web Torre de Babel Idiomas: <http://www.torredebabel.com.br/site/clientes>

⁷⁷ Es una asociación de editoriales brasileñas, cuya misión es “Atender aos objetivos maiores de seus associados e ampliar o mercado editorial por meio da democratização do acesso ao livro e da promoção de ações para difundir e estimular a leitura” Fuente: <http://cbl.org.br/a-cbl/a-associacao>. Acceso: 12/03/2018.

manual apunta a un destinatario adulto, extranjero de cualquier lugar del mundo y relacionado con el mundo empresarial. Si bien esto último no es explícito, las condiciones de producción y de circulación del libro, como vemos, son propias de este ámbito.

En el año 2000, las mismas autoras por la misma editorial publicaron un manual para adolescentes *Tudo bem? - Português para a nova geração*. Este consta de dos volúmenes con diferentes ediciones hasta la actualidad. Disponemos de la cuarta edición, publicada en 2010, que posee una página web vinculada a la editorial, SBS. Este espacio virtual complementa los contenidos del libro. En la presentación en el sitio, bajo el título en inglés “*Release*”, con el sentido de comunicado o lanzamiento, se destaca el éxito cuantitativo que las autoras tuvieron en las ventas de su primer libro, *Bem-Vindo!*, y el alcance mundial de este: “sucesso de venda em todo o mundo: mais de 14000 cópias vendidas desde seu lançamento”. El manual se destina a un público infantil y adolescente, a partir de los 11 años. Con este propósito, se basa en contenidos que acercan al aprendiz a la cotidianidad de un joven brasileño. Con la misma modalidad que el manual para adultos, se dirige a adolescentes extranjeros que llegan a Brasil para residir. El sitio de internet se divide en sistematizaciones gramaticales, libro digital para el docente, correcciones de ejercicios, audios y sus transcripciones.

Avenida Brasil fue publicado en su primera edición en 1986 y posee una versión actualizada: *Novo Avenida Brasil*, de 2008, con escasas modificaciones. Ambas colecciones fueron publicadas en coautoría bajo la coordinación de Lutz Rohrmann, profesor de inglés y alemán, y tiene como primera autora Emma Eberlein O. F. Lima, profesora de portugués para extranjeros en San Pablo. Los autores se presentan como un colectivo de profesores con experiencia en la elaboración de libros didácticos. No poseen un sitio web asociado al libro; solo contamos con las informaciones de las biografías de los autores en las primeras páginas. La primera versión presentaba tres volúmenes en los que se encontraban por separado libro de texto, libro de ejercicio y casete. La nueva edición integra libro de texto más libro de ejercicios y CD de audio. Esta última, según su presentación, adaptó cada nivel al Marco Común Europeo de Referencia, correspondiendo cada volumen a los niveles A1, A2 y B1 (retomaremos este aspecto). El método apunta a un destinatario amplio y general: adolescentes y adultos de cualquier nacionalidad. Al igual que *Bem-vindo!*, las unidades temáticas muestran que se dirige a un extranjero que reside en Brasil y realiza

actividades del mundo adulto como encuentros con colegas de trabajo, reservas de hotel, alquiler de una propiedad.

Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros es una colección de cuatro volúmenes producida por la *Casa do Brasil*, institución privada de enseñanza de portugués, creada en 1990 en la ciudad de Buenos Aires. Ofrece diferentes cursos:

La oferta de cursos incluye: regulares, intensivos, curso preparatorio para el examen CELPE-Bras, cursos para empresas especialmente diseñados y monitoreados según cada necesidad, clases particulares y cursos temáticos tales como literatura, cultura, música, conversación, redacción, portugués para los negocios, entre otros (Casa do Brasil: <https://www.casadobrasil.com/nosotros>).

Además, funciona como institución sede del examen *Celpe-Bras* desde 2008 y certifica a colegios secundarios privados de Buenos Aires y del interior que implementaron el portugués como disciplina, según una entrevista que realizamos al director de la institución.

La *Casa do Brasil* es gestionada por Fabricio Müller y Luiz Carlos Folster; también, directores generales de la colección *Brasil Intercultural*. Fabricio Müller es, actualmente, vicepresidente de la Sociedad Internacional de Portugués como Lengua Extranjera, SIPLE.⁷⁸

En la entrevista, Müller destaca dos momentos de auge en el público que frecuentó esta institución: el primero en los 90, un boom del portugués producto del Mercosur y de los intercambios empresariales y el segundo, posterior a la crisis de Argentina del año 2001. Según Müller, después de la crisis política y económica argentina, en Brasil se empezaron a proyectar oportunidades laborales y de negocios que, anteriormente, se encontraban dirigidas a Estados Unidos y a España. Esto generó una demanda mayor de cursos de

⁷⁸ Según el sitio web oficial, la SIPLE es una sociedad fundada en 1992 en la *Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP). Su objetivo principal es promover la enseñanza y la investigación en el área de portugués lengua extranjera y como segunda lengua. En la presentación se hace hincapié en el carácter internacional de la sociedad y resalta el hecho de que el vicedirector sea de nacionalidad argentina, Fabricio Müller. En entrevista, agregó que “la idea es abrirla de Brasil, intentar que Brasil y Portugal se amiguen un poco más (...) expandir el alcance internacional del portugués, valorar el papel del docente, llegar a profesores de diversas regiones, diversos países y fortalecer el CelpeBras”. También, Müller destaca que la idea de conformar la Asociación Argentina de Profesores de Portugués surgió en uno de los congresos de la SIPLE. Fuente: <http://www.siple.org.br/>, 20/03/2018.

portugués cortos, intensivos y pragmáticos, que contrastaba con el público anterior a los 90, cuyo interés se dirigía a la cultura y la literatura brasileña.

Según Fabricio Müller, la relación con Brasil siempre impactó en la demanda de portugués, no fue así como sucedió con el inglés, que siempre fue elegido independientemente de las crisis o los cambios de gobierno. Por tal motivo, durante el acercamiento con Brasil producto de los gobiernos kirchneristas y petistas, hubo mayor interés por la lengua para diferentes finalidades, académicas, laborales, personales. El director de la *Casa do Brasil* agrega que, con el cambio de gobierno de 2015, el portugués dirigido a empresas se mantiene y mejora: “un discurso de la mano de los empresarios, entonces vamos a tener que adaptarnos, las empresas y sus negocios, las empresas brasileñas que se radican acá, o bueno, al revés” (Entrevista Müller, 2016). En cambio, destaca una baja en la matrícula de cursos presenciales de portugués en institutos de idioma y en la demanda de cursos particulares que no tienen la finalidad empresarial.

Según Müller, *Brasil Intercultural* surgió de la necesidad de armar un material didáctico propio y adecuado a la realidad local, dado que no había materiales accesibles. Por un lado, los manuales producidos en Brasil eran caros y los de Portugal no habían llegado a circular en Argentina. Por otro lado, los manuales elaborados en Brasil no reflejaban la realidad argentina y regional y tenían un abordaje de la lengua separado de la cultura, representada con fuertes estereotipos sociales. Además, el director de la *Casa do Brasil* resaltó la falta de variedad de géneros textuales de los libros importados que no condice con la metodología de enseñanza de la institución, basada en una perspectiva comunicativa e intercultural, compatible con el examen *Celpe-Bras*.

La mayoría de los docentes de la *Casa do Brasil* son profesores de portugués egresados en Brasil pero no son especialistas en enseñanza de portugués como lengua extranjera. De esta forma, en la institución se realizan formaciones constantes de didáctica del portugués lengua extranjera y, en este marco, se conformó un equipo de profesores de la institución junto con profesores de universidades brasileñas para realizar publicaciones específicas de portugués para la región, bajo un sello editorial propio, *Casa do Brasil*, cuya primera publicación fue la colección *Brasil Intercultural*. La coordinación pedagógica estuvo a cargo de Edleise Mendes, profesora de la Universidad Federal de Bahía (Brasil) y miembro de la *Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP)* del Ministerio de

Relaciones Exteriores de Brasil, quien dictó talleres formativos para la elaboración de los manuales. El último libro de la colección *Brasil Intercultural*, avanzado superior, lanzado en diciembre de 2018, tiene como autora únicamente a Mendes. Las unidades de este último cierran con una actividad del examen Celpe-Bras.

Los cuatro ciclos son -básico, intermedio, avanzado y avanzado superior-, con dos niveles cada uno. Cada volumen se compone del libro de textos, libro de ejercicios, la página web de la colección con textos multimodales y el libro del docente en formato digital. Se destinan a extranjeros en general, como lo indica el subtítulo “Língua e cultura brasileira para estrangeiros”, aunque se señala un enfoque específico para hispanohablantes: “para falantes de outras línguas, com enfoque mais específico nos falantes de língua espanhola” (cf. Barbosa y Castro, 2013).

Português Dinâmico - Curso de Português para hispano-falantes presenta un primer nivel inicial con tres impresiones, en 2005, 2008 y 2011, y un segundo nivel intermedio publicado en 2010, ambos de la editorial SIM Libros. En 2016, las autoras elaboraron una adaptación escolar cuyos cambios consistieron en agregar color, y subdividir las unidades en base a la nivelación del Marco Común Europeo de Referencia. En el sitio web dedicado al libro, las autoras son dos profesoras de portugués, recibidas en la Fundación Centro de Estudios Brasileños, FUNCEB, y se desempeñan en universidades y empresas que se vinculan con Brasil⁷⁹. Además, el sitio ofrece cursos, traducciones y asesoramiento a empresas para contratar profesores de portugués. El manual apunta a un destinatario hispanohablante, sin especificar la edad: “El material fue preparado especialmente para hispanohablantes que deseen aprender el portugués hablado en Brasil” (2011). Las características de la tapa, los personajes, las temáticas y las situaciones comunicativas propuestas en el libro, enfocan claramente un público de jóvenes adolescentes. De esta manera, la versión de 2016 para colegios se hizo sin modificaciones de los contenidos.

Pé na Estrada (PE) Português como língua estrangeira níveis 1 e 2 (A1, A2) es una publicación de la editorial Trama y *Lincoln Press*, perteneciente a la Asociación de

⁷⁹ En el sitio web de las autoras leemos: “Las autoras se dedican al estudio y a la enseñanza del portugués. Hace más de quince años que ejercen la docencia en universidades y empresas que se vinculan con Brasil. Les importa llevar el conocimiento del idioma portugués a través de matices como la cultura brasileña y temas relacionados a la actualidad” (Sitio web Português Dinâmico, <http://portuguesdinamico.com/autoras.html>).

Colegios Lincoln. Como ya mencionamos, se dirige a los alumnos de la escuela secundaria y a la comercialización en general. Presenta dos prólogos: uno firmado por el Director Pedagógico de la asociación y otro por la Coordinadora del Departamento de Lenguas y Expresión Artística de la escuela *Belgrano Day School*, perteneciente a la asociación. El Colegio Lincoln y la *Belgrano Day School* son escuelas privadas que se encuentran en Buenos Aires y poseen doble bachillerato bilingüe, argentino y estadounidense. Según el sitio web del Colegio Lincoln, la Asociación está acreditada por la Nueva Asociación de Inglaterra de Escuelas y Colegios. Además, el sitio web informa que reciben una importante cantidad de estudiantes de intercambio, entre ellos brasileños.

El primer prólogo de *Pé na Estrada* propone una formación trilingüe español-inglés-portugués basada en las recomendaciones de la UNESCO y menciona la Ley nacional de oferta obligatoria de portugués (Ley n.º 26.468/2009) – ausente en los otros manuales. Además, señala que los hablantes de portugués constituyen la mitad de los habitantes de América Latina y que los alumnos brasileños son la tercera nacionalidad con más matrícula en el colegio.

Três já não é muito quando estamos falando sobre línguas. Isso é assim para muitos dos alunos de escolas internacionais em todo o mundo e também para a UNESCO, órgão supranacional que recomenda o trilinguismo como objetivo para os sistemas educativos ao redor de todo o mundo. Para as escolas desta parte do continente, a inevitável trilogia do trilinguismo é *espanhol-inglês-português*. A metade das pessoas na América Latina fala português, e na Argentina há uma lei nacional que requer que em breve todas as escolas ofereçam essa língua no seus programas. Na escola internacional Lincoln de Buenos Aires, os brasileiros conformam o terceiro maior grupo de alunos dentro de 50 grupos de nacionalidades representadas na população de estudantes, e a tendência é de que essa proporção aumente.

(...)

Trilinguismo – uma ideia cujo tempo é hoje (Rodrigues y Santana, 2015: 4, bastardillas nuestras).

En la publicación, identificamos la propuesta pedagógica de instalar el trilingüismo basada en una necesidad mundial y, dada la posición geográfica de Argentina -“esta parte do continente”- en América del Sur, el portugués debe agregarse al bilingüismo español-inglés de la institución. De esta forma, la enseñanza de portugués es un requisito propio de la era global y debe ser implementada cuanto antes, ya que las escuelas internacionales de todo el mundo ya son trilingües, “una ideia cujo tempo é hoje”.

Si bien se trata de un libro producto de esta propuesta pedagógica contextualizada en Argentina, adopta la nivelación A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Como leemos en la introducción:

Este material foi pensado para jovens estrangeiros que desejam conhecer um pouco da cultura brasileira, desmistificando qualquer imagem preconcebida que tenham do Brasil, e desenvolver a aquisição da língua portuguesa nos níveis básicos 1 e 2 (A1 e A2 para o MCERL) (Rodrigues y Santana, 9: 2015)

La nivelación le adjudica un carácter estándar de conocimiento de lengua para que el alumno pueda proyectarse internacionalmente, acorde con la propuesta del doble bachillerato del colegio. Si bien se trata de un manual para la secundaria, no se hace alusión a los lineamientos nacionales (NAP de LE) ni se encuentra presente el abordaje formativo y plurilingüe que establecen los mismos. La cultura es contemplada como foco de la propuesta; sin embargo, en las actividades se privilegia un enfoque más instrumental basado en modelos comunicativos con escasos materiales auténticos.

Esta descripción de las condiciones de producción de los libros didácticos brasileños y argentinos que circulan en Argentina nos permite identificar que se encuentran dentro de proyectos editoriales relacionados con el mundo empresarial o con intereses globales, ya sea porque se dirigen a un público corporativo o porque se sitúan dentro de proyectos editoriales o institucionales de carácter internacional. Apuntan a un destinatario estudiante de un curso de idiomas que necesita el portugués para la comunicación y con tal propósito suelen apelar a un efecto de neutralidad en el discurso, buscando cumplir con estándares internacionales (Marco Común Europeo de Referencia, recomendaciones de la UNESCO, métodos comunicativos que contemplan la cultura y la diversidad, Celpe-Bras). *Brasil Intercultural* presenta una ruptura visibilizando la región pero, al mismo tiempo, exhibe una tensión entre, por un lado, intereses editoriales que apuntan a un destinatario internacional y, por el otro, intenciones glotopolíticas de las autoras situadas en un contexto regional que tiende a generar lazos políticos e identitarios. Además, la dimensión formativa adquiere diferentes matices, dado que la publicación surgió en el cuadro de una institución por la que transitan diferentes públicos con diferentes objetivos en función de los momentos de distanciamiento o acercamiento entre Argentina y Brasil.

Estas condiciones de producción y circulación reflejan la situación del portugués en el país, asociada a proyectos editoriales y enfocados en la demanda de un mercado destinado a una población que responde a necesidades laborales vinculadas con el mundo empresarial o, en el caso del libro dirigido a estudiantes de secundaria, con un ciudadano global, al que se le exige ser trilingüe. Si bien este manual destaca la coyuntura regional y política, su propuesta pedagógica contempla un alumno que ya es bilingüe español-inglés pero que debe competir en un espacio transnacionalizado en el que es requisito conocer la lengua de la “otra parte del continente”.

3.4 - Los materiales didácticos de los Ministerios de Educación de Nación y CABA

El portal *Educ.ar* fue creado en el año 2000 por el Ministerio de Educación como Sociedad del Estado con el objetivo de integrar a los miembros de la comunidad educativa al mundo digital, a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y capacitar a los docentes para su uso en el aula. A partir del 2010, con el Programa Conectar Igualdad, *Educ.ar* ha sumado una cantidad significativa de actividades y colecciones didácticas.

La plataforma educativa pertenece a la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) como miembro pleno desde agosto de 2004⁸⁰. Red a la que, entre los países latinoamericanos, se sumó España en octubre del 2008 como miembro de honor. La red propone que cada país desarrolle su propio portal y de esta forma se genere un intercambio y colaboración en políticas educativas.

El programa de inclusión Conectar Igualdad, cuyo objetivo era democratizar el acceso a Internet e implementar las TICs en el sistema educativo, funcionó a partir de abril de 2010 por el decreto presidencial n. ° 459 y, en mayo de 2018, fue reemplazado por el Plan Aprender Conectados⁸¹, por el decreto presidencial n. ° 29.622. La propuesta Conectar

⁸⁰ Son miembros plenos: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Perú y Uruguay. Miembros adherentes: Brasil, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay y Venezuela. Miembro de Honor: España. <http://www.relpe.org/portales/> (Visto: el 5/12/2015).

⁸¹ En el año 2016, se creó el Proyecto Escuelas del Futuro, que tiene como objetivo la alfabetización digital, la formación en robótica y programación y propuestas pedagógicas de inglés a través de clases virtuales para un primer nivel en primaria y secundaria. (Fuente: Boletín Oficial, Resolución 2376, 5/12/2016). El gobierno actual en diferentes declaraciones y en reuniones, como la del G20, entre diferentes Ministros de Educación, enfoca su proyecto pedagógico en la alfabetización digital y la enseñanza de la programación. Además,

Igualdad consistió en brindarles equipos informáticos e Internet a los sectores más desfavorecidos, colaborar con el desarrollo nacional e inscribirse dentro de una política de fomento de la industria nacional colaborando con el Polo Tecnológico de Tierra del Fuego. Además, permitió a los miembros de la institución educativa y a familiares de los estudiantes acceder a la plataforma Educ.ar, que cuenta con actividades propias para el sistema educativo, cursos para docentes y videos instructivos para la comunidad en general. Con esos propósitos, se distribuyeron *netbooks* a todos los alumnos y docentes de escuelas secundarias públicas y de Institutos Superiores de Formación Docente (ISDF).

En el año 2015, en una primera búsqueda en los recursos de la plataforma Educ.ar, de un total de 7622 actividades didácticas para la secundaria figuraban solo 106 actividades en la rúbrica “Lenguas Extranjeras”, divididas por los idiomas: Alemán (1), Francés (2), Inglés (97), Italiano (1). Las actividades correspondientes a alemán, francés e italiano eran *links* de sitios que comparaban estas lenguas entre sí e incorporaban otras lenguas, como el ruso. En todas las actividades, observamos la ausencia del portugués y la presencia del inglés. Entre los recursos de la pestaña “Especiales”, en el sector Lenguas Extranjeras, se encontraba un *link* a dos sitios web: *learnenglish.educ.ar* y *aprenderfrances.educ.ar*. Los hiperenlaces conducen a dos propuestas didácticas -*Just English* y *Bref*- elaboradas respectivamente por el Consejo Británico y por la Alianza Francesa con la colaboración de las embajadas del Reino Unido y de Francia en Argentina y el Ministerio de Educación. Actualmente, no se encuentran más estos *links* en la rúbrica Lenguas Extranjeras de *Educ.ar*, pero las actividades siguen estando disponibles si se ingresa a través de un buscador como *Google*.

Recientemente⁸², el portal educativo cambió la disposición de los recursos y las formas de búsqueda. En el momento de redactar esta tesis, *Educ.ar* contaba con 8689 actividades, para la escuela secundaria, divididas en áreas, de las cuales 100 son de Lenguas Extranjeras. Todas las actividades disponibles eran de inglés y algunas en la descripción de la actividad no especificaban de qué lengua se trataba; quedaba implícito que la lengua extranjera era la lengua inglesa. Si digitábamos “francés”, “alemán” o

participan de estas reuniones organizaciones no gubernamentales, como Code.org, que cuenta con financiación de Microsoft y Facebook. (<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-g20-reune-por-primera-vez-ministros-de-educacion>. Visto: 5/09/2018)

⁸² Septiembre de 2018

“italiano” en el buscador del portal, solo figuraban actividades de otras disciplinas que contenían esas palabras, pero las actividades no corresponden a la enseñanza de esas lenguas. En el caso de buscar “portugués”, el portal remite a una actividad para trabajar el 26 de marzo, día de la creación del Mercosur. Otras dos actividades de la plataforma tematizan el Mercosur: una para la escuela secundaria sobre la yerba mate, que se centraba en la identidad guaraní de la región - “Día del Mercosur: compartir un mate, compartir culturas” - , y otra para la escuela primaria sobre las lenguas del Mercosur, que presentaba al portugués, español y guaraní como las lenguas del Mercosur y visibilizaba, a través de un documental sobre el chaná, las lenguas indígenas que se hablaban en el Mercosur.

En esta búsqueda por el portal Educ.ar queda en evidencia la hegemonía del inglés casi como única lengua extranjera y la tímida presencia del Mercosur y sus lenguas.

Además de los recursos mencionados, el Ministerio de Educación de la Nación elaboró dos colecciones con propuestas didácticas que incluyen las lenguas extranjeras. La colección *Modelo 1 a 1* (2010) –universalización de una computadora por alumno– es una publicación que propone actividades para los docentes con el objetivo de articular los contenidos pedagógicos comunes (NAP) y el uso de las TICs en el aula. A esta colección se puede acceder a través de la Biblioteca de Libros Digitales⁸³. Apunta a enseñar con contenidos digitales, redes sociales y materiales multimedia. En cuanto a las lenguas extranjeras, se elaboraron dos series de materiales de *Inglés I* e *Inglés II* y una serie de *Portugués*. Las series para los idiomas italiano y francés son mencionadas en la presentación de *Portugués* pero no se encuentran en el sitio. Los autores de la propuesta para la lengua portuguesa son Germán Correa y Marco Rodríguez. Ambos son docentes de profesorado de portugués en universidades nacionales y en institutos de formación docente. La coordinación del material estuvo a cargo de Patricia Franzoni, docente jubilada del profesorado de portugués del Instituto de Enseñanza Superior (IES) en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” y docente de la carrera de Traductor Público de la UBA, junto con Leonor Corradi, docente del profesorado de inglés en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” y en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V González”. Ambas coordinadoras pertenecieron al área curricular de Lenguas Extranjeras de la

⁸³ Biblioteca de Libros Digitales, Fuente: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/index/18/page:6>, 12/01/2018

Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación en el período 2009-2015.

*Entrama - Propuestas para la enseñanza de NAP en Secundaria (2015)*⁸⁴ es la otra colección del Ministerio de Nación que contempla las lenguas extranjeras. Es un sitio web que cuenta con materiales didácticos digitales para profesores de diferentes disciplinas de la escuela secundaria. Lenguas Extranjeras posee propuestas para francés y portugués (inglés figura pero no tiene cargada su propuesta). La propuesta de portugués se titula “O bairro, espaços de encontro...” y fue elaborada por un equipo conformado, desde el área curricular de Lenguas Extranjeras, por Patricia Franzoni, coordinadora, y por diferentes representantes jurisdiccionales de Corrientes, Córdoba y Chaco. Las diferentes procedencias de los autores reflejan la preocupación del ministerio por federalizar el armado de materiales didácticas.

El Ministerio de Educación de Ciudad Autónoma de Buenos Aires elaboró en 2009 un material de portugués que se titula *Palavras de amigos – Diálogo entre culturas* dentro de la colección *Páginas para el alumno – Aportes para la enseñanza Nivel Medio*. Está compuesto por un cuadernillo para el docente y otro para el alumno. Ambos fueron distribuidos a las bibliotecas de las escuelas públicas para poder ser utilizados en diferentes niveles de la educación secundaria. Las propuestas de Lenguas Extranjeras fueron coordinadas por Claudia Mónica Ferradas (profesora de inglés) y, además, se elaboraron contenidos para francés, inglés e italiano. La propuesta de portugués estuvo a cargo de Silvina González, profesora de portugués, quien, además, participó en los diseños curriculares de portugués para la provincia de Buenos Aires de 2010. El cuadernillo propone contribuir para el desarrollo de la competencia intercultural, a través del contacto con la diversidad de culturas lusófonas, con el objetivo que el alumno pueda expresarse en portugués sobre su propia cultura. El cuadernillo está basado en el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de 2001, especialmente en el capítulo “Sentido Formativo de las Lenguas Extranjeras en la Escuela”. Se destina, originalmente, a alumnos de 7° grado y de los dos primeros años de la

⁸⁴ Entrama - Propuestas para la enseñanza de NAP en Secundaria. Fuente: <http://entrama.educacion.gov.ar/>
Último acceso: 9/03/2018

secundaria, aunque el material del profesor agrega que puede ser adaptado a distintos niveles.

A diferencia de los manuales, estas actividades buscan enfatizar la dimensión formativa de la lengua extranjera, la perspectiva plurilingüe e intercultural. Como veremos en los dos próximos apartados, mientras que los manuales de portugués presentan una fuerte ideología lingüística nacionalista asociando el portugués exclusivamente a Brasil, las propuestas didácticas ministeriales hacen énfasis en representaciones sociolingüísticas que visibilizan los países de la lusofonía y el portugués brasileño resaltando su diversidad.

3.5 - Brasil en los manuales de portugués en Argentina

Diniz (2008) identifica que, en la mayoría de los títulos de los manuales de portugués como lengua extranjera publicados en Brasil a partir de los años 90, la denominación de la lengua es “lengua portuguesa” o “portugués” sin estar determinada por atributos que privilegien alguna variedad en especial. El adjetivo brasileña o brasileño suele determinar sustantivos que refieren a la cultura, al pueblo o a la historia. De esta forma, la representación de la lengua se vincula más con la proyección internacional al ser “portuguesa”, pero los títulos e imágenes de las tapas siempre se refieren a Brasil por alusión a los colores de la bandera o porque presentan fotos de sitios turísticos y manifestaciones culturales brasileñas. Así, lo podemos observar en las tapas de los tres manuales importados que circulan en Argentina.

Figura 1⁸⁵

En las presentaciones de estos manuales, la cultura y sus hablantes se circunscriben al ámbito brasileño: “Língua Portuguesa... o nosso português falado como ele é” (*Bem-vindo!*), “aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros” (*Avenida Brasil* y *Novo Avenida Brasil*). *Tudo Bem?*, en el subtítulo, “Português para a nova geração”, y en la presentación, “aprender o Português falado no Brasil pelo adolescente

⁸⁵ Las figuras se encuentran en el Anexo 3

brasileiro”⁸⁶, hace énfasis en el anclaje territorial brasileño “no Brasil” y este se reitera con el gentilicio que determina a adolescente. No obstante, ninguna de las publicaciones brasileñas utiliza el gentilicio determinando a la lengua, “português brasileiro”, y, de esta manera, como veremos en los análisis, se posicionan discursivamente retomando las gramáticas “tradicionales” de la lengua portuguesa que destacamos en el apartado 3.1 sobre la gramatización del portugués.

Los manuales de portugués publicados en Argentina (figura 2) mantienen estas mismas formas de nombrar la lengua en títulos o subtítulos y reproducen el fuerte nacionalismo lingüístico, vinculando al portugués con el territorio y la cultura brasileña:

Português Dinâmico - Curso de português para hispano-falantes

Brasil Intercultural - Curso Básico de português para estrangeiros

Pé na Estrada - Português como língua estrangeira níveis 1 e 2 (A1 e A2)

Figura 2

Cuando no mencionan directamente a Brasil, la asociación con este es a través de los colores e imágenes de las tapas. *Pé na Estrada* muestra, en blanco haciendo contraste con un fondo verde, el mapa de Brasil compuesto por dibujos de elementos clichés que representan atracciones turísticas brasileñas. Una palmera, ojotas, el Cristo redentor en el centro del mapa, capoeira, entre otros, son todos elementos que podrían encontrarse en una publicidad que oferte vacaciones en Brasil. Incluso, el título “Pé na Estrada”, “un pie en la ruta”, indica que se trata del comienzo de un viaje.

La tapa de *Português Dinâmico* también presenta, en un fondo verde en el nivel inicial y en un fondo azul en el nivel intermedio, el mapa de Brasil y, en primer plano, un personaje folclórico brasileño, Saci Pererê. Además, en un costado funcionando de ícono de la versión digital del libro encontramos el mapa de Brasil con la bandera en su interior, aislado del resto del continente (retomaremos esta representación que se reitera tanto en los

⁸⁶ Veremos más adelante, a partir del análisis de Nothstein, Rodríguez y Valente (2010) que si bien este manual adopta la variedad brasileña, su enfoque gramatical normativo considera erróneas construcciones propias de la variedad brasileña y presenta ejercicios para sustituirlas por las formas más comúnmente usadas en la variedad europea.

libros producidos en Argentina como en los importados de Brasil). *Brasil Intercultural*, refuerza el nacionalismo con las letras de “Brasil” en color verde y con un fondo en azul en el caso de la tapa del nivel inicial.

Las figuras 1 y 2 ilustran las tapas de las publicaciones realizadas en Brasil y en Argentina. Podemos identificar que conservan las formas de representar la lengua portuguesa asociada a una nación y a un territorio definido.

En los subtítulos de *Português Dinâmico*, figuran las siguientes expresiones para referirse a la lengua “Curso de português para hispano-falantes”, “Português Online: Primeiro Curso Interativo de Português do Brasil” y en la presentación leemos: “língua portuguesa, os temas atuais e culturais do Brasil”, “folclore brasileiro”. La lengua se mantiene con las denominaciones “língua portuguesa”, “português” o “Português do Brasil”. En cambio, el folclore admite el gentilicio, brasileño. Además en la presentación, la lengua es retomada de forma metonímica por gramática para resaltar que el abordaje conjuga la enseñanza de la lengua como sistema con el abordaje de la cultura: “Este livro tem como objetivo levar ao aluno o conhecimento da língua portuguesa de uma forma clara onde a gramática vai de mãos dadas com os temas atuais e culturais do Brasil” (André y Santa María, 2010: 3). Esta sustitución de lengua por gramática anticipa el enfoque estructural del libro, en el que lengua y cultura son abordadas de forma separada, ya que la cultura se reduce al patrimonio cultural, sitios turísticos, personajes folklóricos, escritores célebres.

Brasil Intercultural retoma las mismas denominaciones con algunas rupturas en la presentación. En el título, mantiene la denominación portugués, “Curso básico de português para estrangeiros”, pero en la presentación ya se refiere a la “língua e cultura brasileira”. El abordaje intercultural adoptado apunta a pensar la lengua directamente vinculada a la cultura e indisociable de esta. Al incorporar de forma constitutiva la cultura, se explicita que se trata de la variedad de portugués brasileña, “Português em sua variedade brasileira”. De esta manera, se hace corresponder de forma directa un Estado, una variedad de lengua y una cultura, a pesar de que los presentadores de la colección busquen subrayar la diversidad cultural y lingüística. Otro elemento disruptivo, en relación con los otros manuales analizados, es que se visibiliza a la cultura brasileña como parte de las culturas latinoamericanas.

Boschi y Salazar identifican en la presentación de *Brasil Intercultural* una tensión en el uso del singular para referirse a las expresiones “variedad y cultura” y una voluntad de pluralizar en el momento de afirmar que la cultura brasileña se encuentra dentro de “a(s) cultura(s) latinoamericana(s)”.

Quanto às possibilidades de leitura dadas pelo possível acréscimo do plural em “identidade(s) latino-americana(s)”, sintetizam o conflito entre a assunção do diverso e sua homogeneização: não se assumiu o plural, oferecendo-se a dupla leitura, sugerindo-se que o singular não dá conta, que não há apenas uma identidade latino-americana, que é preciso levar em conta uma pluralidade. Mas, se é preciso fazê-lo, a que se deveria a necessidade de manter o singular? (cf. Boschi y Salazar, 2016: 100)

De esta forma, si bien se presenta una perspectiva que toma en cuenta la diversidad, mantener el singular representa, según Boschi y Salazar, la necesidad de generar un imaginario de un sistema lingüístico y cultural estable y predecible. Estas tensiones entre homogeneidad/diversidad y singular/plural también se reflejan en la sistematización de la lengua que se realiza con vacilaciones entre una gramática que pretende ser más descriptiva del portugués de Brasil y la gramática prescriptiva “tradicional”, como veremos en el análisis lingüístico de los pronombres personales (apartado 5.2).

La coordinadora de la colección, Edleise Mendes, participó de la elaboración de materiales didácticos de la *Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP)* del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil y de proyectos internacionales para la formación de profesores de portugués lengua extranjera, lengua segunda y lengua de herencia. Junto al Instituto de la Lengua Portuguesa desarrolló el *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não materna (PPPLE)*. Adicionalmente, fue presidenta de la SIPLE en dos mandatos consecutivos 2011-2013 y 2014-2016. En una entrevista, Mendes explicita la intención de, a través de la colección *Brasil Intercultural*, proyectar el portugués no solo en la región sino también hacia el mundo. De esta forma, se plantea una interculturalidad en la que lo “inter” no se circunscribe a la relación de Brasil con otro país latinoamericano o con otro país hispanohablante. Existe una voluntad de extrapolar el espacio regional, que se condice con la política lingüística externa brasileña que señalamos en el apartado 3.1.1. La autora señala que el material fue probado en

Francia, India y Estados Unidos, con algunas dificultades debido a que el primer nivel presupone una intercomprensión del portugués por parte del aprendiz.

Entrevistadora: Teve alguma consideração porque eh... o hispanofalante, ele tem uma particularidade enquanto aluno?

Edleise Mendes: Inicialmente, como esse material foi pensado para ser utilizado aqui na Argentina ele eh... foi pensado e voltado para o hispanofalante; Embora a abordagem dele geral não seja totalmente contrastiva, né? Não é esse o foco principal. *O foco principal é a construção de experiências de interação interculturais.* Esse é o foco principal e a análise contrastiva; ela é um dos focos mais subsidiários não o principal. No entanto se você pegar o básico, você vai perceber que *ele é totalmente pensado para um aprendiz que tem como vantagem a intercomprensão da língua* porque ele é um livro bastante avançado para qualquer outro aprendiz que não seja hispanofalante ou, pelo menos, um aprendiz de línguas próximas, né? Então, você vai ver que, por exemplo, eu já fiz e meus professores em formação também fizemos testes com vários grupos (...), por exemplo, com anglofalantes e até com estudantes francófonos e... e... tivemos muita dificuldade no início de acompanhar... justamente, porque ele tem esse perfil, é um livro que já começa desafiando o aprendiz a produzir coisas que se ele não tiver a mínima intercomprensão, ele não consegue realizar. Eu por exemplo, tentei utilizar com grupos de alunos indianos, na Índia, nos Estados Unidos e eu não consegui avançar e olha que era eu que estava utilizando, tinha experiência de conhecer o material, de saber como tirar o melhor dele e eu não consegui tinha muito insumo demais e exigia demais de um aprendiz que não tinha esse primeiro degrau (Entrevista a Mendes, 2016, bastardillas nuestras).

Cuando preguntamos por el aprendiz hispanohablante, Mendes refiere al abordaje contrastivo que la conduce a la intercomprensión y a los conocimientos que ya posee un hablante de lenguas próximas. La proximidad en términos identitarios y la pertenencia a una misma región se diluyen en el esfuerzo por alcanzar un destinatario amplio. La interculturalidad, según la perspectiva de la coordinadora, refiere a experiencias interculturales que no se limitan a dos culturas específicas en contacto. A pesar de visibilizar la pertenencia de la cultura brasileña a América Latina, la colección mantiene representaciones que proyectan el portugués hacia el mundo. De forma semejante, estas tensiones se manifiestan en *Pé na Estrada*, ya que este señala el vínculo del portugués con la región y el Mercosur, pero veremos que privilegia sentidos globales.

En el primer prólogo de *Pé na Estrada -Português como língua estrangeira níveis 1 e 2-*, se refuerza la posición de autoría brasileña en la gramatización del portugués, acentuando las relaciones entre lengua y Estado. Más aún, se compara la situación

lingüística de Brasil con la de Francia, emblema de la construcción de los Estados modernos, que adjudicaba a un Estado y a una Nación, una única lengua homogénea: “O Brasil se tornou para o português o que a França é para o francês” (cf. Rodrigues y Santana, 2015:4). A la vez, McKay, autor del prólogo y Director del Programa Nacional de las Escuelas Lincoln, resalta la importancia de Brasil en el mercado mundial: “Além de ser uma potência econômica, o Brasil é um ímã cultural e uma poderosa representação em nosso imaginário” (*ibidem*).

En el mismo manual dentro de los contenidos destinados al alumno, la introducción hace referencia a la importancia del portugués en el mundo: su enorme cantidad de hablantes, los países que la han adoptado como lengua oficial y el lugar destacado de Brasil en este contexto mundial, ya que 80% de los hablantes de portugués son brasileños. A la vez, señala que los países del Mercosur la han adoptado como lengua obligatoria en la enseñanza secundaria pero, al mismo tiempo, se destaca el hecho de que la lengua más enseñada sea el inglés: “Em sua opinião, a que se deve o ensino do inglês como língua estrangeira obrigatória nos países limítrofes com o Brasil e não do português?” (cf. Rodrigues y Santana, 2015:13). Por medio de esta pregunta, se cuestiona la hegemonía del inglés a partir de la hegemonía brasileña, único país en el que se habla portugués en América del Sur, dato que corresponde a otra pregunta de las actividades. La dirección argumentativa de las preguntas y del texto, en vez de acentuar la relación con el Mercosur, se direccionan hacia la importancia económica y demográfica de Brasil, al igual que sucede en el prólogo que citamos del Director del Programa Nacional de Escuelas Lincoln.

En la actividad siguiente, la lengua portuguesa se presenta según el esquema binormativo: “portugués brasileño” y “portugués europeo”.

Hoje em dia, no âmbito internacional, a língua portuguesa pode ser classificada em português brasileiro e europeu, porque é bem diferente a maneira como se fala no Brasil e em outros países já citados, como Portugal, por exemplo (*ibidem*).

Así, conviven dos posiciones discursivas sobre la lengua portuguesa: por un lado, su importancia a nivel mundial que visibiliza su presencia en todos los países de la CPLP, por otro lado, perdura la posición binormativa dado el lugar destacado que se le asigna a Brasil y a su variedad de portugués. En la presentación del libro, las autoras del manual explican

que serán abordadas dos variedades de portugués: “língua padrão e língua coloquial em diferentes situações de comunicação, desde as mais cotidianas até as mais complexas” (cf. Rodrigues y Santana, 2015:9). La dualidad entre *língua padrão* y *língua coloquial* refleja la postura de las gramáticas prescriptivas, que describen una lengua imaginaria como la lengua culta correcta de Brasil y los usos coloquiales.

Para concluir sobre las denominaciones de la lengua, los manuales publicados en Argentina reproducen la hegemonía brasileña en la visión del portugués, que silencia Portugal o lo coloca en un segundo plano, y retoman las mismas denominaciones utilizadas en las publicaciones brasileñas: “lengua portuguesa”, “portuguesa” y “portugués de Brasil”, asociadas al Estado brasileño y a su proyección como lengua de comunicación internacional. A pesar de visibilizar la región y en un solo caso la CPLP, se mantienen las representaciones propias del globalismo brasileño o transnacionalización del portugués de Brasil. Aunque sean manuales elaborados en suelo argentino, reproducen la ideología lingüística brasileña fuertemente nacionalista de los manuales elaborados en Brasil. Este imaginario de lengua nacional también reproduce la representación sociolingüística de una lengua nacional correcta, *língua padrão*, que entrará en contradicción al querer dar cuenta de los usos de la lengua realmente hablada en Brasil, *língua coloquial* (profundizaremos sobre esta cuestión en capítulo 5).

3.6 - Lusofonía y “portugués brasileño” en los materiales didácticos ministeriales argentinos

En los materiales escolares producidos por el Ministerio de Educación argentino no se reproduce la misma representación de la lengua portuguesa asociada exclusivamente a Brasil, como vimos en los libros didácticos. En las tapas y los títulos podemos identificar otras representaciones que, en el caso de la actividad de *Modelo 1 a 1*, acentúan más en la lengua denominándose “Portugués”. “Palavras de amigos” (figura 3) y “O bairro espaço de encontros...” (figura 4) son títulos más situados en el mundo de los adolescentes argentinos. Los colores de la bandera de Brasil son remplazados por tonos naranja y marrón en *Portugués* y en *Palavras de Amigos*. Los colores celeste y blanco y una escarapela de ícono

conforman los elementos semióticos del sitio web *Entrama* para todas las actividades de las diferentes disciplinas. La tapa de *Palavras de amigos* (2009) muestra una imagen de cuatro estudiantes con rasgos étnicos diferentes que se encuentran en la puerta del colegio. Tres de ellos provienen de diferentes regiones lusófonas (Misiones en Argentina, Angola y Brasil). La tapa del cuadernillo *Portugués del Modelo 1 a 1* tiene una imagen de fondo con letras de una imprenta, contrastando con el programa Conectar Igualdad y la propuesta del cuadernillo que propone incentivar el uso de las TICs en el aula. Las actividades de portugués de *Entrama*, “O bairro espaço de encontros...”, desde el título proponen considerar la realidad local de los adolescentes.

Figura 3

Figura 4

Palavras de amigos, de la colección *Páginas para el alumno* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, introduce las lenguas extranjeras a partir de las áreas idiomáticas, contraponiendo la variedad estándar a la diversidad de variedades:

Estos recursos pedagógicos invitan no sólo al docente sino a los alumnos a reflexionar sobre la variedad lingüística, presentando una amplia gama de variedades regionales y sociales, apoyándose en conceptos tales como la francofonía, la *lusofonía*, la anglofonía, comparando los dialectos del italiano y reflexionando sobre las implicancias del uso del inglés como lengua de comunicación internacional. Proponemos abrir la discusión sobre la necesidad de seguir *un estándar lingüístico* modelo en las prácticas de producción, *pero también de comprender variedades diversas* y eventualmente desarrollar la capacidad de utilizarlas en contextos de uso apropiados (cf. Ferradas, 2009b: 14, bastardillas nuestras).

El cuadernillo para el profesor retoma los conceptos de plurilingüismo e interculturalidad basados en el MCER (2002). Estos son entendidos como innovaciones educativas que dan cuenta del nuevo orden mundial que implica la globalización. La cita también refiere a la conceptualización de identidad del MCER definida en términos individuales, como la suma de los vínculos de un sujeto con diferentes grupos sociales: “Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de

grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad” (cf. Ferradas, 2009b: 11). No se contempla en este concepto la identidad en el sentido de lo compartido en tanto ciudadanos de un espacio nacional o regional. El MCER proyecta otro tipo de aprendizaje de la lengua extranjera diferente del sudamericano, ya que, como vimos, el documento concibe al aprendizaje como un usuario de las lenguas con libre movilidad en el espacio europeo.

La propuesta de lengua portuguesa *Palavras de amigos* señala que el profesor debe mediar entre el alumno, contemplando su lengua y su cultura, y el portugués y las culturas lusófonas. “Neste projeto de escola, o professor de Português Língua Estrangeira é o mediador entre a língua e as culturas lusófonas e a língua e cultura do aluno.” (*ibidem*, 15). Las secuencias didácticas en su diagramación curricular incluyen como temas a ser abordados Argentina, Brasil y la lusofonía: “Os povos, as línguas e a sociedade: A Argentina, o Brasil e os países lusófonos” (*Ibidem*, 17). Se destacan los territorios nacionales y el área idiomática y queda invisibilizado el espacio regional.

El cuadernillo *Portugués* de la colección *Modelo 1 a 1* (2010) enfoca el portugués en el contexto argentino con una finalidad formativa que toma en cuenta la reflexión sobre las lenguas, el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Además, apunta a las prácticas letradas accesibles a través de internet para que los alumnos desarrollen una visión crítica en tanto ciudadanos. Por ello, destaca la importancia de considerar las prácticas de comprensión y producción contextualizadas con el objetivo de tratar aspectos ideológicos en la convivencia en sociedad y valores democráticos.

Si bien los textos presentes en las actividades son todos de Brasil, la visión teórica sobre la lengua no está exclusivamente asociada a este país, dado que el material pone de relieve la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa y adopta una concepción de lengua que considera la heterogeneidad de géneros, variedades y registros:

Para la enseñanza de LE [Lengua Extranjera], en este caso el portugués, la virtualidad representa *un acceso directo a diversos documentos visuales y sonoros de los Países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP)* y, a través de ellos, un conjunto heterogéneo de géneros textuales, variedades y registros (cf. Correa y Rodríguez, 2011: 12, bastardillas nuestras)

Al referirse a la CPLP, esta visión proyecta al portugués en tanto lengua de una comunidad internacional y opta por mantener la denominación “portugués”. En este sentido, se plantea

una relación portugués-mundo o lenguas-mundo: “El encuentro con otra/s lengua/s constituye un marco propicio para la reflexión sobre la propia concepción del mundo” (*ibidem*).

En cambio, la propuesta didáctica de *Entrama* utiliza la denominación “portugués brasileño” para referirse a la lengua, asumiendo la perspectiva que, como vimos en el apartado 3.1, rompe con las gramáticas prescriptivas:

“Con respecto al soporte digital y el uso de las TIC, es indudable que constituyen canales privilegiados de acercamiento a la pluralidad de voces provenientes, en este caso, del *portugués brasileño*” (cfr. *Entrama*, 2015, bastardillas nuestras).

El uso de la expresión “portugués brasileño” reivindica un abordaje que se propone describir los usos reales de los hablantes brasileños y descarta la norma impuesta, *língua padrão*. Así, se privilegia la reflexión sobre la lengua a partir de enunciados contextualizados para llegar a las sistematizaciones de forma inductiva:

Lo importante, en todos los casos, es que en la instancia de reflexión sobre la lengua que se aprende, el acercamiento a reglas y regularidades gramaticales se haga siempre a partir de ejemplos contextualizados y no de formas lingüísticas aisladas. De esa manera, será más fácil para los estudiantes establecer relaciones entre la lengua en uso y la gramática y, por ende, comprender mejor su funcionamiento (*Ibidem*).

El objetivo de la propuesta es que los alumnos reconozcan las posibilidades lingüístico-discursivas de los géneros que deben comprender y producir. Las variedades son abordadas tanto para el español (lengua de escolarización) como para el portugués, siguiendo con la perspectiva plurilingüe de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario de Lenguas Extranjeras:

En esta oportunidad, a través de la percepción de las diferencias que existen entre el español como lengua de escolarización y el español que circula en otros espacios sociales, se les podrá explicar la noción de variedad, incluyendo ejemplos que ellos mismos pueden proveer y analizar con la ayuda docente. Además, con ejemplos del portugués y de otras lenguas, los estudiantes se podrán familiarizar con el hecho de que las variedades coexisten en todas las lenguas y que lo hacen en distintas relaciones de poder (cf. *Entrama*, 2015).

No obstante, como abordamos en Rubio Scola (2019), la actividad en la que se encuentra esta explicación consiste en comparar la etimología de la palabra “barrio” y, con este objetivo, aborda la historia de las lenguas románicas, reproduciendo un relato que se limita al período en el que estas lenguas se encontraban en el continente europeo. Se considera al portugués y al español como lenguas latinas con influencias del árabe, sin contemplar las transformaciones al ser trasladadas a América del Sur, producto de la colonización y de las inmigraciones. A pesar de presentar rupturas que se reflejan en la reivindicación del “portugués brasileño”, el material didáctico mantiene representaciones etimológicas que se limitan a su procedencia peninsular y no tiene en cuenta la evolución de estas lenguas en el territorio latinoamericano. Al mismo tiempo que existe una reivindicación de la lengua brasileña persisten representaciones que invisibilizan su historia en el continente sudamericano y remiten únicamente a la historia del portugués y el español en la península ibérica.

En resumen, los materiales elaborados por los ministerios de Nación y de la Ciudad de Buenos Aires incluyen un abordaje que cuestiona el silenciamiento sobre los otros países de lengua portuguesa y visibiliza su heterogeneidad. De este modo, producen una ruptura en relación con las representaciones presentes en los manuales de portugués. La elección de la variedad y denominación “portugués brasileño” de la actividad de *Entrama*, se inscribe en un discurso de reivindicación de la norma brasileña, en detrimento de la lengua imaginaria impuesta por las gramáticas prescriptivas. En cambio, las otras dos propuestas mantienen las denominaciones “lengua portuguesa” y “portugués” más asociadas con un alcance global de esta lengua.

3.7 - Escenografías: la lengua portuguesa en Brasil y en la lusofonía

En el presente apartado, agrupamos los materiales didácticos de portugués en función de las escenografías que construyen para la enseñanza de la lengua y las implicaciones glotopolíticas al mostrar la lengua de una determinada forma. Los manuales producidos en Brasil coinciden en representar escenografías asociadas a ser “extranjero en Brasil”, y, con ese objetivo, se detienen en considerar la lengua como instrumento para

resolver determinadas situaciones cotidianas. Los manuales producidos en Argentina reproducen este formato, pero desde una visión exolingüe. Por eso, los hemos agrupado en “Descubrir Brasil viajando”, donde la lengua es entendida como un código y lo cultural se limita al patrimonio cultural y natural y a curiosidades vinculadas con el turismo. Por último, las escenografías que denominamos “la lusofonía en el aula” y “estudiar portugués a través de textos multimodales” adoptan otra concepción de lengua que toma en cuenta una dimensión formativa e intercultural. Esta implica una mirada comprometida con la identidad del destinatario al entrar en contacto con una lengua extranjera. Un abordaje similar será, a su vez, el que encontraremos en los libros didácticos de español elaborados en Brasil. Esta perspectiva más situada en el contexto de enseñanza (argentino y brasileño) contempla la diversidad dentro de los territorios nacionales y por fuera, al visibilizar las áreas idiomáticas. De esta forma, las actividades buscan que el estudiante argentino entre en contacto con la lusofonía y con las variedades de portugués. Esta relación con las grandes áreas en las que se extienden las lenguas es mediada por las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICs), ya que permiten acceder a una gran variedad de textos multimodales que reflejan los diferentes usos de la lengua.

a) Ser extranjero en Brasil - *Novo Avenida Brasil* (2008), *Bem-vindo!* (2009) y *Tudo bem?*(2010)

Como vimos en las condiciones de producción, los libros publicados en Brasil que circulan en Argentina presuponen un destinatario que reside en Brasil (*Novo Avenida Brasil*, *Bem-vindo!* y *Tudo bem?*). Las escenografías presentadas enfocan situaciones rutinarias -como almuerzo, trabajo, compras, hotel- de un inmigrante que, en la mayoría de los casos, trabaja en una empresa. El aprendiz se encuentra desde la primera unidad confrontado a modelos de posibles diálogos orales. La extensión y complejidad de los textos escritos aumenta a medida que avanzan las unidades. *Tudo Bem?*, dirigido a adolescentes extranjeros, busca producir un efecto pragmático en su presentación, al hacer énfasis en el habla coloquial propia de las actividades a las que puede llegar a enfrentarse un joven brasileño, considerando el contexto global:

O curso é alegre, dinâmico, e integra atividades de conversação, compreensão oral, escrita e leitura, no contexto do dia-a-dia do jovem adolescente brasileiro, inserido no contexto mundial através da globalização (Presentación de la página web del manual)⁸⁷.

El manual reproduce supuestas escenas “típicas” de la vida de un adolescente brasileño de clase media/alta para que el estudiante extranjero pueda adaptarse a la vida en Brasil, como leemos en el índice: “Cumprimentos/apresentação, Compras/pagamentos, Na Escola, Num parque de diversões, No Feriadão, Numa Festa, Ao telefone, No Aeroporto”. Nothstein, Rodríguez y Valente (2010) analizaron este manual y señalaron algunos problemas al retratar la realidad brasileña. A través de las imágenes y fotografías del libro se reflejan aspectos de una realidad norteamericana o europea, distante de la cotidianidad de un ciudadano brasileño. Por lo demás, los autores destacan que se muestra un Brasil depurado de conflictos y se reproduce la forma estereotipada con la que se lo suele representar en el extranjero: un lugar para vacacionar con exuberantes playas y selvas. Además, a nivel lingüístico, se refuerza el estereotipo de la informalidad en el tratamiento “relajado” que se le suele adjudicar al brasileño. En consonancia con esta supuesta “informalidad”, se señala que el índice de persona predominante en Brasil es “você”, ya que se trata de uno de los pocos países en los que no se hace “plena distinción entre tratamiento formal e informal” (cf. Ponce et al., 2010). Más adelante retomaremos esta cuestión en el abordaje del sistema pronominal (apartado 5.2).

Otros estereotipos fueron apuntados por Nothstein, Rodríguez y Valente en relación con la cuestión étnica y de género, ya que la presencia blanca y masculina es la hegemónica. A nivel metodológico, señalan que la opción sociolingüística por la variedad del portugués de Brasil es abordada a partir de un enfoque prescriptivo del *error*, sin considerar condiciones pragmáticas de adecuación a las situaciones comunicativas (cf. Nothstein et al., 2010). Veremos que este enfoque también es el que predomina en la mayoría de los manuales que, si bien buscan dar cuenta de la lengua en uso, mantienen una norma ideal, la *língua padrão*, no solo con un enfoque correctivo, sino también contradiciéndose con los usos presentados por los manuales.

⁸⁷ Presentación del libro didáctico en la página web de la editorial: *Tudo Bem?* Fuente: <http://livrariasbs.com.br/tudobemonline/volume.php?volume=1&unidade=1>. Visto: 4/04/2018

Los métodos *Novo Avenida Brasil*, *Bem-vindo!* y *Tudo Bem?* buscan automatizar las expresiones en la oralidad siguiendo un procedimiento estructural, ya que los diálogos que suelen iniciar las unidades responden a una situación modelo en la que se podría encontrar un extranjero en Brasil (presentación a un nuevo trabajo, encuentro entre colegas, un almuerzo, pedido de información en la calle, reservas telefónicas de hotel, búsqueda de departamentos en inmobiliarias, etc.). Textos escritos “auténticos” solo aparecen hacia el final de cada unidad (anuncios, textos cortos de circulación cotidiana con escasos datos sobre los parámetros de producción) sin datos suficientes para recuperar los contextos de producción y para poder elaborar inferencias que posibiliten interpretaciones sobre las realidades brasileñas. Esto textos suelen ser reeditados con el formato del libro y el propósito de abordar estos textos se restringe a cuestiones gramaticales.

Los diálogos son discursivamente precarios y permiten realizar escasas inferencias del contexto en el que se los inscribe. Aparentan una variedad neutra homogénea que reduce las formas a distinciones binarias entre formal (respeto) /informal (familiaridad), sin tomar en cuenta las variedades brasileñas ni los géneros textuales. La concepción de lengua tiende a ser la de un código lingüístico ideal que permite abordar determinadas situaciones de comunicación presentadas de forma ficticia como tipos ideales de interacción.

Las variedades se limitan a léxico y expresiones “típicas” de regiones de Brasil. Por ejemplo, el libro del profesor de *Bem-Vindo!* advierte al docente sobre no exponer de una sola vez los contenidos gramaticales de cada unidad y, al mismo tiempo, ir comentando con “informaciones interesantes” las temáticas de cada unidad en función de características regionales. Las primeras unidades buscan fijar contenidos gramaticales para luego abordar textos con mayor contenido informativo. Por ejemplo, en las muestras de uso, los tiempos verbales se encuentran resaltados en los textos en diferentes colores según el tiempo verbal. Hasta la unidad 7, la mayoría de los enunciados transcritos corresponden a textos o fragmentos de textos orales y las consignas incentivan la producción oral sobre situaciones cotidianas. Recién en las unidades siguientes se presentan textos escritos más extensos que tematizan la historia de Brasil o textos adaptados de artículos de revistas sobre temas diversos. Así, en un primer momento se abordan géneros orales y temas gramaticales considerados “más simples” para, en un segundo momento, trabajar con textos escritos de mayor contenido informativo, “más complejos”. Para un hispanohablante, el proceso es

inverso dado que, a partir de la intercomprensión, los textos escritos tienden a ser más simples y los textos orales propios de situaciones cotidianas presentan mayor grado de complejidad. De esta manera, los niveles de complejidad coinciden con la propuesta del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Empero, la perspectiva lingüístico-estructural de estos manuales no coincide con el enfoque por tareas propuesto por el documento europeo. Predomina una visión instrumental de la lengua, que reduce la dimensión cultural a un protocolo de conducta y a curiosidades sobre el patrimonio cultural y natural brasileño.

El abordaje comunicativo, asumido en las presentaciones de estos tres manuales, suele estar poco desarrollado y queda en un segundo plano frente a las sistematizaciones lingüísticas. Como señalan Castelli y Carrattini (2012: 59), “parece imposible pensar que ambos [*Novo Avenida Brasil* y *Bem-vindo*] tengan un sello comunicativo, dada la cantidad de páginas utilizadas para las reglas gramaticales, tablas con conjugaciones verbales, etc.”. Lo mismo es señalado por Ariet, Martins y Olavarriaga (2016) sobre la desactualización de los libros de portugués que circulan en Argentina (tomando ejemplos de estos mismos manuales) en relación con los avances en la didáctica de las lenguas. Los autores plantean una incompatibilidad del abordaje instrumental y gramatical de los manuales con la perspectiva comunicativa e interaccional del examen Celpe-Bras.

La escenografía de cada unidad, de forma general, se organiza a partir de un texto transcrito, originalmente oral, en forma de diálogo y acompañado por una imagen ilustrativa de esa interacción. En el texto se suelen marcar las formas lingüísticas que serán abordadas (tiempo verbal, pronombres, artículos, conjunciones, etc.); luego se hace una presentación gramatical con cuadros, listas, llamados de atención para las formas irregulares e indicaciones que ayudan a identificar el cotexto donde suele emplear la forma enseñada. Siguen explicaciones, ejercicios sistemáticos que no superan la frase para emplear la nueva forma propuesta. Después se adicionan actividades de comprensión oral y escrita, con ejercicios de verdadero/falso, listas para completar, enumerar párrafo o elementos en función de su aparición en los audios. Las unidades más avanzadas suelen cerrarse con textos “más complejos” que aportan informaciones sobre cultura e historia de Brasil.

Como destacamos anteriormente en los títulos y en las presentaciones, estos manuales se inscriben en un discurso fuertemente nacionalista que asocia el portugués con el territorio brasileño. En la ilustración de *Novo Avenida Brasil* (figura 5), se refleja la forma en la que Brasil es representado tanto en los libros pensados en contexto endolingüe y exolingüe, como veremos en *Português Dinâmico, Pé na Estrada* y, en menor medida, en *Brasil Intercultural*. En la imagen, Brasil es una isla sin los restantes países sudamericanos con los cuales comparte fronteras. Dos turistas con una cámara fotográfica y una hoja de instrucciones o una guía se disponen a explorar Brasil. La estrella con los puntos cardinales nos remite a las grandes navegaciones asociando al turista/aprendiz con un conquistador/explorador.

Figura 5

En el análisis de los proyectos de ley para la oferta obligatoria de español en Brasil, Rodrigues (2010b) identifica el mito de Brasil-isla⁸⁸ al tratarse del único país de lengua portuguesa entre una mayoría de países hispanohablantes. Este imaginario de Brasil, aislado del resto del continente, o como un continente en sí mismo, reforzó históricamente su unidad nacional acompañado de la idea de unidad lingüística, en un principio a través de la lengua general de base tupí y después a través del portugués como lengua común. La autora llama la atención a la “distinción” que se le otorga a Brasil dentro del continente. Podemos identificar este imaginario en la figura 5. Al lado del dibujo del mapa se enumeran las grandes riquezas que distinguen al país: sus “grandes industrias”, “floresta amazónica”, “ciudades grandes” y “regiones más ricas”. Esto refleja un Brasil desarrollado con una gran extensión territorial y alto índice demográfico, lo que se puede traducir en oportunidades óptimas para negocios. Se representa un Brasil próspero resultado del “milagro brasileño”

⁸⁸ Rodrigues (2010b) entiende esta metáfora como un preconstruido discursivo resultado de diferentes narrativas. Las primeras se remontan a leyendas celtas que han servido como guías a los navegantes portugueses, luego en las narrativas de la constitución de una unidad territorial y lingüística en la época de la colonia y, por último en el simbolismo de la consolidación del territorio nacional a través de fronteras naturales en el Brasil Imperio y República. Según la autora, este imaginario continúa produciendo efectos en la actualidad, como sucedió en la aprobación del proyecto de ley de español en Brasil, dado que, entre todos los proyectos de ley presentados, se aprobó el único que no mencionaba en las justificaciones la integración regional.

que atrae grandes inversiones, paraíso de grandes empresarios. De esta forma, se produce un borramiento de los países limítrofes (subdesarrollados) y una exhibición de las riquezas brasileñas proyectadas hacia el resto del mundo. Esta representación ya se encontraba presente en el único mapa que contaba la edición anterior, *Avenida Brasil*. Como vemos en la Figura 6, el mapa de Brasil ocupa dos páginas e incluye los sus recursos naturales de cada región.

La representación de Brasil-isla se reproduce en los manuales, no solo como imagen o mapa en los contenidos de las unidades, sino también como marca o ícono reiterado varias veces a lo largo de las unidades, en índices y contratapas. En *Bem-vindo!* (figura 7 y 8) se conjugan temas de gramática, como tiempos verbales y clases de palabras, con representaciones homogéneas del territorio en una cartografía de Brasil aislada de los países del continente. La contratapa, al lado del mapa político de Brasil que ocupa toda la última página, presenta una ficha de datos sobre el país en la que se asocia territorio, lengua nacional, forma de gobierno, moneda y religión con un único Estado. De esta manera, el cierre del manual exagera el nacionalismo y la homogeneidad.

De modo semejante, *Tudo Bem?* presenta mapas en las actividades propuestas que vehiculan las mismas características de Brasil-isla (Figura 8). Como vemos en la Figura 8, la actividad propone encontrar en el mapa la reserva indígena mencionada en un texto precedente y se aborda el léxico proveniente de las lenguas indígenas. De este modo, por medio de la representación de un mapa que solo distingue los estados de Brasil y se encuentra aislado de sus países vecinos (con los cuales comparte problemáticas indígenas similares) junto con los cuadros del léxico indígena de la lengua portuguesa, se construye un imaginario homogeneizador y reduccionista sobre la influencia del léxico indígena en las diferentes variedades de portugués brasileño.

El segundo volumen de *Tudo Bem?*, organizado a partir de las regiones de Brasil, comienza cada unidad con este mismo mapa y cierra cada unidad con expresiones que se utilizan en la región tematizada. Esta repetición del mapa de Brasil-isla muestra no solamente a Brasil aislado, sino también un Brasil homogéneo cultural y lingüísticamente, cuyas características regionales son abordadas como curiosidades, particularidades, pequeños desvíos.

Identificamos en este discurso sobre Brasil el éxito que tuvo la balcanización que denunciaba el historiador Justo (1983) en las representaciones sobre América Latina. Además, como abordaron Lessa (2013) y Lima (2013) en la enseñanza de español en Brasil, se reproduce el silenciamiento del continente, mostrando un Brasil desprendido de este. Con la conformación del Mercosur y luego con las políticas a favor de una integración estratégica, esta posición discursiva ha cambiado dado que los intercambios entre Brasil y Argentina se han incrementado sustancialmente. Sin embargo, Brasil mantuvo un lugar destacado del resto de América Latina, al proyectarse como potencia económica mundial y, de esta forma, dio grandes pasos en la integración con los países que componen el BRICS. Esto se volcó en la política lingüísticas brasileña y en la producción de manuales de portugués lengua extranjera. Estos manuales brasileños fueron elaborados en los años 90; sin embargo, sus reediciones del periodo estratégico mantuvieron las mismas representaciones de Brasil que proyecta su lengua hacia el mundo. Los manuales producidos en Argentina han reproducido esta posición discursiva.

Así, el imaginario nacionalista con una ideología lingüística centrada en Brasil y su lengua común se mantiene, en los libros publicados en Argentina, *Português Dinâmico* (2010), *Brasil Intercultural* (2013) y *Pé na Estrada* (2015), en tensión con la voluntad de profundizar la integración regional. *Brasil Intercultural* si bien conserva el nacionalismo lingüístico vinculado a Brasil, al visibilizar a América Latina rompe con el silenciamiento presente en los otros manuales. Por otra parte, su escenografía y su metodología de abordaje de la lengua son similares a las propuestas del Ministerio Argentina, por eso será analizado en el punto c), diferente de *Português Dinâmico* y de *Pé na Estrada* que conservan rasgos de los manuales importados de Brasil, por eso los agrupamos en el punto b).

Como mostramos anteriormente, las tapas de *Português Dinâmico* y *Pé na Estrada* reproducen esta misma representación cartográfica de Brasil aislado de sus países vecinos. Estos manuales suponen un destinatario con posibilidades de desplazarse a Brasil y, como veremos, construyen una escenografía para la enseñanza de la lengua portuguesa que consiste en un viaje hacia un espacio desconocido, reproduciendo el imaginario del descubrimiento de lo diferente, de una cultura exótica.

b) Descubrir Brasil viajando - *Português Dinâmico* (2010) y *Pé na Estrada* (2015)

Português Dinâmico (2010) y *Pé na Estrada* (2015) presentan la lengua portuguesa a través de un viaje por las diferentes regiones de Brasil, abordadas cada una en una unidad, al igual que lo plantea el segundo volumen de *Tudo bem?* pero para un adolescente extranjero que vive en Brasil. *Português Dinâmico* y *Pé na Estrada* se dirigen a un estudiante argentino o hispanohablante que no se encuentra en Brasil. De esta manera, la escenografía se construye a partir de la posición enunciativa brasileña que asumen las autoras como fieles representantes de su país. Así, leemos en la presentación de *Português Dinâmico*:

Este livro tem como objetivo levar ao aluno o conhecimento da língua portuguesa de uma forma clara onde a gramática vai de mãos dadas com os temas atuais e culturais do Brasil. Dessa maneira *aprender o idioma também é recorrer o nosso gigantesco e maravilhoso País (sic)*.

Português Dinâmico contém um guia que o conduzirá nessa jornada: O Sací Pererê, personagem do folclore brasileiro muito conhecido. Bom passeio! (André y Santa María, 2011, bastardillas nuestras)

Las autoras construyen un *ethos* brasileño “o nosso gigantesco e maravilhoso País (sic)” que les confiere la legitimidad del hablante nativo para poder mostrar su país a extranjeros. De esta forma, el pronombre de primera persona plural, “nosso”, no incluye al destinatario extranjero hispanohablante, sino que refiere a las autoras, profesoras nativas, que serán la voz pedagógica del recorrido junto a un guía, Sací Pereré, personaje folklórico de leyendas brasileñas. La contratapa de los dos volúmenes de la colección incluye, a modo de testimonio, la leyenda de este personaje contada por una colega brasileña de las autoras.

Figura 9

La organización de las unidades es muy similar a la de los libros analizados anteriormente en el punto a). En el primer volumen, cada unidad aborda un Estado de Brasil y en el segundo, volumen cada unidad aborda una región. Las unidades son introducidas por el mapa de Brasil en el que se resalta el Estado o los Estados que conforman la región (figura 9). Comienzan por una transcripción de un diálogo recreado

protagonizado por dos personajes, protagonistas de los dos volúmenes del libro *Português Dinâmico*, Tina y Alex. Siguen ejercicios de comprensión del texto dialogado. La sección “*aprendendo*” introduce el nuevo tema gramatical de la unidad; luego “*sistematizando*” propone ejercicios para completar con la nueva forma adquirida. Se agregan secciones sobre vocabulario o fonética, dependiendo de la unidad, y cada unidad cierra con una leyenda y un texto sobre cultura, que suele ser una biografía de un escritor o un personaje destacado de la historia de Brasil, en función de la región trabajada en la unidad. Por último, después de cada unidad, una autoevaluación con ejercicios corregidos al pie de página consiste en completar espacios con las nuevas formas tematizadas, ordenar oraciones, armar oraciones, realizar ejercicios de verdadero o falso, entre otras actividades. Con esta disposición de los contenidos, identificamos que hay una clara separación entre contenidos lingüísticos y contenidos culturales. Estos últimos responden a la cultura patrimonial y folklórica que no tiene en cuenta lo cultural en los intercambios lingüísticos. El abordaje lingüístico se reduce a la estructura de la lengua.

. Las autoras del libro *Pé na Estrada* también se posicionan enunciativamente reafirmando su nacionalidad brasileña y, si bien señalan que el portugués es hablado en otros países, reivindican el portugués de Brasil a raíz de su cantidad de hablantes. Hacen énfasis en “*nosso país*” y “*nosso povo*”, resaltando su legitimidad y autoridad en tanto nativas para dar a conocer su país.

O português é um idioma presente em muitos países, *mas o Brasil é o país onde se concentra a maior quantidade de pessoas que dominam a língua no mundo todo. Além disso, é o nosso país, e nos dá uma alegria imensa poder compartilhar não apenas o idioma, mas também a cultura do nosso povo.* Por estas razões estruturamos esse material educativo a partir das regiões geográficas do Brasil: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte (Rodrigues y Santana, 2015: 9, bastardillas nuestras).

Las autoras conducen al aprendiz por un viaje por Brasil, explicando los usos de las formas lingüísticas. La voz de las autoras se hace explícita como voz pedagógica a través de la primera persona plural: “*Nós usamos os pronomes de tratamento formal quando conversamos com pessoas que conhecemos pouco*” (*Ibidem*: 78). En esta manera de enunciar, se refuerza la idea de que el nativo es el profesor legítimo que conoce los usos más auténticos.

El viaje, pero esta vez en una dimensión más exploratoria, es connotado también en el primer prólogo. Este remite a los “tristes trópicos” de Lévi Strauss y resalta el exotismo brasileño “irresistível atração do perfume extravagante” desde una mirada eurocéntrica. Además, identificamos representaciones que superponen los sentidos de lengua y moneda nacional, unificando el territorio a través de una misma lengua, cultura y economía. Según el Director del Programa Nacional de las escuelas Lincoln, autor del primer prólogo, el portugués es la moneda que cohesiona Brasil y es la puerta de acceso a la exuberancia económica y cultural de este vasto territorio:

[...] Além de ser uma potência econômica, o Brasil é um ímã cultural e uma poderosa representação em nosso imaginário. Significa uma explosão de entusiasmo de uma nova harmonia da humanidade assim como a ideia dos “tristes tópicos” das sociedades indígenas em extinção e de um planeta ameaçado. O Brasil, como disse Claude Lévi-Strauss, *produz a irresistível atração do perfume extravagante. O português é a moeda corrente da cultura brasileira*. Ele abre as portas a um mundo de novas e fascinantes realidades em suas regiões espalhadas em *uma extensão que ocupa a metade do continente da América do Sul*. Através desse material, aprender português é aprender sobre as formas de vida, as artes, a comida, a música e as famosas festividades que expressam a cultura distintiva do Brasil (McKay *apud* Rodrigues y Santana, 2015: 4, bastardillas nuestras).

En este caso, el pronombre “nosso”, en “nosso imaginário”, refiere al imaginario estereotipado que los extranjeros tienen sobre Brasil, hispanohablantes o no, dada la marcada internacionalización del proyecto pedagógico de doble bachillerato argentino-estadounidense. Esta posición, además de reforzar estereotipos asociados a Brasil “irresistível atração do perfume extravagante”, reproduce la idea de que conocer Brasil es descubrir un mundo inexplorado, distanciado de lo conocido, la otra mitad del continente sudamericano. Si bien se visibiliza América del Sur, se construye la evidencia de que Brasil ocupa el lugar de un otro distante, distinto y distinguido por su exuberancia. Así, se cierran posibilidades de pensar en una historia común a partir identidades compartidas.

El segundo prólogo, firmado por la coordinadora del Departamento de Lenguas y Expresión Artística de la Escuela *Belgrano Day School*, retoma la idea del prólogo anterior sobre la lengua como puerta a un mundo desconocido y, al mismo tiempo, destaca que las autoras del manual privilegiaron comenzar el libro por lo conocido de Brasil, que queda restringido a la proximidad geográfica con Argentina. Se inicia por la región sur más

cercana para después explorar las regiones más distantes: “as autoras decidem partir do que já é conhecido pelos alunos, do rico vínculo que nos une com o Brasil por nossa proximidade geográfica (o primeiro capítulo parte da região sul)” (cf. Rodrigues y Santana, 2015: 5). La autora del prólogo reafirma más adelante la proximidad vinculada con lo natural y geográfico.

Pé na Estrada! Oferece uma opção dinâmica que indaga os conhecimentos prévios do aluno (situação de privilégio em que nos encontramos os argentinos pela naturalidade com a que sempre nos relacionamos com a cultura do Brasil, tão próxima de nós) (*Ibidem*).

Aquí, la primera persona, en “tão próxima de nós”, refiere a los argentinos privilegiados por la proximidad con Brasil y su vínculo con la cultura de Brasil es natural y no necesariamente simbólico. Cuando se destaca este privilegio de los argentinos, se lo hace pensando en un privilegio con respecto a países que no se ubican en la región, ya que todos los países de América del Sur, excepto Ecuador y Chile, tienen este privilegio de proximidad. De esta forma, la posición enunciativa asumida parece tener como referencia a países centrales, posiblemente anglosajones más distantes. El libro es representado por la autora de este prólogo como un “testimonio cultural”, “un repertorio riguroso y ameno” hacia la aventura de aprender portugués. O sea, reafirma la dimensión testimonial del manual elaborado por brasileñas, garantía de fidelidad.

En la presentación de las autoras, el destinatario argentino se desdibuja y se proyecta un destinatario más general que desee conocer sobre la cultura brasileña y adquirir los niveles básicos A1 y A2 del MCER. Las oscilaciones entre un destinatario general y uno situado expresan las tensiones entre querer elaborar un material que a la vez sea estándar, acorde con los lineamientos del MCER, y que contemple la especificidad del argentino “próximo” a Brasil y estudiante de secundaria. La voluntad de internacionalizar en base a parámetros europeos en el espacio enunciativo sudamericano conduce a una contradicción que bloquea la comprensión de la realidad local y regional. Lo mismo sucede con la última versión de *Português Dinâmico* de 2016, que fue adaptada al MCER.

Las autoras de *Pé na Estrada* agregan que el manual, a diferencia de los otros manuales de portugués que, según ellas, suelen estar orientados a un público adulto con

temáticas antiguas y basados en la escritura, se centra en el aprendizaje de la lengua a través de la cultura. De esta manera, el libro se estructura en cinco capítulos correspondientes a las cinco regiones de Brasil, similar a *Português Dinâmico* y a *Tudo Bem?*. Cada capítulo posee dos páginas de presentación con una foto de la región junto al mapa de Brasil, sin los países fronterizos, con la región destacada. De la misma forma que en *Português Dinâmico*, esta representación del territorio brasileño aislado se refuerza en la introducción de cada unidad. Así, se reproduce la evidencia de Brasil aislado del resto del continente. La figura 10 consiste en las páginas de la introducción de la primera unidad de *Pé na Estrada*, que tematiza la región sur.

Figura 10

La primera actividad de esta unidad, en lugar de retomar la imagen que introduce la unidad sobre el gaucho brasileño, comienza por una actividad que consiste en registrarse en un hotel de Brasil. Esta actividad no es una situación comunicativa del ámbito adolescente, pero es una situación abordada reiteradamente en los manuales *Bem-vindo!* y *Novo Avenida Brasil* producidos en Brasil, como destacamos en el punto a). A partir de esta, se desarrollan diferentes formas de presentarse y de saludarse y se sistematizan los pronombres personales, los días de la semana y verbos conjugados en presente, sin acudir a textos auténticos que muestren los usos contextualizados de estas formas. Al comienzo de las unidades, la escenografía consiste en ejercicios estructurados a partir de cuadros explicativos con advertencias de atención para diferentes variantes. En las otras unidades se suman listas de vocabulario con “falsos amigos”, vocabulario próximo entre el portugués y el español pero con sentidos diferentes. Algunos cuadros destacan diferencias sintácticas o incluyen traducciones al español.

Al final de cada unidad de *Pe na Estrada* se retoma la región que había sido introducida en la apertura de la unidad y se recurre a una escenografía propia de un viaje a través de fotos tomadas desde la perspectiva de un turista. En el caso de la primera unidad, se presentan fotos de cada Estado de la región Sur y el alumno debe responder preguntas sobre el paisaje de dos fotos: una sobre el *churrasco* y el *chimarrão* y otra sobre las cataratas de Iguazú. Las preguntas apuntan a si el estudiante conoce esas prácticas

culturales. En este caso suponen un estudiante argentino o de la región. Por ejemplo: “Você e sua família comem churrasco frequentemente?” (2015: 30). Luego, se propone trabajar con autobiografías de escritores brasileño para conocer la región “por meio de pessoas famosas” (Rodrigues y Santana, 2015: 36). Las unidades siguientes sobre las otras regiones no apuntan exclusivamente a un destinatario hispanohablante específico. Por ejemplo, en la página 38 una actividad propone que el aprendiz investigue sobre un deportista brasileño y sobre otro deportista del país del alumno. En la unidad 2 sobre la región sudeste, se aborda la temática de la inmigración en San Pablo con el objetivo de identificar las profesiones de los inmigrantes (2015: 51). No se realizan preguntas sobre la inmigración en el país del estudiante ni se apunta a la inmigración argentina o del continente que poseen características similares.

A pesar de que algunas actividades particulares apunten a un destinatario situado, tanto en *Português Dinâmico* como en *Pé na Estrada*, en rasgos generales, se construye lo que Gaiotti (2012) denomina el destinatario-turista en el sentido de un individuo hispanohablante abstracto. Esto significa que el abordaje no apunta a recuperar cuestiones identitarias y culturales de un destinatario específico. Tampoco sucede a nivel lingüístico con los cuadros de “falsos amigos” o traducciones, ya que al tratarse de listas o frases descontextualizadas no se visibilizan las variedades del español ni los usos contextualizados. Las temáticas culturales están centradas en Brasil con la finalidad de resaltar su patrimonio cultural, natural e histórico. Además, el hecho de que ambos manuales se basen en la nivelación de la MCER muestra una intención de estandarización y de desvinculación con el espacio de enunciación sudamericano.

c) La lusofonía en el aula - *Palavras de amigos* (2009)

El material de portugués de la Ciudad de Buenos Aires, *Palavras de amigos – Diálogo entre culturas* (2009), construye una escenografía basada en la convivencia de cuatro estudiantes de diferentes procedencias en una escuela porteña, “Quatro amigos parecidos e diferentes”:

A estória se desenvolve entre quatro alunos de uma escola portenha: Daniela, uma garota da província de Misiones, Ana, uma garota brasileira, Diego, um garoto

portenho, e Renato, um garoto angolano (Ferradas, *Cuadernillo del professor*, 2009b, 16).

Los cuatro hablan portugués entre ellos y conocen a través de internet una amiga brasileña que los visita en Buenos Aires. La primera actividad consiste en la presentación de cada uno a partir de fichas biográficas acompañadas de una presentación personal transcrita. El cierre de esta primera actividad interpela al estudiante mediante la pregunta “Poderia contar alguma coisa sobre você?” (Ferradas, 2009: 3) en la sección *Fica ligad@!*, que se reproduce en las otras actividades y está enfocada a trabajar la interculturalidad. En la segunda actividad, “Um dia qualquer”, los personajes se saludan en la puerta de la escuela y se interpela al estudiante: “O que você e seus amigos fazem antes de entrar na escola?”. La dimensión intercultural suele quedar acotada a la opinión o experiencia del aprendiz.

Las unidades siguientes, “Bate papo legal”, “Brasília por Marina”, “Diário de viagem” y “Ta na hora de conhecer Buenos Aires”, proponen abordar géneros en soportes digitales, el chat, el mail, el diario de viaje en un blog personal y el folleto turístico. El diario de viaje tematiza un viaje por Brasilia y el folleto turístico refiere a circuitos turísticos por Buenos Aires. Ambas actividades se basan en textos creados para la propuesta didáctica y cierran con las preguntas dirigidas al estudiante: en el caso de Brasilia, “Como seria um roteiro pelos três poderes em Buenos Aires” (Ferradas, 2009: 11) y, en el caso de Buenos Aires, “Que outros roteiros você proporia?” (2009: 13). Como señala el cuadernillo del profesor, se busca poner en diálogo aspectos de la cultura argentina y de la cultura brasileña.

A lo largo de la propuesta se presentan diferentes situaciones cotidianas propias del ámbito escolar en las que los personajes interactúan a través de textos ficticios dispuestos en historietas. Las situaciones comunicativas son creadas artificialmente con un propósito didáctico. Las conversaciones entre los personajes son transcritas en la variedad brasileña, independientemente de sus procedencias; estos es, no hay diferencias entre el habla del personaje angolano ni de la argentina de Misiones. Las sistematizaciones gramaticales del cuadernillo del profesor refieren exclusivamente a la variedad de Brasil, por ejemplo: “Seria bom observar a tendência à próclise que existe no português falado do Brasil”

(Ferradas, 2009b: 25). La lusofonía no es abordada desde un punto de vista lingüístico, sino a partir de la geografía y la cultura general:

Para trabalhar as fichas dos países, podemos levar mapas e situar os lugares donde os garotos provêm.

Ex.: O que sabemos sobre Angola e sobre o Brasil? Por que falam em português nesses países?

Para saber mais sobre a CPLP, podemos acessar o site da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: <http://www.cplp.org> (Ferradas, cuadernillo del profesor, 2009b: 21).

De esta forma, el portugués de Brasil se convierte en el nexo entre personajes de diferentes nacionalidades que en el mundo globalizado y en el caso de la Ciudad de Buenos Aires podrían encontrarse en una misma aula. El cuadernillo del profesor completa las actividades con sitios de internet para que se puedan ampliar los temas de las actividades, por ejemplo, sobre la situación de los refugiados para el caso del personaje angolano.

d) Estudiar portugués a través de textos multimodales - *Brasil Intercultural* (2011), *Portugués de Modelo 1 a 1* (2010) y *O bairro espaço de encontros...* de *Entrama* (2015)

En este apartado agrupamos, en base a similitudes en la escenografía y en el abordaje metodológico, la colección de portugués producida en Argentina, *Brasil Intercultural* (2011), y las dos propuestas didácticas elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación (2010 y 2015).

La colección *Brasil Intercultural*, compuesta por cuatro volúmenes, presenta una organización de cada unidad basada en la interacción mediada por diferentes géneros discursivos, con el objetivo de desarrollar las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita y producción oral y escrita. Se propone poner en contacto al aprendiz con textos auténticos y contextualizados que apuntan no solamente a una formación lingüística, sino también cultural y ciudadana. La metodología de enseñanza, comunicativa e intercultural plantea que la sistematización lingüística se realice a partir de la lengua contextualizada. Además, a diferencia de los otros manuales de portugués, presupone una comprensión de los textos escritos basada en una intercomprensión. Inicia la primera unidad con fragmentos de textos

escritos con el objetivo de que el hablante de español pueda desarrollar estrategias de lectura.

Nos dois exercícios que seguem, seu/sua professor (a) lhe ensinará estratégias para ler em língua portuguesa. Perceba que isso é possível graças à grande quantidade de palavras transparentes que existem entre o português e o espanhol (Unidad 0, Barbosa y Castro, 2013: 6).

La colección, si bien según la presentación no se limita a un destinatario exclusivamente hispanohablante, contempla la posibilidad de que el estudiante pueda usar el español para comprender el portugués. Incluso, los volúmenes intermedio y avanzado presentan cuadros contrastivos de estructuras sintácticas entre el español (simbolizado por la bandera de Argentina) y el portugués (por la bandera de Brasil). Sin embargo, no se contrasta el portugués con las variedades argentinas, sino que se contrastan estructuras morfológicas y sintácticas fuera de contexto. Desde la unidad 0 del primer volumen, a pesar de que el libro del profesor siempre se refiera de forma genérica a la “lengua extranjera” del alumno, las actividades presentan textos que no son de fácil comprensión para un extranjero no hispanohablante, como son canciones, videos y propuestas de diálogos. Por ejemplo, el libro del profesor sugiere terminar la primera unidad con la canción “Ideología” de Cazuzza, que trata sobre el descrédito de los partidos políticos, y propone un debate entre ídolos, héroes e ideología. Esta actividad requiere una comprensión del portugués y un uso de la lengua más avanzados de lo que se esperaría de hablantes de otras lenguas que no sean próximas. Probablemente, la actividad apunte a una intercomprensión oral para que el estudiante pueda dialogar con en español y el profesor responda en portugués. A diferencia de los manuales anteriores y de la propuesta didáctica *Palavras de amigos*, las actividades de *Brasil Intercultural* tienden a despertar un sentido crítico y reflexivo sobre temas de interés general, como los estereotipos sobre Brasil, las redes sociales, el consumo, los viajes, campañas solidarias, entre otros.

En términos metodológicos, la colección considera central la dimensión formativa de la enseñanza de la lengua y busca integrar la cultura con las interacciones sociales. De esta manera, las escenografías son similares a las escenografías planteadas por los materiales de portugués para la secundaria propuestos por el Ministerio de Educación de la

Nación de la colecciones *Modelo 1 a 1* y del sitio web *Entrama*. Sus objetivos son confrontar al estudiante con diferentes textos auténticos y proponer actividades que conduzcan al aprendiz a reflexionar sobre su identidad, a partir de debates y comparaciones con la realidad brasileña. Las unidades de *Brasil Intercultural* se estructuran a partir de textos escritos, orales (canciones) y multimodales (videos de documentales o noticias disponibles en internet) que buscan reproducir el contexto de producción, aunque en muchos casos hayan sido adaptados y no se pueda recuperar su contexto.

Como señalamos anteriormente, en *Brasil Intercultural*, el destinatario a veces es identificado como argentino, cuando se presentan los cuadros comparativos, otras veces como hispanohablante, al plantear la intercomprensión de las lenguas, y unas terceras como extranjero en general. Estas ambivalencias del destinatario muestran las vacilaciones y contradicciones en relación al alcance del libro y a su contexto de producción. Esto también se refleja en el imaginario asociado a Brasil que mantiene representaciones nacionalistas, por ejemplo, con el mapa de Brasil aislado desde la unidad 0, como vimos en el título y en la tapa, pero, a la vez, introduce un mapa de América del Sur (Figura 11) que destaca la pertenencia de Brasil a la región, como lo señalaba la introducción. Cabe destacar que es el único manual de portugués que presenta un mapa de Brasil con los países de la región.

Figura 11

El cuadernillo *Portugués* de la colección *Modelo 1 a 1* (2010) introduce diferentes actividades de comprensión y producción de textos que consideran la vida cotidiana del estudiante argentino y privilegian el aprendizaje de la lectura, oralidad y escritura contextualizadas. La finalidad es que “recuperen aspectos ideológicos fundamentales para la convivencia, los valores democráticos y la construcción de una ciudadanía responsable” (cf. Correa y Rodríguez, 2011: 12). La propuesta está direccionada a que, a través de la enseñanza de la lengua portuguesa, el aprendiz entre en contacto con una variedad de textos que le permitan asumir una posición crítica ante la sociedad. De tal forma, se propone abordar temáticas transversales con Lengua, Historia, Biología y Formación Ética y Ciudadana. Por medio de cinco secuencias didácticas se presenta un recorrido para que los estudiantes puedan trabajar sobre su identidad, con el objetivo de desarrollar una visión

crítica de su propia realidad social al confrontarse con otras realidades. Las secuencias son las siguientes:

- N.º 1 Eu? Jovem. Apenas isso
- N.º 2 Eu sou fã! História e história de uma canção
- N.º 3 Você está me paquerando?
- N.º 4 O que é arte?
- N.º 5 As (grandes) ideias surgem do debate (cf. Correa y Rodríguez, 2011)

Todas son temáticas de la vida adolescente en la que se abordan cuestiones interdisciplinarias sobre identidad, historia, vínculos afectivos, arte y debate. Este último atraviesa todas las actividades a través de consignas que apuntan a problematizar los textos presentados. Se recurre a diferentes géneros multimodales (canciones, entrevistas en *Youtube*, documental, informe, carta de lector, biografía, redes sociales, etc.) dado que el objetivo de la colección *Modelo 1 a 1* es brindar herramientas al profesor para trabajar en entornos virtuales. De forma implícita, se asume una intercomprensión oral y escrita del portugués.

Con esta misma perspectiva, *O bairro espaço de encontros...* del sitio *Entrama* propone para la disciplina portugués un recorrido que se centra en la realidad del alumno y el mundo que lo rodea:

Al considerar que las experiencias cotidianas de adolescentes y jóvenes se desarrollan a través de prácticas culturales que los agrupan, los diferencian y, por lo tanto, los identifican, las actividades de esta propuesta se articulan en torno a la construcción de la identidad sociocultural de los alumnos. En este sentido, *O bairro, espaço de encontros...ofrece itinerarios que interpelan a adolescentes y jóvenes a posicionarse frente a lo social y a comprender sus efectos en el territorio que habitan. (...) De esta manera, se espera contribuir a la construcción de una ciudadanía comprometida con las culturas locales (Correa et al., 2015: s/p).*

O bairro espaço de encontros... se subdivide en tres partes: “Eu curto meu bairro”, “Grandes e pequenas histórias de mudanças” y “Decidindo e agindo juntos. Tarefas e projetos”. Esta última refiere a la producción y participación del estudiante en tanto ciudadano y actor social. En las dos primeras partes, se plantea un trabajo interdisciplinario con las materias Lengua, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana para problematizar lo local, el barrio y la ciudad de los alumnos. De esta manera, desde la

escenografía enunciativa el material didáctico asume un enfoque comprometido con la realidad local del alumno y destaca el valor formativo de la lengua extranjera que permite enunciar lo propio y comparar con lo diferente. A diferencia de los manuales de portugués analizados en los puntos a y b, la escenografía no se basa en viajar a un continente desconocido, sino en resignificar lo conocido a partir del conocimiento de otra lengua y de otra cultura.

Para concluir, las escenografías propuestas por los materiales de portugués son diferentes en función de proyectos pedagógicos disímiles. Los manuales que plantean las escenografías que agrupamos como “Ser extranjero en Brasil” y “Descubrir Brasil viajando” se centran en objetivos más instrumentales en los que la lengua es pensada como un código para comunicarse ante determinadas situaciones modelo. En estos casos, la cultura es representada a partir de estereotipos, como si fuera una curiosidad extra abordada a modo de “informaciones interesantes” limitada a las fronteras de Brasil. Así, reproducen un fuerte nacionalismo lingüístico que en el caso de los manuales publicados en Argentina se refleja en los discursos asumidos en prólogos y presentaciones de los manuales. Cuando se visibiliza la proximidad con Argentina, se la considera en términos geográficos y no simbólicos ni históricos.

En cambio, los materiales que agrupamos en “Estudiar portugués y debatir a partir de textos multimodales” y la “Lusofonía en el aula” plantean una concepción formativa de la enseñanza de lengua extranjera, no solamente para comunicar sino también para trabajar temáticas transversales y reflexionar sobre la identidad a través de un abordaje intercultural, siguiendo los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, las nuevas tendencias de enseñanza de lengua extranjera y la articulación con otras disciplinas. *Brasil Intercultural* visibiliza a Brasil dentro de América Latina pero perdura el nacionalismo lingüístico. En cambio, las actividades propuestas por los ministerios de Nación y Ciudad de Buenos Aires no reproducen estos discursos nacionalistas. Visibilizan los otros países de lengua portuguesa y plantean una perspectiva plurilingüe, que enfoca la relación lenguas-mundo junto con las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICs). Identificamos en estas propuestas la ausencia de mapas que localicen los países de habla portuguesa, a diferencia de los manuales analizados, que insisten en una representación de Brasil aislado de América Latina y con un territorio homogeneizado por una lengua común, a excepción de *Brasil*

Intercultural. Esta representación cartográfica en los manuales analizados se ha naturalizado a modo de una marca, ya que también es reproducida como ícono o logo en *Bem-vindo!*, *Tudo Bem?*, *Português Dinâmico* y *Pé na Estrada*, instalándose como lugar común que dificulta pensar al portugués y a Brasil en el contexto latinoamericano.

4 - Materiales didácticos de español en Brasil

En este capítulo, presentamos las características de la gramatización del español en Brasil en el ámbito formal y no formal para poder comprender las condiciones de producción de las colecciones de español que fueron aprobadas por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Además, detallamos el proceso de selección y los documentos en los cuales se basa, deteniéndonos en el ideogema sobre la lengua y la diversidad. Nos centraremos en las dos primeras convocatorias de español para la enseñanza media 2012 y 2015. Al igual que con los materiales didácticos de portugués analizaremos las condiciones de producción, las escenografías construidas para la enseñanza de español en Brasil y las posiciones discursivas que estas reproducen.

4.1 - Gramatización del español en Brasil

Como fue abordado en la tercera parte de la tesis, la enseñanza de español en Brasil se incrementó considerablemente en la década de 90, debido a la necesidad comercial producto de la conformación del Mercosur y a las relaciones bilaterales con España. Hasta esa época, según Celada (2002), se trataba de una lengua con una cultura valorada en el medio académico brasileño que, generalmente, cuando se la estudiaba se lo hacía con la finalidad de poder acceder a determinada bibliografía y obras literarias. Predominaba la representación de una lengua transparente que no requería un área de estudios lingüísticos dentro de la academia. La necesidad de aprender español para comunicarse trajo grandes cambios en la gramatización de esta lengua en Brasil, ya que se incrementaron las carreras de formación docente en esta lengua y comenzaron a desarrollarse investigaciones e instrumentos lingüísticos brasileños de español como lengua extranjera.

Este crecimiento de la enseñanza de español en Brasil ha estado marcado muy fuertemente por España por su política lingüística y por su presencia en la economía brasileña con la entrada de capitales y empresas españolas, muchas ya se encontraban presentes en los demás países de América Latina (cf. Sokolowicz, 2014; Zolin-Vesz, 2013;

Del Valle y Villa, 2005; Celada, 2002, entre otros). El *boom* del español es descrito por Sedycias (2009) de la siguiente forma:

No caso de Brasil, com o advento do Mercosul, da Alca e com a nossa crescente aproximação dos mercados hispanoamericanos e europeu (principalmente o espanhol), aprender a língua espanhola deixou de ser um luxo intelectual para se tornar uma emergência (2009 [2005]: solapa).

Estas líneas reflejan que el aprendizaje de español en Brasil se volvió una necesidad ante las modificaciones políticas y económicas en el escenario internacional. La emergencia del español fue una consecuencia del contexto mundial globalizado que condujo a que los Estados se asociasen en organismos transnacionales, como son el Mercosur y la Unión Europea. Además, las políticas del gobierno de Brasil de apertura a capitales internacionales configuraron un escenario propicio para que España se transforme en el segundo inversor extranjero en Brasil, después de Estado Unidos. De esta forma, en el mismo libro de la cita precedente, Francisco Moreno Fernández, entonces Director del Instituto Cervantes de Chicago, después de señalar la importancia del Mercosur como primer factor de la emergencia del español, resalta lo siguiente:

Un segundo factor que contribuye al crecimiento y al prestigio de la lengua española en Brasil es la creación de grandes empresas de origen español, un hecho notable desde hace apenas tres años. Estas empresas no sólo están favoreciendo la contratación de numerosos empleados brasileños y la aparición de nuevos puestos de trabajo, sino que están prestigiando su lengua de bandera y despertando el interés por aprenderla. Están instaladas en Brasil empresas como Telefónicas o Iberdrola y grandes bancos como el Banco Santander o el Banco Bilbao Vizcaya. La Cámara Oficial Española de Comercio en Brasil agrupa a más de 60 empresas españolas y a más de 130 asociados brasileños (Moreno Fernández, [2005] 2009: 20).

Moreno Fernández agrega que, según un informe del Ministerio de Economía y Hacienda español, Brasil y Argentina constituyen el mercado más importante para la exportación española a Iberoamérica, dado que este creció significativamente de 240 millones de dólares en 1993 a 1300 millones en 1997.

El autor incluye, como tercer factor de la emergencia del español en suelo brasileño, el peso de la cultura hispana y la “simpatía” que puede percibirse en Brasil hacia las variedades peninsulares, en detrimento de las variedades de los países hispanoamericanos,

especialmente argentina, debido a que, a pesar de la cercanía, las rivalidades jugarían en contra.

La “simpatía” hacia la variedad peninsular refuerza de forma elegante prejuicios sobre las variedades hispanoamericanas y las “rivalidades” acentúan los estereotipos sobre las relaciones entre países latinoamericanos. Paraquett (2009) estudió los prejuicios brasileños ante las variedades de español asociadas a estos países en anuncios publicitarios. La autora muestra que, cuando los anuncios incluyen expresiones del español que remiten a enunciadores hispanoamericanos, estas están cargadas de estereotipos negativos. En cambio, cuando las expresiones se asocian a enunciadores españoles, se destacan positivamente y se valora la calidad de la producción cultural. Zolin-Vesz (2013), también, destaca que en libros didácticos de español en Brasil la variedad peninsular asume la categoría de ser parámetro, “matricial”, y las otras variedades suelen ser consideradas desvíos, accidentes de esta norma. A su vez, la variedad de España es representada como una “variedad vehicular”, dado que defienden que puede ser entendida en todos los territorios hispanohablantes. El autor identifica una “fetichización” de esta variedad por el hecho de que se le adjudica una supuesta universalidad: “Cria-se o efeito de sentido de que o valor conferido à variedade peninsular lhe seja intrínseco, ocultando o fato de que esse valor só se estabelece em relação com as outras variedades” (Zolin-Vesz, 2013: 74).

Diferentes trabajos denuncian la contradicción en aprobar una ley de oferta obligatoria de español en las escuelas de Brasil, con el objetivo de profundizar la integración latinoamericana, y que sus variedades se encuentren invisibilizadas en los materiales didácticos y en las clases de español. Blanco (2010), a partir del estudio de manuales de español producidos en Brasil y España en el periodo 2003-2007, identifica dos ideologías dominantes, la hispanofonía o panhispanismo y la ideología mercantil, sobre las concepciones de lengua y cultura. En su investigación concluye que:

o descritivismo despolitizado da cultura e o normativismo estratificado da língua presentes nos suportes textuais contribuem para a naturalização de uma imagem de América Latina subalterna, deficitária e exótica, solapando conflitos geopolíticos e tensões sócio-históricas (cf. Blanco, 2010: 7).

El autor señala que tampoco hubo, en la relación bilateral de Brasil con España, una reciprocidad de la enseñanza de portugués de Brasil en España ni de la presencia de sus

bienes culturales (cf. Canclini *apud* Blanco, 2010) y agrega, citando a Iglesias, que sólo se han tratado de “relações linguístico-empresariais num empreendimento corporativo unilateral, ou melhor, uma espécie de ‘redescoberta da América Latina’ por parte do empresariado espanhol” (*Ibidem*: 73).

Según Blanco, América Latina en los libros didácticos de español es prácticamente invisibilizada o asimilada al mundo hispánico en una supuesta unidad armoniosa. Las representaciones que el autor identifica naturalizan una identidad cultural española que se contrapone a una identidad latinoamericana. Esta última es vinculada a la alteridad en donde se encontrarían paisajes paradisíacos, centros exóticos, economías emergentes y sociedades subalternas y deficitarias. El autor identifica dos formaciones discursivas referentes al abordaje de las variedades de español. Por un lado, identifica una lengua común, que privilegia y esconde una jerarquización de las variedades dado que toma como central la variedad peninsular. Hamel traduce este proceso señalando que “los países hispanoamericanos, ya lejos de su rebeldía decimonónica, se suman a estos esfuerzos desde posiciones subalternas o simplemente no hacen nada en el escenario internacional” (*apud* Blanco, 2010: 109). Por otro lado, la otra formación discursiva identificada por Blanco es el panhispanismo como espacio simbólico que neutraliza de forma armónica todas las variedades.

Lessa (2013) agrega que los medios de comunicación en Brasil suelen silenciar más que exhibir discursos sobre el continente latinoamericano y sobre su producción cultural. Esto consiste en un proceso discursivo de naturalización del silencio sobre América Latina y sus problemáticas propias que lleva a una desinformación en Brasil. Aspectos de esa ideología del silencio también son identificados por Lima (2013) en libros didácticos de español y de otras asignaturas como historia, geografía y sociología de diferentes selecciones del *Programa Nacional do Livro Didático* de 2005 a 2010. La propia noción de América Latina, definida solamente en términos de herencia portuguesa y española en América, conduce a borrar la heterogeneidad constitutiva de los países que la conforman. Además, en el análisis de los manuales escolares se reflejan posiciones que, en muchos casos, no incluyen a Brasil dentro del continente. Cuando Brasil está incluido, se debe a sus características económicas y dificultades de desarrollo que, por esa misma causa, busca alejarse de América Latina. Según esta posición, el continente latinoamericano

representaría el lugar del fracaso y del atraso histórico en contraposición al crecimiento y al progreso de los países desarrollados del norte. La autora destaca que en la mayoría de los libros didácticos analizados se utiliza la expresión “América Latina” solamente para identificar a los países en un mapa y excepcionalmente forma parte de los contenidos temáticos estructurados en una unidad. Cuando se incorpora en los contenidos, América Latina es definida en términos lingüísticos y espaciales silenciando las otras lenguas no latinas y las culturas existentes. También, es común que los manuales mencionen a los países del continente sin señalar que forman parte de América Latina. Lima (*ibídem*) remarca que el Mercosur, cuando es abordado, lo es en tanto bloque económico-comercial y en el que se destaca la posición de líder atribuida a Brasil.

La necesidad de combatir estos prejuicios, asociados a las variedades latinoamericanas y acompañados de estereotipos vinculados al desarrollo económico de estos países, conduce a determinadas posiciones discursivas en las normativas de enseñanza de lenguas de la educación formal -las *Orientações Curriculares de Ensino Médio* (abreviamos OCEM) del año 2006 (documento analizado en la tercera parte de esta tesis) y los requisitos de aprobación de los libros didácticos en el PNLD de los años 2012 y 2015-. Como mostraremos, esto se refleja en el énfasis en considerar la diversidad y en la extensa discusión sobre la variedad de español que debe ser enseñada. Así es como, en los libros didácticos de nuestro corpus, encontramos el siguiente enunciado: “(...) la obra tiene la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate” (Martin, 2012). Es una cita extraída de la presentación de la colección *Síntesis* (analizada más adelante), en la que la exclusión del criterio económico para definir la variedad, a través del adverbio “independientemente” y del interés que necesita ser despertado, polemiza con un discurso que privilegiaría la importancia económica para determinar la variedad a ser enseñada. En el interdiscurso de este enunciado, podemos recuperar el preconstruido de una hegemonía del español peninsular en Brasil, justificada por su prestigio y posición económica que supera la de los demás países hispanohablante.

Creemos que este breve panorama, sin pretensión de exhaustividad, refleja el marco del español en Brasil y muestra el protagonismo que ha ocupado España en el ámbito económico, cultural y lingüístico. Actualmente, España cuenta con ocho sedes del Instituto

Cervantes⁸⁹ en diferentes Estados de Brasil y una Consejería de Educación y de Cultura⁹⁰ de la Embajada de España en Brasilia. En el 2005, Moreno Fernández destacaba la participación que podría tener el Instituto Cervantes para la formación de profesores de español y el crecimiento notable que la inclusión de esta lengua significaría para las industrias de la lengua. Asimismo, subrayaba la necesidad de elaborar materiales acordes a las necesidades del mercado brasileño. Estas intenciones se convirtieron en presiones españolas en la implementación del español en el sistema educativo brasileño, que, en el año 2009, llegaron a materializarse en un convenio entre el Ministerio de Educación de Brasil y el Instituto Cervantes para la formación de profesores brasileños a distancia, que incluía una plataforma con actividades didácticas para alumnos de la escuela⁹¹. De allí que profesores de español en Brasil organizados en asociaciones conformaron la *Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro* y consiguieron que el convenio no se implementase dado que, además de consistir en una intromisión de un Estado extranjero en la formación escolar de jóvenes brasileños, no respetaba las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación de Brasil. Además, esta comisión ha participado activamente en las políticas implementadas

⁸⁹Según el sitio web del Instituto Cervantes, Brasil es el país con mayor cantidad de sedes de estos institutos. Estos centros fueron creados en diferentes países del mundo a partir de la década del 90 con el objetivo estratégico de difundir el español como lengua extranjera y la cultura de la comunidad hispanohablante. En 1998, comenzó a funcionar el primer Instituto Cervantes de Brasil, ubicado en la ciudad de San Pablo. Actualmente, esa sede posee más de 200.000 estudiantes por año y se consagra como la mayor institución mundial dedicada a la enseñanza de español. Posteriormente, se abrieron los institutos de Belo Horizonte, Brasilia, Curitiba, Puerto Alegre, Recife, Río de Janeiro y Salvador de Bahía (Fuente: http://www.cervantes.es/brasil/cursos_espanhol_br.htm, 15/04/2018).

⁹⁰La Consejería de Educación representa al Ministerio de Educación de España en Brasil. Cuenta con dos colegios, Colegio Español "Miguel de Cervantes" de San Paulo y el Colegio Español "Santa María" de Belo Horizonte, y con un centro de recursos didácticos de español. Difunde becas de estudio de universidades españolas y del Programa Iberoamericano de becas financiadas por el Banco Santander. Además, publica el Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos (Abeh). (Fuente: <http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/BRASILIA/es/Embajada/Paginas/Consejer%C3%ADAs/Consejer%C3%ADa-de-Educaci%C3%B3n.aspx>) La Consejería de Cultura promueve la cultura española y están a su cargo los ocho Institutos Cervantes de Brasil. (Fuente: <http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/BRASILIA/es/Embajada/Paginas/Consejer%C3%ADAs/Consejer%C3%ADa-Cultural.aspx>)

⁹¹La formación de profesores se debía realizar a partir de la plataforma *Aula Virtual de Español* (AVE). Ver análisis de la Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPEBRA) (cf. Albio et al., 2010)

sobre la enseñanza de español, exigiendo llamados a concursos públicos para profesores en la enseñanza formal⁹².

El prestigio de la variedad peninsular sobre las otras variedades de español y los intereses de mercado de las empresas españolas instaladas en Brasil han delineado fuertemente la enseñanza del español en Brasil. No obstante, la política española asumió una forma de gestionar la lengua que no pretendía distinguir la variedad peninsular sobre las otras, sino que se basaba en un discurso panhispánico que concedía igualdad entre las variedades a partir de acuerdos entre las instituciones RAE y ASALE. Según Del Valle (2007), el panhispanismo es una forma de concebir ideológicamente la hispanofonía que permite incorporar las diásporas y la gestión del español como lengua extranjera para, de esta forma, tener injerencia en un mercado más amplio. Así es como esta política externa española aprovecha circunstancias de cada región, hablantes hispanos en Estados Unidos y la conformación del Mercosur, para desarrollar su industria lingüística y la comercialización de sus bienes culturales⁹³ (cf. Del Valle y Villa, 2005). Según Del Valle (2007), esta política naturaliza las inversiones y las intervenciones de España en América, como lo evidencia el discurso que citamos del representante del Instituto Cervantes, Moreno Fernández, y en libros didácticos de español en Brasil que reproducen esta ideología lingüística (cf. Blanco, 2010; Sokolowicz, 2014).

El panhispanismo constituye una forma de proyectar un patriotismo desterritorializado y despolitizado sobre la lengua española, que conformaría una “patria común”. Las representaciones sociolingüísticas movilizadas por esta ideología buscan la unidad en la diversidad a partir de una gestión democrática de la lengua, que reúne la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española. Esta ideología se reproduce en discursos eufóricos que apelan a una retórica numérica que exalta la cantidad de países, cantidad de hablantes y, por ende, el enorme mercado que representa, así como también a metáforas que refuerzan este potencial económico (cf. Arnoux, 2013; Arnoux y Del Valle, 2010). De esta forma, el Estado español, apoyando iniciativas corporativas,

⁹²Sitio web de COPESBRA: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/category/copesda/>

⁹³Un hecho que destacamos, entre las diferentes medidas adoptadas por España para que se implementara la ley de oferta obligatoria de español, es el premio otorgado en el año 2000 al entonces presidente Fernando Henrique Cardoso por el fortalecimiento de la democracia y también por la defensa del idioma español en Brasil (cf. Del Valle y Villa, 2005).

asume el papel de patrocinador de la pluralidad del español y tutela la gestión de la lengua, apelando a un pós-nacionalismo regido por una “lengua común” con una esencia lingüística supranacional (cf. Fanjul, 2011).

Sokolowicz (2014) señala que, en la década del 90, los libros importados de España representaban aproximadamente 85% del mercado editorial. Según la autora, esta hegemonía fue perdiendo fuerza en la enseñanza formal pero se mantuvo para la enseñanza no formal.

Las políticas del gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)⁹⁴ implementaron una reforma educativa, expresada en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN, 2000), y en la universalización de los programas de libros didácticos que generó un gran impacto en la producción editorial nacional. Las editoriales que participaban de los programas del libro didáctico debían ser editoriales establecidas en Brasil o grupos de empresas con por lo menos una empresa brasileña. Estos programas, vigentes en la actualidad, representan una enorme parte del mercado editorial brasileño, que incluso llegó a invertir la proporción a favor del mercado editorial nacional (cf. Cassiano, 2007).

Hasta 2018, Brasil presentaba un mercado de libros didácticos de español dividido entre la enseñanza formal y la enseñanza no formal. Por un lado, la enseñanza formal se encontraba intervenida por el Estado a través de documentos prescriptivos (leyes educativas, parámetros curriculares, orientaciones curriculares, convocatorias del programa, guía del libro didáctico) que, para las escuelas públicas, gestionaron junto con universidades públicas la elaboración y circulación de manuales escolares. Por otro lado, la enseñanza no formal respondía a un mercado en el que predominan libros importados de España.

No **ensino formal** existe uma tensão entre o Estado e o Mercado pela gestão da língua. Por um lado, a presença do Estado brasileiro – numa posição atravessada por discursos marcados pela academia –estabelecendo diretrizes: parâmetros, orientações e lineamentos que marcam a produção dos livros. Por outro, um Mercado movido pelos interesses das empresas editoriais que disputam por uma

⁹⁴ Sokolowicz (2014) agrega que el cuidado por las empresas nacionales y por la intervención en la gestión de la lengua se encuentra en contradicción con las medidas económicas de liberación del mercado, privatización de empresas nacionales que predominaron en el gobierno de Cardoso.

parcela desse setor altamente rentável e que, a despeito da existência de um processo de seleção controlado pelo Estado, também pautam a gestão da língua. Por sua vez, no **ensino não formal**, ao não existir a presença do Estado, estamos diante de um âmbito que, de um modo geral, está nas mãos das forças do Mercado (movido pelo capital) e atendido, quase de forma hegemônica por livros espanhóis. Mas se tais livros são os que de forma predominante atendem esse âmbito de ensino, cabe indagar sobre as ausências: livros nacionais marcados pelo conhecimento produzido no Brasil, não só com relação ao contraste ou à comparação entre as línguas, mas também sobre a necessidade de modelos de ensino nos quais, como afirma Serrani, o componente sócio-cultural tenha explicitamente um lugar relevante (Sokolowicz, 2014: 29, *bastardillas nuestras*).

Creemos que la ausencia, destacada por la autora, de producciones marcadas por el conocimiento brasileño en la enseñanza no formal tiene consecuencias similares a la situación del portugués en Argentina. Como mencionamos en el capítulo anterior, en Argentina existe un déficit de libros didácticos de portugués específicos para un público argentino y que estén actualizados con el conocimiento producido en las instituciones de formación docente. Esto implica, como señala Sokolowicz para el español aplicable igual forma al portugués en Argentina, una gran deficiencia para abordar el contexto sociocultural y la especificidad discursiva de las lenguas en este contexto sudamericano.

Además, Sokolowicz identifica la ausencia en Brasil de libros de español producidos por los países de América Hispánica. Esto contrasta con los libros de portugués en Argentina, que están marcados por una presencia casi hegemónica de Brasil con fuerte influencia en la producción argentina.

Los manuales de español para la enseñanza formal brasileña se encuentran reglamentados por las diferentes orientaciones curriculares nacionales que prescriben la enseñanza de la lengua, estableciendo directrices sobre contenido, metodología, objetivos y evaluación. Sus objetivos y formas de evaluación están pautados por los modelos de exámenes de ingreso a universidades públicas, como es el *Exame Nacional do Ensino Médio* (abreviaremos ENEM), y exámenes de ingreso específicos de determinadas universidades. El español comienza a ser evaluado en el ENEM a partir del año 2012 y en algunas universidades ya se encontraba entre las disciplinas evaluadas en sus exámenes de ingreso. De esta forma, existe una clara gestión de parte del Estado sobre la enseñanza de español que hace prevalecer sus propias normativas y se distancia de los objetivos de los

exámenes internacionales y de las directrices o nivelaciones ajenas a las brasileñas, diferente de lo que sucede con el portugués en las escuelas argentinas, donde circulan manuales que se ajustan al MCER. Además, las OCEM (2006), como señalamos en la tercera parte, explicitan que debe mantenerse una clara diferencia metodológica y didáctica entre la enseñanza extracurricular de la lengua extranjera, generalmente enfocada en la comunicación instrumental, y la enseñanza curricular, que debe privilegiar la dimensión formativa y ciudadana.

4.2 - El Programa Nacional del Libro Didáctico

El Programa Nacional del Libro Didáctico (en adelante, PNLD) a cargo de la *Secretaria da Educação Básica do MEC* (SEB/MEC) es un programa de evaluación, compra y distribución de manuales para escuelas públicas de Brasil⁹⁵ financiado por el *Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação* (FNDE). El PNLD selecciona de forma centralizada libros escolares de diferentes editoriales privadas y los distribuye a las escuelas. Los libros pueden responder a dos modalidades: consumibles, (el alumno puede quedarse con el libro) o reutilizables (los libros permanecen en la escuela por tres años). Los manuales de Lengua Extranjera respondían a la modalidad de libros consumibles. Según Cassiano (2007), quien estudió el programa desde su creación en 1985 hasta el año 2007, las compras se realizaban a editoriales familiares y luego, a partir de 1995, se concentraron en grandes empresas oligopólicas, entre ellas muchas eran editoriales españolas que ya se encontraban presentes en los demás países de América Latina y el Caribe. La entrada de estas editoriales no consistió en un hecho aislado, ya que el capital español se estaba instalando en otros sectores que habían sido privatizados, como telefonía, energía, y en el sector financiero (*ibidem*).

⁹⁵ San Pablo, entre 1996 y 2005, y Minas Gerais, entre 1996 y 1999, seleccionaron sus propios materiales de forma descentralizada del Estado nacional. Volvieron al programa nacional dada la capacidad de negociación del Estado que, al comprar masivamente los libros para todas las escuelas públicas brasileñas, consigue un precio muy bajo por cada libro (cf. Cassiano, 2007).

Como mencionamos en la segunda parte de la tesis, la política educativa de Fernando Henrique Cardoso favoreció el PNLD, dado que lo universalizó⁹⁶ a todas las escuelas de enseñanza fundamental y agregó un sistema de evaluación y selección de los manuales. A la vez, de forma global los programas de distribución de libros didácticos en diferentes países del mundo fueron incentivados con créditos de agencias internacionales, como el Banco Mundial. Este organismo recomendaba una capacitación sobre el uso del manual y la elaboración de Guías de los libros didácticos, para que el docente pueda elegir entre varias opciones. También, aconsejaba dejar en manos del sector privado la producción y distribución de los manuales (cf. Torres apud Cassiano, 2007). De esta forma, el gobierno brasileño se transformó en el mayor comprador de libros del país y la rama de los libros didácticos se convirtió en la más rentable en el mercado nacional de los libros (cf. Cassiano, 2007).

La centralización nacional del programa permitió llegar a un costo muy bajo del precio del libro y la compra por parte del Estado representó el 85% de la producción de libros didácticos del país (cf. Castro apud Cassiano, 2007). Por ejemplo, el libro de español, *Síntesis 1*, costó 6,47 reales al PNLD 2012⁹⁷.

Cassiano muestra cómo las compras gubernamentales fueron concentrándose en pocas y grandes editoriales: de 64 editoriales, que participaban al principio del programa, solo quedaron 13 en 2006. Según los datos estadísticos disponibles en el sitio web del FNDE⁹⁸, en 2016 participaron del PNLD para la enseñanza media 24 editoriales (debemos tener en cuenta que se fueron agregando nuevas disciplinas al programa). En un principio, el PNLD sólo se dirigía a la enseñanza fundamental⁹⁹ para las materias: Alfabetización, Matemática, Portugués, Historia, Geografía y Ciencias.

Los gobiernos de Luiz Inácio Da Silva y Dilma Rousseff ampliaron significativamente la distribución de libros didácticos en las escuelas. Llegaron a cubrirse

⁹⁶ Se determinó que recibirían un libro por alumno todas las escuelas del Censo Escolar. Este se realiza anualmente por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), autarquía federal encargada de censos y evaluaciones de la enseñanza y responsable por datos e informaciones sobre la educación básica.

⁹⁷ Sitio oficial del Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educacao, <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>, consultado el 12/02/2018

⁹⁸ *ibidem*.

⁹⁹ Corresponde al periodo que comprende del primero al noveno año de la enseñanza escolar.

todas las disciplinas de la enseñanza media y se extendió el alcance de los libros consumibles, en detrimento de los reutilizables.

Las evaluaciones pedagógicas de las colecciones comenzaron a partir de 1996. A pesar de la autonomía de municipios y Estados en materia educativa, la evaluación de los libros didácticos centralizaba de forma homogénea la política educativa de la reforma curricular, plasmada en las *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs) y en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1996). De esta forma, la evaluación y selección ha permitido un control curricular de las escuelas públicas que se adhieren al programa (cf. Cassiano, 2007). A su vez, esto ha impactado en las escuelas que no accedían al programa dada la repercusión en la opinión pública del proceso de evaluación, que ha rechazado obras de editoriales consagradas por contener errores conceptuales, prejuicios y por considerarlas desactualizadas.

A partir del PNLD 2002, las universidades públicas pasaron oficialmente a ser parte del proceso de evaluación y la Secretaría de Educación Básica se encargó de la coordinación general. En las primeras convocatorias con este proceso de evaluación, libros presentados por grandes editoriales fueron descalificados y, para evitar problemas con las editoriales, el PNLD tuvo que dejar de divulgar la lista de libros eliminados (*ibidem*). La interlocución con las escuelas se ha establecido de forma unilateral, de manera que el profesor sólo ha podido elegir entre los libros aprobados a través de la Guía del libro didáctico, que describe cada uno de ellos. En cambio, como señala Cassiano (2007), con los editores y autores, que tienen más incidencia en los medios de comunicación y pueden defenderse ante la opinión pública o recurriendo a asociaciones y sindicatos¹⁰⁰, se han generado polémicas con gran repercusión en los medios. La prensa, que durante el petismo pasó a ser opositora al gobierno, cuestionó fuertemente este proceso selectivo y se conformaron discusiones formadoras de opinión, como fue, por ejemplo, la selección de un libro de lengua portuguesa acusado de “enseñar a hablar mal”¹⁰¹.

¹⁰⁰ Algunas de estas entidades son la *Associação Brasileira de Editores de Livros* (Abrelivros); la *Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos* (Abrale), la *Câmara Brasileira do Livro* (CBL) e o *Sindicato Nacional de Editores de Livros* (SNEL) (*ibidem*).

¹⁰¹ Una de las discusiones que más repercusión tuvo en la opinión pública fue la polémica sobre el libro, *Por uma vida melhor*, de la disciplina Lengua Portuguesa del *Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos* (2011). La prensa acusaba a los autores y al Programa por haber aprobado un libro que enseñaba a hablar mal, dado que presentaba diferentes variedades diastráticas del portugués.

Las *Guias de Livros Didáticos*, a cargo de la *Secretaria da Educação Básica do MEC* (SEB/MEC) son distribuidas nacionalmente a las escuelas para orientar a los profesores en la elección de los manuales escolares. Adicionalmente, las editoriales despliegan diferentes estrategias de *marketing* que involucran: distribución de materiales extras, charlas con los autores, talleres sobre el uso de los libros y videos promocionales. Cassiano señala que se produce una gran competición entre las editoriales aprobadas:

Esta política brasileña de evaluación y selección de libros didácticos contrasta fuertemente con la política argentina, que fue otorgando cada vez más autonomía a las editoriales. López García (2015) señala que, en Argentina a partir de los años 60, hubo una progresiva eliminación de las regulaciones sobre los manuales escolares, basada en argumentos neoliberales que se han sostenido en la libertad de elección de los docentes. Como muestra la autora (2015: 120) en un recorrido histórico, el Estado, a partir de las leyes de educación de 1993 y 2006, cedió a las empresas editoriales la decisión sobre los materiales que circulan en la escuela argentina. La entrega de libros gratuitos solamente se ha realizado a escuelas de escasos recursos, cargando con una marca estigmatizante (*ibidem*).

Actualmente [2015] no se conoce ninguna comisión encargada de estos menesteres, sino que las comisiones de manuales escolares se constituyen *ad hoc* para evaluar el material presentado por las editoriales comerciales a la licitación para la compra por parte de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. El Ministerio de Educación pasó de regular cualitativamente la oferta a orientar o aconsejar la demanda de los maestros, garantizando el empleo de ciertas propuestas editoriales en particular, y ratificando el uso del libro de texto en general (López García, 2015: 116).

Los libros escolares de lenguas extranjeras no han participado de las licitaciones¹⁰². Como fue desarrollado en el apartado anterior, el Ministerio de Educación de Argentina durante el kirchnerismo orientó su política al uso de las TICs, por medio de la distribución de computadoras a alumnos y profesores y confeccionó propuestas didácticas disponibles de forma digital, de las cuales tres fueron las de portugués que analizamos en el capítulo anterior.

Funcionarios ministeriales y lingüistas de diferentes universidades defendieron el libro y la Asociación Brasileña de Lingüística (ABRALIN) publicó una nota de repudio contra el tratamiento tendencioso de la prensa (Fuente <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/abralin-divulga-nota-de-repudio>, 12/02/2018).

¹⁰² Según información brindada en el Ministerio de Educación de la Nación en 2016.

En relación con los materiales digitales en Brasil, Cassiano (2018) advierte que las editoriales, además de los libros didácticos, venden *sistemas de ensino*¹⁰³ a las escuelas privadas y a los municipios sin pasar por licitaciones. Los *sistemas de ensino* son un *pack* didáctico para la formación continua del profesor y para dar clases que, como han señalado Adrião et al. (2009), homogeneizan los proyectos pedagógicos y, al ser implementados cada vez por más escuelas, hacen que la enseñanza estatal termine quedando en manos de intereses privados.

4.3 - Incorporación de Inglés y Español al PNLD

En el año 2010, las disciplinas Inglés y Español se incorporaron al PNLD de 5° a 8° año de la enseñanza fundamental¹⁰⁴ y, a partir de 2012, se incluyeron ambas lenguas al PNLD de la enseñanza media, últimos tres años de la enseñanza obligatoria. Cada tres años se seleccionan los libros que serán distribuidos en las escuelas públicas. Hasta la actualidad, hubo tres procesos de selección, 2012, 2015 y 2018 para la enseñanza media (estudiamos los dos primeros ya que se encuentran dentro del periodo objeto de nuestro análisis 2003-2015). En 2018 fue la última convocatoria de lengua española por efecto de la anulación de la ley de oferta de español.

Como mencionamos, el programa funciona en las escuelas que solicitan los manuales. Por este motivo, la cantidad de libros adquiridos no refleja la totalidad de las escuelas públicas que incorporaron la lengua española. La diferencia entre la cantidad de libros comprados de inglés y de español permite tener una referencia sobre el impacto del español en las escuelas. El PNLD de 2015, comparado con el de 2012, presentó una mayor participación de escuelas al programa: de 18.862 escuelas pasaron a ser 19.363 escuelas. Para el primer año de la escuela media, el PNLD 2012 compró 3.790.268 libros de inglés y 997.031, de español. En el PNLD 2015, la cantidad de libros de inglés disminuyó a 2.979.462 y la cantidad de libros de español se duplicó: 1.918.667 (como vemos en la Tabla

¹⁰³ En portugués se denomina *sistemas de ensino* a un producto educativo compuesto por materiales didácticos, sistemas de evaluación, formación docente y programas informáticos para implementar las TICs.

¹⁰⁴ A raíz de la anulación de la Ley de oferta de español, la convocatoria de 2020 no presenta más la selección para la disciplina español.

2). Los manuales de español pasaron de representar el 1,25% a representar el 2,25% de la totalidad de libros adquiridos.

Presentamos en la Tabla 2, según los datos de la página del Ministerio de Educación de Brasil, la inversión del Estado en la compra de manuales de enseñanza media, la cantidad de escuelas beneficiadas y los libros adquiridos en los dos programas por lenguas y por editoriales.

PNLD Enseñanza Media	2012	2015
Inversión	R\$ 720,7 millones	R\$ 787.9 millones
Escuelas beneficiadas	18.862	19.363
Libros distribuidos	79.565.006	87.622.022
1° año Inglés	3.790.268	2.979.462
1° año Inglés (cantidad de libros por editorial)	English for all (Saraiva) 1.131.309 Freeway (Richmond) 174.725 Globetrekker (Macmillan) 204.335 On stage (Ática) 946.483 Prime (Macmillan) 142.487 Take over (Lafonte) 155.749 Upgrade (Richmond) 1.035.180	Alive High (SM) 378.325 High Up (Macmillan) 1.297.562 Take Over (Escala) 358.860 Way to Go! (Ática) 944.715
1° año Español (cantidad de libros adquiridos)	997.031	1.918.667
1° año Español (cantidad de libros adquiridos por editorial)	Síntesis (Editora Ática) 29.608 Enlaces (Macmillan) 629.964 El arte de leer español (Base) 337.459	Enlaces (Macmillan) 1.043.470 Cercanía Joven (SM) 875.197

Tabla 2: Libros aprobados por las convocatorias PNLD 2012 y 2015

Además, observamos que de un proceso selectivo al otro disminuyó la cantidad de editoriales aprobadas, tanto en inglés (de 7 a 4) como en español (de 3 a 2). En el próximo apartado, abordamos el proceso de selección por el cual pasaron las colecciones de español aprobadas.

4.4 - El proceso selectivo de las colecciones de español en la escuela brasileña

En los procesos selectivos de 2012 y 2015, se realizó una misma convocatoria para todas las disciplinas de la enseñanza media (Lengua Portuguesa, Matemática, Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Sociología, Filosofía y Lengua Extranjera Moderna - Inglés y Español-), con algunos criterios comunes y otros específicos por área y por materia. La convocatoria dispone de requisitos formales, entre los que destacamos que las publicaciones deben estar organizadas bajo el mismo título en colecciones de tres volúmenes cada una (una para cada año de la enseñanza media) y que cada volumen debe contar con una versión para el alumno, otra para el profesor y un CD de Audio. Además, es requisito que los autores y editores de las obras posean título de grado o posgrado emitido por instituciones de enseñanza superior.

La convocatoria requiere que cada colección se estructure a partir de una misma propuesta pedagógica con una progresión didáctica articulada con los diseños curriculares. El manual del profesor debe explicitar la orientación teórico-metodológica y la articulación de los contenidos del libro entre sí y con las otras áreas del conocimiento. Asimismo, debe incluir la propuesta de evaluación del aprendizaje, lecturas e informaciones adicionales al libro del alumno, bibliografía y sugerencias de lecturas para la formación y actualización del profesor.

Destacamos también que el anexo I de la convocatoria dispone indicaciones sobre la estructura editorial de la obra, siendo las siguientes: en la tapa deben figurar título, identificación del volumen, nombre de los autores, nombre del editor y en la contratapa es obligatoria la presencia del himno nacional, junto con el número de ISBN¹⁰⁵. Se indica que los manuales deben seguir los criterios generales de educación dispuestos por los documentos nacionales: la Constitución, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) y resoluciones sobre normas específicas para la enseñanza media (PCN y OCEM). Además, se explicitan las funciones de la escuela, que son preparar los alumnos para el mercado de trabajo y para seguir estudios superiores. Se proyecta un alumno que debe ser capacitado para desempeñar funciones de agente social y hace énfasis en el trabajo interdisciplinario y contextualizado. Además, se retoman los lineamientos del *Exame*

¹⁰⁵ Código normalizado internacional para libros (International Standard Book Number).

Nacional do Ensino Médio (ENEM) que referien a ejes cognitivos comunes a todas las áreas:

(1) o domínio das linguagens tanto no que diz respeito à norma culta da Língua Portuguesa quanto ao uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa; (2) a compreensão de fenômenos que se traduz na construção e aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento; (3) o enfrentamento de situações problema, por meio da seleção, organização, interpretação de dados e informações representados de diferentes formas; (4) a construção de argumentação, relacionando informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas e (5) a elaboração de propostas de intervenção na realidade tendo por base os conhecimentos desenvolvidos na escola, o respeito aos valores humanos, levando em consideração a diversidade sociocultural (Edital PNLD 2012, 18-19).

El ENEM se centra en evaluar modos de lectura e interpretación de textos multimodales, a través de preguntas de opción múltiple: “todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados” (ENEM, 2005, p. 59). Además, en la matriz de evaluación para las lenguas extranjeras (inglés y español), la competencia destacada es poder usar la lengua como instrumento para acceder a informaciones de otras culturas o grupos sociales. Este modelo basado en la comprensión lectora, como veremos, estructura los métodos de las colecciones de libros didácticos seleccionadas de español.

Los criterios específicos de selección de libros didácticos de Lengua Extranjera Moderna son comunes para inglés y español. Estos se centran en que la obra no reproduzca estereotipos ni prejuicios hacia las culturas extranjeras y hacia la propia cultura. Se valora la variedad de géneros en diferentes formatos y registros representados con textos auténticos y originales. El manual debe proponer actividades de lectura con estrategias para la interpretación y, además, deben contemplarse las otras habilidades: comprensión y producción oral y producción escrita. La sistematización lingüística debe realizarse a partir de prácticas discursivas auténticas. Es requisito estimular la participación de los jóvenes en la comunidad como agentes transformadores. Además, respecto del libro del profesor, destacamos que las respuestas de las actividades no deben tener carácter exclusivo ni restrictivo “em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira” (Edital PNLD, 2012: 24-25). Se pretende que el

discurso pedagógico no cierre sentidos, sobre todo en la consideración de la diversidad lingüística y cultural.

La reformulación de la convocatoria para el PNLD 2015 agrega dos modalidades de presentación: obras multimedia compuestas por libros digitales e impresos y obras impresas. Además, se asigna una cantidad máxima de páginas por disciplinas. Lengua Extranjera Moderna, al igual que Historia y Geografía deben contener hasta 288 páginas por volumen para el libro del alumno y 400, en el caso del libro del profesor. Esta convocatoria hace hincapié en la condición juvenil del alumno de la enseñanza media y tiene en cuenta que se trata de un estudiante, destinatario específico del mercado y que, en muchos casos, ya se encuentra en el mercado de trabajo.

Estos criterios definen un tipo de abordaje de la lengua extranjera y de la lengua de escolarización que privilegia una enseñanza centrada en textos representativos de la diversidad de la lengua a enseñar y de la realidad brasileña, evitando reduccionismos y reproducción de estereotipos. El abordaje de la lengua extranjera, al ser presentado en términos generales sin discriminar entre inglés y español, no tematiza las especificidades de la enseñanza de estas dos lenguas disímiles en términos lingüísticos, geográficos, culturales y sociales. De esta forma, no se privilegian abordajes didácticos que tengan en cuenta al español como una de las lenguas de la región y que considere la historia en común, en tanto lenguas presentes en este territorio como resultado de la colonización y aculturación de pueblos originarios y africanos trasladados por el sistema de esclavitud. Tampoco se contemplan las otras lenguas del territorio brasileño que han sobrevivido a este proceso ni las lenguas de comunidades inmigrantes, que podrían aportar una visión plurilingüe y regional. La especificidad de la enseñanza de español sólo será abordada en las *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM), que hemos analizado en la tercera parte de esta tesis y retomaremos en el próximo apartado.

En estas convocatorias destacamos que se valorizan las diferentes culturas de los hablantes de la lengua extranjera, así como su heterogeneidad considerando las variedades lingüísticas y los géneros discursivos, incluyendo textos multimodales. Predomina una posición discursiva que destaca la diversidad en la selección de los géneros textuales y de las variedades lingüísticas representadas, pero sin especificar un criterio socio-histórico para la consideración de estas. También, identificamos la presencia del Examen Nacional

de Enseñanza Media (ENEM) que prioriza determinadas formas de lectura centradas en las inferencias a partir de conocimientos del contexto de producción del texto.

Nos remitiremos a continuación al tratamiento de la diversidad del español en el capítulo “Conhecimentos de Espanhol” de las *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM, 2006).

4.4.1 - La diversidad del español en las orientaciones curriculares

Como mencionamos, las *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM, 2006) poseen dos capítulos sobre las lenguas extranjeras: uno general, Lengua Extranjera Moderna, y otro sobre el español, que ya hemos abordado en la tercera parte. En este apartado, nos detenemos en las orientaciones sobre cómo deben ser abordadas las variedades de español, ya que a estas se ajustan los manuales aprobados por el PNLD.

La atención dada a la diversidad del español y sus variedades contrasta con el tratamiento que se realiza de estas en el capítulo referido a la Lengua Extranjera Moderna, en el que se resalta la heterogeneidad de las prácticas discursivas, con ejemplos del inglés, pero no se profundiza este aspecto. Si bien este capítulo no es exclusivo de inglés, queda restringido de forma tácita a esa lengua.

En el capítulo dedicado a la lengua española, las variedades son extensamente problematizadas: “2. Algumas especificidades no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros”, “2.1 O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?” “2.1.1 Qual variedade ensinar” y “2.1.2 Qual variedade os alunos devem aprender?” (OCEM, 2006: 134-137). LA propuesta es: “substituir o discurso hegemônico [da variedade peninsular] pela pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante” (2006: 134). Así, el discurso hegemónico que privilegiaba la variedad peninsular es reemplazado por el discurso de la pluralidad y valoración de la diversidad. Se plantea desde el comienzo reemplazar la pregunta ¿qué español enseñar? a ¿cómo enseñar el español?: “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (OCEM, 2006: 134).

En este escenario dominado por la diversidad, el profesor debe tomar el papel de un articulador de voces, de un mediador entre el estudiante brasileño y las diferentes variedades de español en igualdad de jerarquía.

“É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades da aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articulador de muitas vozes.” (OCEM, 2006: 136)

El objetivo consiste en desarrollar una conciencia crítica en el alumno para que pueda “optar” por la variedad que le parezca más “viable”, por la facilidad o por el gusto o porque se identifica más con su cultura y con sus hablantes. De esta manera, la diversidad deja de ser un problema para convertirse en un “abanico de opciones” que no se restringe a lo lingüístico, sino que depende de la heterogeneidad de cada “espacio social y cultural” que se focalice.

Se busca una articulación entre “o universo hispânico e o brasileiro, em toda sua heterogeneidade constitutiva” (OCEM, 2006: 146). Esta relación universo hispánico y universo brasileño consisten en los dos grandes imaginarios que entrarían en contacto en la clase de español. Asimismo, se contraponen “Lo nacional” a “lo extranjero”= “lo hispánico” (2006: 149), desplazando el foco del espacio regional a un espacio nacional que interactúa con un área idiomática.

No obstante, el espacio enunciativo brasileño y sudamericano posee una heterogeneidad específica que podría focalizarse dado que, como el mismo documento señala en relación a la hegemonía del español peninsular, no hay igualdad en las relaciones de fuerza de cada variedad hispanohablante. El alumno al preferir “libremente” una variedad podría estar reproduciendo esta desigualdad, justamente debido a que existen variedades que tienen más presencia debido a una política lingüística externa o a representaciones sociales que privilegian más a una cultura que a otras.

Como ya destacamos en la tercera parte, la integración regional es mencionada, teniendo en cuenta el Tratado Mercosur, aunque con reservas. Se vincula la ley de oferta de español con una política lingüística resultado del reordenamiento global y la formación de integraciones entre países. La posición que asume el documento es de la reflexión sobre

estos procesos y el lugar que el español y los pueblos hispanohablantes pueden ocupar en este contexto. El documento trata sobre la resignificación del español a raíz del Mercosur y en función de sus proyecciones a diferentes ámbitos de negocios, educativo, académico, político.

El Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) es citado para definir el enfoque basado en la acción y la competencia (inter)pluricultural pero se señala que las realidades europea y sudamericana son disímiles. No obstante, no se profundiza sobre las características de la realidad sudamericana.

Se acentúa que el abordaje de la lengua extranjera debe ser menos instrumental y más formativo y, en el caso de la lengua española, esta puede contribuir con la lengua portuguesa dada su proximidad lingüística. Con respecto a la confección de materiales didácticos, se hace énfasis sobre la necesidad de que contemplen la realidad nacional, regional y local, en donde regional adquiere sentido de regiones dentro de Brasil y de que representen a la lengua española como una lengua “genética y tipológicamente próxima del Portugués” (2006: 155). Se advierte sobre la proximidad existente entre ambas lenguas que puede facilitar el aprendizaje o causar interferencias y malentendidos. De forma similar a la propuesta ministerial argentina de portugués analizada anteriormente (apartado 3.6), se enfatiza en una proximidad lingüística basada en el origen de ambas lenguas en la península ibérica y no, en la vecindad contemporánea, donde el portugués brasileño comparte fronteras con casi todos países de habla hispana.

Si bien existe una clara preocupación por atender a la singularidad de la lengua española en el espacio de enunciación brasileño, al privilegiar el área idiomática y no el territorio regional, el español es concebido como una lengua extranjera próxima de alcance internacional. De esta manera, se plantea que la formación de la ciudadanía se verá enriquecida al ser confrontada con la alteridad, diversidad, heterogeneidad de la lengua español, dado que ayudará a construir su propia identidad, como podría serlo cualquier otra lengua extranjera.

En los posibles temas sugeridos para ser abordados por los materiales didácticos y clases, se incluyen políticas lingüísticas, la diversidad de lenguas en los diferentes países de habla hispana y las lenguas indígenas, sin especificar que estas pueden ser compartidas por los países de la región. Por otra parte, se privilegia el proceso de globalización y su relación

con lo local, “na sociedade contemporânea (questões locais e globais)” (2006: 150). De esta forma, el gesto de lo local a lo global invisibiliza y naturaliza la ausencia de lo regional, las similitudes entre países vecinos y un proyecto que defienda intereses comunes.

A pesar de que se adopte una concepción de lengua que entiende a la historia y la ideología como elementos centrales, citando a Guimarães (2002) y a autores que articulan en sus análisis del español en Brasil la dimensión política – Celada (2002), Fanjul (2002), entre otros-, el español y el portugués no son abordados en el espacio de enunciación latinoamericano, considerando las posiciones discursivas en tensión, esto es, considerar las condiciones de producción de las variedades de español y portugués específicas de este espacio.

Diversidad, heterogeneidad y riqueza son los grandes ideogramas que guían la enseñanza del español en Brasil en la enseñanza formal y es de esta forma que se encuentra representado en las colecciones aprobadas por las convocatorias. Al no hacerse explícitos los componentes de esta heterogeneidad quedan restringidos a las lenguas española y portuguesa, heredadas de la colonización. Asumiendo una dimensión sudamericana y latinoamericana, esta heterogeneidad podría contemplar los contactos con las lenguas compartidas por Brasil y los países hispanoamericanos. Este abordaje visibilizaría los rasgos históricos en común de la diversidad lingüística de los países de Hispanoamérica y Brasil, resultado de una misma historia de dominación europea.

Se apela al discurso sobre la diversidad de modo general para combatir la posición discursiva dominante en Brasil que privilegia el español peninsular. Sin embargo, el ideograma diversidad esconde las desigualdades de fuerza entre países latinoamericanos y europeos y entre países hispanoamericanos entre sí. Veremos en el análisis de las colecciones aprobadas que, ante esta diversidad aparentemente igualitaria, existen jerarquizaciones en la sistematización de las variedades del español. Esto se refleja, por ejemplo en los paradigmas verbales, que otorgan mayor jerarquía a formas exclusivas de España (**vosotros/as, vuestro/a(s)**), aunque también se incorporan formas exclusivas de la variedad rioplatense (voseo).

Por otra parte, un reconocimiento historizado de las variedades lingüísticas hispanoamericanas permitiría un abordaje más articulado con la Educación Intercultural

Bilingüe de lenguas originarias y con el Programa de enseñanza de portugués y español en la Frontera.

4.4.2 – Las colecciones de español aprobadas

Las guías del libro didáctico le permiten al docente elegir entre las colecciones aprobadas por el Programa. Son difundidas un año antes del al año curricular. Las guías de Lenguas Extranjeras fueron elaboradas por los mismos equipos evaluadores, cuyos miembros son profesores de diferentes universidades públicas. La Universidad Federal Fluminense fue responsable por el conjunto de la evaluación de las dos convocatorias analizadas. La guía del PNLD de 2012 señala que, al tratarse de la primera convocatoria, hubo un alto índice de reprobación de las colecciones que se presentaron. Fueron seleccionadas tres colecciones de español, de las doce que se presentaron, y siete colecciones de inglés, de las veinte presentadas originalmente. Sin embargo, en el PNLD 2015, el índice de reprobación fue aún más alto, ya que solo dos colecciones de español fueron seleccionadas de trece que respondieron a la convocatoria y solo cuatro de inglés de las catorce.

González (2010), quien participó de la elaboración de las orientaciones curriculares de español y del proceso de selección de los libros didácticos para la enseñanza fundamental de 2009, señaló que el alto grado de exclusión de libros del programa se debió a errores graves en los libros presentados. Los errores se refieren a incompatibilidad entre la metodología que el libro proponía trabajar y las propuestas de las actividades, que en varias ocasiones se limitaban a la automatización de estructuras y a un abordaje de gramática y vocabulario descontextualizado. La autora apuntó que los libros desaprobados presentaban un escaso tratamiento de las variedades, reproducían estereotipos y reflejaban un desconocimiento de las diferentes realidades brasileñas. Además, destacó la falta de integración de los contenidos transversales y el casi nulo trabajo de interpretación y lectura crítica.

Esta evaluación rigurosa con un fuerte índice de reprobación, según Sokolowicz (en prensa), marca una determinada forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y proyecta un “libro ideal”. La autora llama la atención sobre la

contradicción entre un abordaje posible que “cierra sentidos” frente a posibles miradas sobre la enseñanza de lengua. Según ella, la escasa cantidad de libros aprobados contrasta con el discurso enfáticamente plural presente en la convocatoria y en los documentos normativos de enseñanza de español. El enfoque metodológico y conceptual de la evaluación restringe la enseñanza de español en las escuelas públicas de Brasil a escasas colecciones aprobadas (tres en 2012 y dos en 2015). Según Sokolowicz, la enseñanza solo puede ser plural y situada en la medida en la que se contemple la diversidad de formas de enseñanza de esta.

Como veremos, en el análisis de las escenografías y en el análisis lingüístico de los índices de persona, las colecciones aprobadas, en términos generales, coinciden en los criterios para mostrar esta diversidad; son todas muy similares.

Las colecciones para Lengua Española aprobadas por cada programa fueron:

PNLD 2012

[1] PICANÇO, D. C.; VILLALBA, T. K. *El arte de leer español: contacto*, Curitiba: Base editorial, 2010 [2006]

[2] MARTIN, I, *Síntesis: curso de lengua española*, San Pablo: Ática, 2012 [2010]

[3] OSMAN, S.; ELIAS, N; REIS, P.; IZQUIERDO, S. VALVERDE, J., *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, San Pablo: Macmillan, 2012 [2007]

PNLD 2015

[4] COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. *Cercanía Joven – Língua Estrangeira Moderna: Espanhol*, San Pablo: Edições SM, 2016

[5] OSMAN, S.; ELIAS, N; REIS, P.; IZQUIERDO, S. VALVERDE, J., *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, San Pablo: Macmillan, 2013

4.5 - Los títulos y las designaciones de la lengua

Las representaciones de la lengua en los títulos, tapas y presentaciones de los autores son diferentes a las que identificamos en los libros de portugués, en los que reconocimos un fuerte nacionalismo lingüístico. La concepción de lengua que asumen las colecciones de español se asemeja más a los materiales de portugués propuestos por los ministerios de educación en Argentina, ya que privilegian el área idiomática y no acentúan en ningún nacionalismo. Como vemos en los títulos, el español no se encuentra delimitado a ningún territorio en particular.

El arte de leer *español* (PNLD 2012)

Síntesis – curso de *lengua española* (PNLD 2012)

Enlaces – *Español* para jóvenes brasileños (dos ediciones: PNLD 2012 y 2015)

Cercanía Joven – *Espanhol* (PNLD 2015)

En primer lugar, no se tematizan territorios nacionales, excepto en el caso de *Enlaces* para referirse a los destinatarios. Las denominaciones utilizadas para nombrar a la lengua son “español” y “lengua española” y solamente en un caso forma parte del título en “El arte de leer español”, en las otras se encuentran en los subtítulos. *El arte de leer español* combina el título con una imagen de un cuadro que representa personajes históricos de la época de la colonia y de las grandes navegaciones (no se encuentran los datos de este cuadro). La tapa y el título parecen destacar el arte, la historia y la cultura que están presentes en la enseñanza del español. Ver tapas en las figuras 12 y 13.

En cambio, los otros tres libros intitolados *Síntesis*, *Enlaces* y *Cercanía Joven* acentúan otros aspectos destacados de la enseñanza de la lengua, concentrando los sentidos en el acceso a lo diverso. *Síntesis* alude a algo complejo que se lo ha separado, organizado y relacionado con el objetivo de presentarlo de forma clara y resumida. La idea del español como lengua-síntesis es identificada por Lagares (2010) en el mito construido por Menéndez Pidal, que justifica la hegemonía del español como síntesis perfecta de toda la diversidad y la causa de su expansión imperial. Si bien no es lo que propone el manual, con ese título podemos identificar la intención de sintetizar esta lengua heterogénea y diversa

para el alcance del estudiante brasileño. Esta idea se encuentra representada por un mandala con diferentes colores en degradé, que ocupa gran parte de la tapa del libro.

El título *Enlaces* remite a conexiones, puentes entre diferentes culturas y es reforzado por la imagen de la tapa de la convocatoria de 2012 - jóvenes abrazados formando un círculo concéntrico hacia el título-. En la edición para la convocatoria de 2015, esta imagen se retiró y sólo presenta el título destacado sobre un fondo de color según el nivel de la colección. El “enlace” puede ser interpretado como lazo entre los jóvenes brasileños y la cultura hispánica o un lazo común entre la diversidad de esta. Ambos libros, presentan un preconstruido de dispersión de algo que debería juntarse, reordenarse, conectarse. *Cercanía Joven* también se inscribe en este preconstruido, en el sentido de aproximarse a algo que se encontraría distante, desde una perspectiva juvenil. En el borde inferior de la tapa, se representan con dibujos de diferentes actividades propuestas en el contenido del manual, que ilustran temas transversales vinculados con la salud, ciudadanía e historia, jugar al fútbol y decirle no a las drogas, visitar una pirámide maya, reivindicar una identidad o causa a través de una bandera, tomar la palabra en público.

Los libros de español para la enseñanza media que se encuentran en el mercado en Brasil (cf. Fernández, 2018) reproducen esta misma idea, *Conexión, Encuentros, Espacio Joven, Redes*. Todos significan un encuentro, una conexión, una síntesis o un acercamiento entre distantes, dispersos y diversos. Además, circulan títulos en Brasil, como *Expansión y Protagonistas Internacional*, que privilegian el alcance mundial que el aprendizaje de esta lengua supone, como veremos que sucede en las presentaciones de las colecciones analizadas. Los títulos de los manuales de español para la enseñanza no formal tampoco mencionan la lengua -*Ven, Planet@, Al día, Socios y Gente*- . A partir de los años 90, estos adquieren designaciones vinculadas con el español en el mundo globalizado (cf. Sokolowitz, 2014).

Figura 12

Figura 13

Las presentaciones de los libros privilegian referirse al área idiomática: “el estudio de la lengua española”, “la cultura hispánica” (*El arte de leer español*); “el mundo

hispanico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate”, “pueblos hablantes del español” (*Síntesis*); “comunidades inmigrantes hispanas”, “cercanía de los países hispanoamericanos”, “las diferentes variantes hispánicas”, y “¡Bienvenido al mundo del español!” (*Enlaces*, 2012). En este último se mencionan solo dos componentes de la hispanofonía: las comunidades de inmigrantes y los países hispanoamericanos; España queda en una evidencia en la que no hace falta nombrarla. De igual forma, en *Síntesis* la especificación para los países hispanohablantes “independientemente de la importancia económica” remite por la negativa a España, sin necesidad de nombrarla.

La reformulación de *Enlaces* (2015) refiere a los hablantes de español como “los hispanohablantes más próximos o más lejanos, distribuidos en los más próximos o más lejanos continentes”, “los hispanoamericanos”, y suprimió “Bienvenido al mundo del español” por “¡Bienvenido/a!”. En esta misma línea, *Cercanía Joven* refiere al “mundo hispanohablante” y a la “lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil”. Entre los temas a ser abordados por cada volumen de esta colección, encontramos al adjetivo hispanico utilizado como gentilicio: “países hispánicos”, “deportistas hispánicos”.

Las denominaciones de la lengua y el vínculo con los territorios en donde se habla español coinciden con la comunidad proyectada por el panhispanismo, que, como señala Del Valle (2007), moviliza una ideología lingüística que rechaza el vínculo de la lengua con lo nacional. Esta concepción permite incluir las diásporas, como lo contempla el libro *Enlaces* en el paratexto de la edición 2012. No obstante, no es esta la ideología que predomina ya que implicaría una unidad armónica entre las variedades y, por el contrario, las colecciones buscan enfatizar discursivamente la diversidad.

4.6 - Las presentaciones y el español en el mundo

La colección, *El arte de leer Español*, aprobada en el PNLD 2012, pertenece a la editorial nacional Base, con sede en Curitiba, especializada en libros didácticos y con títulos aprobados en convocatorias anteriores del PNLD. Las autoras de la colección de español son Deise Cristina de Lima Picanço y Terumi Koto Bonnet Villalba, ambas profesoras de la Universidad Federal de Paraná con doctorados en universidades brasileñas.

La propuesta de la colección busca que el alumno pueda “insertarse en una práctica de lectura en lengua extranjera”, sin quitarle importancia a las otras formas de comunicación. Sus objetivos buscan despertar en el estudiante la lectura crítica, que no necesariamente debe tematizar la cultura hispana:

Nuestra idea, más que presentar un panorama de la cultura hispánica, es poner al alumno en contacto con temas comunes a su entorno – escolar o no –, buscando alargar su comprensión de mundo y de sí mismo (Picanço y Villalba, 2010: 3)

En la presentación, la enseñanza del español está asociada a una dimensión global, que plantea brindarle al alumno información de calidad para “establecer interacciones cada vez más rápidas y con un universo cada vez mayor” (*ibidem*). La lengua española es representada de la misma forma que podría serlo cualquier otra lengua extranjera.

A pesar de que en la presentación haya una marcada visión global sobre la lengua, en el contenido desde la primera unidad se propone pensar la latinoamericanidad y problematizar sobre los significados de sentirse parte de América Latina. La colección se organiza a partir de unidades introducidas por una pintura de un autor latinoamericano y un mapa de América Latina con el país de origen del artista marcado en rojo. Estos mapas al inicio de cada unidad contrastan con los mapas de Brasil aislado que identificamos en los manuales de portugués que circulan en Argentina.

La Guía de Libros Didácticos (2012) señala que la colección se destaca por una diversidad de textos con la que el alumno no suele enfrentarse. Esto probablemente hace referencia a la diversidad de procedencias de los textos elegidos.

A coleção se caracteriza pela diversidade de origem dos textos selecionados. Isso garante que o aluno trave contato com produções de países que não costumam estar inseridos em coletâneas, contribuindo para a ruptura de estereótipos culturais” (Guia do Livro Didático, 2012: 21).

Síntesis, colección aprobada por el PNLD de 2012, fue publicada por la editorial Ática, que es una editorial histórica en los libros didácticos de Brasil. Conforme Cassiano (2007), consistía en una empresa familiar que se fue ampliando al comprar la editorial Scipione y luego fue vendida al Grupo Abril y Havas en 1999. Actualmente, desde 2015, según el sitio web, integra el porfolio de *Somos Educação*, que abarca un grupo de diferentes editoriales con distintos productos educativos: escuelas privadas propias,

sistemas de ensino, cursos de idiomas, cursos preparatorios y desarrollo de tecnología de la educación¹⁰⁶.

La colección fue elaborada por Ivan Rodrigues Martin, Doctor, Licenciado y profesor de Letras Español-Portugués en la Universidad Federal de San Pablo. A diferencia del *Arte de leer español, Síntesis* presenta un abordaje más comunicativo enfocado en la interacción a partir de la oralidad y la lectura. Como vemos en el primer volumen, cada unidad responde a una pregunta, la mayoría puede asociarse a un contexto de diálogo y se organiza a partir de situaciones comunicativas (la presentación, el tratamiento, el consumo, la comida, la ropa, la familia y la vivienda).

- Introducción (El español en el mundo)
- Capítulo 1 ¿Quién soy?
- Capítulo 2 ¿Quién es?
- Capítulo 3 ¿Qué hacemos?
- Capítulo 4 ¿Cómo consumir con responsabilidad?
- Capítulo 5 ¿Qué te gusta?
- Capítulo 6 ¿Somos lo que llevamos?
- Capítulo 7 ¿Cómo es tu familia?
- Capítulo 8 ¿Dónde vive la gente?

La presentación de la colección afirma que aprender la lengua involucra, no solamente las estructuras gramaticales y comunicativas, sino también privilegia el contacto con otras culturas y modos de pensar. Propone un aprendizaje mediado por producciones artístico-culturales y por diferentes géneros producidos en distintos países.

Se espera que el intenso contacto del estudiante con manifestaciones discursivas originales en lengua española (...) pueda contribuir efectivamente al aprendizaje de algo de la variedad lingüística que caracteriza el idioma (Martin, 2012).

Siguiendo las recomendaciones de las OCEM (2006), esta colección también acentúa la diversidad y la heterogeneidad del español. En la presentación de la colección cuando se afirma contribuir para el aprendizaje de “algo de la variedad que caracteriza el idioma”, la heterogeneidad parece ser considerada en tanto característica inherente a esta lengua, como si otros idiomas no tuviesen esta característica.

¹⁰⁶ Fuentes: sitio web de las editoriales ática y Scipiones: <http://www.aticascipione.com.br/nossomos>. Grupo de editoriales Somos Educação: <http://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>, 20/03/2018.

Por último, se advierte sobre la proximidad de las lenguas española y portuguesa, acotada al ámbito lingüístico, y se vuelve a destacar la variedad cultural de los países hispanohablantes. El contacto con la diversidad de los pueblos hispanohablantes tiene como finalidad, en esta colección, identificarse con lo universal y respetar la diferencia.

En cuanto a las actividades, se tuvieron en cuenta para su elaboración dos cuestiones fundamentales: la proximidad lingüística entre el portugués y el español y la variedad cultural de los países en que el español es lengua oficial.

Esperamos que esta obra didáctica sirva para que estudiantes brasileños puedan asimilar las estructuras gramaticales y comunicativas del idioma castellano y, a través del contacto con la variedad cultural de los pueblos hablantes del español, se identifiquen con lo universal y aprendan, cada vez más, a respetar lo diferente (Martin, 2012: 3).

En la presentación, no se plantea la ubicación geográfica de Brasil ni la proximidad histórica, política y cultural con los países hispanoamericanos. En esta colección, la Guía del Libro Didáctico destacó positivamente la presencia de textos e imágenes representativos del mundo hispánico y brasileño.

La colección *Enlaces* fue aprobada por las dos convocatorias y fue la más elegida por los docentes en ambos programas del 2012 y 2015 (ver Tabla 2). Es una colección de la editorial Macmillan, editorial que también tuvo sus colecciones de inglés aprobadas en ambas convocatorias. Según el sitio web oficial, se trata de una multinacional presente en más de 100 países, que buscó expandirse en portugués y español con un fondo editorial para Latinoamérica y Europa. Fue fundada en 1843 en Inglaterra y hace 25 años que está presente en Brasil. Se especializa en libros didácticos de inglés y, actualmente, al conformar el Grupo Macmillan compuesto por otras editoriales, incluye diferentes tipos de libros. También, está presente en Argentina, donde compró a Estrada. En el sitio web Macmillan Brasil, figuran diferentes convenios, entre los que se encuentran el *British Council* y *Difusión*. Este último es un centro de investigación de idiomas y editorial de libros de español lengua extranjera con sedes en Barcelona y Madrid.

Esta colección fue elaborada por un grupo de profesoras de español con formaciones en diferentes países hispanohablantes. Según las informaciones de los manuales, Soraia Osman es Magíster de la Universidad de Alcalá y profesora de la enseñanza fundamental y media; Neide Elias es Magíster por la Universidad de San Pablo y profesora en la Facultad de Tecnología del Estado de San Pablo; Priscila Reis realizó una

especialización para profesores brasileños de español en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra y se desempeña como profesora y coordinadora de español en la enseñanza formal; Sonia Izquierdo es Licenciada en Filología por la Universidad Complutense de Madrid y Magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá; por último, Jenny Valverde, graduada de Ciencias de la Comunicación Colectiva con especialización en periodismo por la Universidad de Costa Rica y Magíster en Comunicación por la Universidad de Río de Janeiro.

Existen diferencias entre la la presentación de Enlaces de 2012 y su reformulación de 2015. Ambas ediciones resaltan un abordaje de la lengua preocupado por la dimensión formativa, pero la edición de 2015 problematiza y contextualiza conceptos que en la colección aprobada en 2012 eran dados como evidencias.

En el mundo globalizado, hablar diferentes idiomas ya no es una opción sino un imperativo y no se trata apenas del mundo profesional sino también de las posibilidades de conocer a personas de culturas diferentes, lidiar con nuevas tecnologías o simplemente “surfear en la web”. El idioma español ocupa un lugar cada vez más relevante incluso en países donde no es idioma oficial pero las comunidades inmigrantes hispanas o de origen hispano tienen cada vez más peso.

En el caso de Brasil, esta situación cobra relevancia por la cercanía de los países hispanoamericanos cuyas relaciones comerciales, políticas y culturales experimentan un crecimiento constante (...) ¡Bienvenido al mundo del español! (Osman et al., 2010: 3, bastardillas nuestras).

Reformulación:

Querido/a alumno/a:

En el mundo actual de fronteras porosas e inciertas, o globalizado, como lo entienden algunos, conocer la lengua y la cultura del otro es importante para el trabajo, la vida cotidiana o la escuela: o sea, en todos los ámbitos de la vida donde uno interactúa con los demás. El español cumple un lugar relevante para los brasileños, no solo porque ese “otro” pueden ser los hispanohablantes más próximos o más lejanos, distribuidos en los más variados espacios y continentes, sino, sobre todo, porque nuestra identidad se completa en nuestras diferencias y semejanzas. Con los hispanoamericanos, especialmente, compartimos raíces históricas, desigualdades en el espacio social, historia política y un lugar con rasgos en común en la economía mundial (...) ¡Bienvenidos! (Osman et al., 2013: 3, bastardillas nuestras).

En la primera presentación, “el mundo globalizado” se formula como una expresión fija, sin ser cuestionada, asociada con discursos que señalan la necesidad, “el imperativo”, de conocer otras lenguas con propósitos profesionales para manejar la tecnología o para

conectar con otras culturas. En cambio en la reformulación, este concepto es cuestionado y atribuido a otra voz, “algunos” (“el mundo actual de fronteras porosas e inciertas, o globalizado, como lo entienden *algunos*”). Las autoras se distancian de esta posición discursiva y asumen, más bien, la expresión “mundo actual de fronteras porosas e inciertas”. Un mundo en el que es importante conocer, no solo la lengua, sino también la cultura del otro para todos los ámbitos de interacción.

En la primera edición, “El idioma español ocupa un lugar cada vez más relevante” es enunciado de forma general compartiendo la discursividad del panhispanismo, que exagera la importancia del español en el mundo. En cambio, en la reedición, leemos “El español cumple un lugar relevante para los brasileños”, que acentúa un abordaje del español desde Brasil. La relación de Brasil con el español, no solo es entendida como una interacción con hispanohablantes más cercanos y más lejanos, sino también, en la segunda versión, como una forma de complementar la identidad al contrastar con las diferencias. La primera versión señala la cercanía de los países hispanoamericanos y sus relaciones que están en auge. En cambio, la reformulación resalta una historia en común, las desigualdades similares y la situación compartida dentro de la economía mundial. Si bien se señalan estos aspectos que aproximan a Brasil con los países vecinos, no se hacen explícitos los proyectos de integración regional que contemplan estas características en común (Mercosur, Unasur o CELAC).

La relación entre Brasil y el mundo hispánico planteada por la segunda edición de *Enlaces* es destacada, en la Guía del libro didáctico de 2015, como punto positivo de la colección. En la guía, es valorada la sección “Nos...otros” presente en cada unidad, debido a sus actividades sobre la interculturalidad entre Brasil y las regiones hispanohablantes.

En el contenido de las dos ediciones de *Enlaces*, los lazos en común entre los países de América Latina están presentes con unidades específicas sobre las dictaduras y los proyectos de integración. En el tercer volumen, se incluye una unidad que problematiza la globalización, “Globalización: por qué sí, por qué no”, y otra unidad intitulada “Tan cerca y tan lejos - Acuerdos políticos en América Latina”, en la que se abordan los acuerdos regionales. No obstante, estos no se reflejan en las representaciones lingüísticas del español, ya que cuando se tematiza la lengua predominan sentidos globales que abracan todos los países de habla hispana en general. Con respecto a la variedad enseñada, la Guía

del libro didáctico de 2012 había señalado que privilegiaba la variedad peninsular. Esto también fue reformulado, ya que se incorporó conjugaciones verbales correspondientes al voseo, como veremos en el capítulo 5.

La colección *Cercanía Joven* fue aprobada en el PNLD 2015, así como su reedición en el PNLD 2018. Fue publicada por la editorial española SM creada en 1918. A partir de 2002, se instaló en Argentina (SM Argentina) y Brasil (IDEIA, *Instituto de Desenvolvimento, Investigação e Avaliação Educacional*).

Los autores son: Ludmila Coimbra, profesora de Español-Portugués en la Universidad Estadual de Santa Cruz y Máster en Estudios Literarios por la Universidad Federal de Minas Gerais; Luíza Santana Chaves, profesora de español de los cursos de lengua extranjera del Centro Pedagógico de la misma universidad y profesora de diferentes niveles educativos de la enseñanza formal; por último, Pedro Luis Barcia, doctor en Letras de la Universidad Nacional de La Plata, Presidente de la Academia Argentina de Letras (2001-2013) y miembro correspondiente de la RAE y de las academias de lengua española de los Estados Unidos, Uruguay y República Dominicana.

La presencia del ex presidente de la Academia Argentina de Letras en la confección de un manual de español en Brasil tuvo repercusión en los medios argentinos. Una nota publicada en Argentina en el diario la Nación afirma que se trata de un gesto que propone “hacer Mercosur”¹⁰⁷. Además, en la nota Barcia señala lo siguiente: "El manual fue elaborado desde una perspectiva hispanoamericana y argentina, pues incorpora el voseo rioplatense en la conjugación verbal"¹⁰⁸. Como identificaremos en el análisis de los índices de persona, convive la variedad rioplatense, a la que se le asigna visibilidad en los cuadros de conjugaciones y en los textos seleccionados, con la variedad peninsular que mantiene sentido de variedad matriz. Esta última es acentuada en las consignas y en las secciones del manual debido a que se introduce léxico marcadamente peninsular como “selectividades” o “chuleta lingüística”, como analizaremos en el apartado siguiente.

La presentación de *Cercanía Joven* visibiliza la proximidad de los países hispanohablantes como razón para aprender el idioma pero no se señala la existencia de un

¹⁰⁷ Fuente: “Pedro Barcia: ‘Tomará más de una década revertir la crisis educativa’”, 7 de agosto 2014, Fuente: <https://www.lanacion.com.ar/1716349-pedro-luis-barcia-aunque-empecemos-ahora-nos-llevara-mas-de-una-decada-revertir-la-crisis-de-la-educacion>, 5/07/2018

¹⁰⁸ *Ibidem*

proyecto político conjunto, en el cual la lengua podría ocupar un lugar destacado. Los autores subrayan que la lengua española habilita el acceso al mundo hispanohablante con la finalidad de contribuir para la formación ciudadana. Como remarcamos en los otros manuales, se acentúa la relación de Brasil con la totalidad de los países hispanohablantes a partir de la exaltación de la cantidad de hablantes (“una de las lenguas más hablada en el mundo”).

Estimado(a) alumno(a),

Cada uno de los tres volúmenes de esta colección te brinda la *oportunidad de conocer el mundo hispanohablante desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente.*

¿Sabías que *el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es la lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil?* Esta cercanía es una de las razones que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...

Específicamente en este volumen, comprender el español y expresarte en esta lengua es: (...) [Listado de temas de cada volumen]

En fin, es *tener acceso a un mundo más amplio e interconectado.* Este viaje está hecho para quienes tienen sed de conocimiento y placer.

¡Bienvenido(a) al mundo hispanohablante! (Coimbra et al., 2016: 3, bastardillas nuestras)

Después de un listado de las temáticas que se abordarán en cada volumen, la presentación resalta que el español brinda la posibilidad de interconectarse con un mundo más amplio.

La guía del libro didáctico (2015) subraya como puntos fuertes de la colección la selección de textos con ejes temáticos relevantes y el abordaje metodológico, la literacidad crítica [*letramento crítico*], que a través de diferentes géneros de texto se propone desarrollar debates que incentiven la participación ciudadana.

En resumen, mientras que en los libros de portugués las representaciones sobre la lengua se vinculan con un fuerte nacionalismo lingüístico que visibilizaba casi exclusivamente a Brasil, los libros de español destacan el mundo hispánico, visibilizando el área idiomática y el alcance mundial de esta lengua. La representación de la lengua española es de una lengua plural y diversa presente en diferentes partes del mundo, lejos y cerca de Brasil. Aunque a nivel cultural e identitario se aborden temas latinoamericanos, a nivel lingüístico no hay una representación del español como la lengua de la integración regional en Brasil.

4.7 - Escenografías: El mundo hispánico a través de textos multimodales

Después de analizar el proceso de selección y adecuación de los manuales a las orientaciones curriculares nacionales. Respondiendo a estos requisitos, las escenografías construidas por las colecciones aprobadas coinciden en un dispositivo similar de enseñanza de español. Las colecciones presentan una gran variedad de textos, pertenecientes a diferentes géneros y de diferentes procedencias de países hispanohablantes. Estas tienen como objetivo, no solamente aportar conocimientos sobre las diferentes culturas de países cuya lengua oficial es el español, sino que además tratan temas transversales que incentivan el debate y las lecturas críticas con el objetivo de formar un ciudadano conectado con el mundo. En esta misma línea, los textos que abordan la lengua española privilegian una mirada global de la importancia y expansión del español en el mundo.

Encontramos similitudes con las escenografías analizadas por Tosi (2009) para manuales de la disciplina Lengua y Literatura en Argentina, en los que la autora identifica secuencias expositivo-explicativas e instruccionales que configuran la voz pedagógica. Priorizan la lengua en uso con el objetivo que el estudiante, a partir de textos, pueda realizar las inferencias necesarias para comprender pero también para poder inducir la sistematización de la lengua (*ibidem*).

En las colecciones de español aprobadas en Brasil, cada unidad temática comienza con una página de apertura con una imagen o una obra de arte, luego se subdivide en diferentes secciones. El objetivo consiste en desarrollar las cuatro habilidades a partir de diferentes secciones, aunque las actividades de evaluación se centran en la interpretación de textos de acuerdo con el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Las colecciones presentan en una introducción o en las primeras unidades “el español en el mundo” en las cuales, a partir de mapas y gráficos, se muestra la cantidad de países y hablantes de español; en algunas se contrasta con el territorio de la lusofonía.

El arte de leer divide las unidades en secciones intituladas con los siguientes imperativos: “¡Mira!”, “¡Acércate!”, “¡Dale!”, “¡Ojo!”. Como señaló Tosi (2009), a partir de estas consignas, se busca atraer la atención del lector configurando un diálogo ficticio. “¡Mira!” llama la atención del estudiante antes de abordar la lectura de textos extraídos de diferentes soportes, revista, antología, blog. “¡Acércate!” dispara preguntas sobre la

temática abordada en los textos. “¡Dale!” propone actividades de expresión escrita, oral o actividades en grupo. “¡Ojo!” llama la atención sobre un contenido gramatical a desarrollar, que luego bajo el subtítulo “Ahora tú” propone ejercicios. “Para consultar” es la sección que al final de cada unidad sistematiza con cuadros los paradigmas pronominales, verbales etc. “Para curiosear” presenta textos cortos, que aportan datos sobre la temática desarrollada en la unidad.

Como ya anticipamos, cada unidad de *El arte de leer* inicia con un cuadro de un pintor latinoamericano y un mapa de Latinoamérica indica su país de procedencia.

Figura 14

La primera unidad del primer volumen refiere a la identidad, a través de diferentes textos periodísticos y literarios, todos de América Latina, incluyendo textos brasileños. El objetivo es reflexionar sobre el concepto de latinidad. A la vez, propone actividades para relacionar diferentes representaciones artísticas hispanoamericanas con representaciones brasileñas, por ejemplo, un poema del autor guatemalteco maya, Humberto Ak’abal, con una pintura del escritor y dibujante brasileño Ziraldo Alves Pinto. Unas preguntas orientan la interpretación de textos y obras artísticas hacia lo común de los dos países, representado de forma metonímica en el “niño moreno” que retratan ambos artistas.

1. Los “niños morenos” de Ziraldo y Ak’abal tienen la piel color de tierra y descienden de varios otros pueblos, como los indios, españoles, portugueses, árabes, italianos, franceses, etc. Si la tierra tiene varios colores y tonos, y la gente que pobló América es de tipo variado, ¿qué es ser un “niño moreno”? (Picanço y Villalba, 2010: 10)

Esta unidad contrasta con las representaciones nacionalistas que identificamos en los manuales de portugués importados de Brasil y los elaborados en Argentina, exceptuando algunas actividades de *Brasil Intercultural*. En esta actividad de *El arte de leer*, las fronteras nacionales se deconstruyen visibilizando varios pueblos que pueden convivir en un espacio continental. Además, se destaca la diversidad haciendo una comparación entre los colores de la tierra y sus habitantes. Asimismo, se contemplan las lenguas maternas de los autores el portugués y la lengua k’iche, lengua original del poema, traducido al español en el manual.

Otro ejercicio refiere desde una consigna al deseo de algunos ciudadanos por conformar la identidad latinoamericana. “La integración regional de América Latina es un sueño de muchos ciudadanos. Para ti, ¿qué implica esa unión?” (Picanço y Villalba, 2010: 16). Luego se presenta la canción “Te amo América” del cantante brasileño Byafra, que trata sobre la unidad con los países hispanoamericanos representada a través de la expresión en español “hermanos míos”, la figura del cóndor y la necesidad conjunta de terminar con las injusticias en la región. Otra canción tematiza la unión entre latinoamericanos, “No somos Latinos” del grupo uruguayo Cuarteto de Nos, en la que se problematizan estereotipos del pueblo latino y se debate sobre la inclusión de Brasil en esas representaciones. Por último, la primera parte de esta unidad, “Latinidad”, cierra con un mapa de Latinoamérica que debe completarse con capitales, nombres de los países y lenguas habladas además del portugués y del español. Se agregan en otra sección las lenguas de las comunidades autónomas de España.

En la segunda unidad, se pierde esta perspectiva latinoamericana cuando se enfoca específicamente en la lengua. El título “La lengua es útil para la comunicación”, redirecciona los sentidos hacia una lengua de “comunicación internacional”. Un retrato de Miguel de Cervantes introduce esta unidad asociado a preguntas sobre el Día del Libro y el Día del Idioma Castellano. El Mercosur se hace presente justificando la enseñanza de español en Brasil y lleva a problematizar sobre la elección de la variedad a enseñar, sin conducir a ninguna postura en particular. No obstante, el texto “la lengua española hoy” refuerza la idea del español como lengua común, dispersa en todo el mundo, y advierte sobre las “transgresiones” del español hablado en Estados Unidos. Luego, a partir de diferentes textos son abordados los siguientes temas: las variedades hispanoamericanas, la denominación de la lengua “Castellano o español”, el castellano rioplatense, el español en internet en tanto problema para la Academia. Por último, cierra la unidad un texto sobre el *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Este es presentado como un acuerdo entre las Academias para definir las “palabras [que] debemos utilizar cotidianamente los hispanohablantes de ambas orillas para evitar confusiones y malentendidos” (Picanço y Villalba, 2010: 60).

Estas dos primeras unidades reflejan las diferentes posiciones discursivas que conviven en los manuales de esta colección y que también se encuentran presentes en las

otras colecciones. Se tematizan aspectos latinoamericanos centrados en lo cultural y se visibilizan otras lenguas del continente, aunque la representación de la lengua española se vincula más con una lengua de la comunicación global y con el área idiomática.

Las unidades de *Síntesis* se dividen en “Para oír y comprender”, “Algo de vocabulario”, “Gramática básica”, “Para charlar y escribir”, “Para leer y reflexionar”, “Para leer y reaccionar” y “Aprende un poco más”. Cada unidad cierra con “¡Evalúate!” que presenta ejercicios de producción escrita y ejercicios de modelos de exámenes de ingreso a la universidad. Las unidades comienzan con una actividad de comprensión oral creada con objetivos didácticos para responder preguntas sobre la situación de comunicación y el contenido de los diálogos. Luego, las actividades son desarrolladas a partir de textos escritos extraídos de diferentes soportes. La sección “Gramática básica” busca sistematizar formas en textos auténticos y de uso cotidiano. Así, muchas de las unidades abordan la gramática a partir de una tira de una historieta, probablemente, en tanto género que representa los usos cotidianos. La etiqueta “¡Entérate!” llama la atención sobre algún uso específico o algún contraste necesario con el portugués en el que las lenguas se diferencian a nivel formal.

Antes de la primera unidad, *Síntesis* introduce a partir de un gráfico y de un mapa de los países hispanohablantes la situación del español en el mundo, mencionando que se trata de una de las lenguas más habladas, después del chino, inglés e hindi. De esta manera, la actividad propone comparar las áreas idiomáticas del español y del portugués.

Figura 15

Esta introducción plantea un abordaje global del español buscando representar diferentes manifestaciones culturales de “pueblos que se expresan en español” (Martin, 2010: 9), como son las dos pinturas de Frida Kahlo de la página siguiente. Además, se acentúa la rica variedad de la lengua, dada su presencia en España, América y África: “Gente de muchos países, ubicados en muchos continentes, utilizan el idioma española para expresarse” (2010: 10).

Enlaces de la edición del PNLD de 2012 presenta las siguientes divisiones de las unidades: “Hablemos de...” enfoca actividades de comprensión y expresión oral; “¡Y no

sólo esto!” agrega textos escritos más extensos sobre la temática; “Manos a la obra” sistematiza las formas lingüísticas a partir de sus usos y propone ejercicios de completar frases; “Español vs. Portugués” contrasta estructuras disímiles de ambas lenguas a nivel de la oración; “En otras palabras – Análisis de género” aborda un género discursivo para la producción; “Como te decía...” propone ejercicios de expresión oral; “Más cosas” retoma vocabulario desarrollado durante la unidad; y, por último, “Así me veo” consiste en una autoevaluación. Al final del libro, se encuentran actividades para profundizar cada unidad, evaluaciones de antiguos vestibulares y una tabla de verbos. La reformulación de *Enlaces* del PNLD 2015 incorporó la sesión “Nos...otros”, que, como mencionamos, se basa en las relaciones interculturales entre hispanohablantes y brasileños.

Las dos ediciones de *Enlaces* comienzan con una unidad cero que presenta el español en el mundo a partir de las banderas de cada país hispanohablante y un mapa que representa en América, África y Europa los países en donde el español es oficial. En la primera edición, las banderas tienen la forma de los territorios nacionales (figura 16). A la vez que se visibiliza la hispanofonía, se mantiene la representación de los territorios nacionales asociados a cada Estado y la bandera, dibujada en su interior, homogeneiza su superficie. En este recorte de los territorios por separado, se pierde la relación con los países próximos, ya que se encuentran dispuestos como islas, aislados de sus vecinos. En cambio, la segunda edición cuenta con las banderas en su forma tradicional y un mapamundi con los países hispanohablantes.

Figura 16

En *Cercanía Joven*, una página de presentación explica las diferentes secciones de la colección. Cada unidad comienza con un tema que consiste en “lo que aprenderás sobre el mundo hispánico” relacionado con temas transversales como salud, medio ambiente, ciudadanía, pluralidad cultural. La introducción al tema se realiza a partir de una foto, mapa o historieta. Cada unidad temática se divide en dos capítulos en los que se abordan dos habilidades entre las cuatro, lectura, escritura, escucha y habla. La “Escucha” posee un apartado específico sobre las variedades, intitulado “Oído perspicaz: el español suena de maneras distintas”. Al igual que las otras colecciones, el vocabulario y la gramática son

sistematizados después de textos que reflejan los usos. Además, dentro de estas divisiones se encuentran subsecciones de apoyo, en donde puede aparecer el llamado de atención “ojo”, que advierte sobre indicaciones para la producción oral y escrita, y “El español alrededor del mundo”, que muestra características de diferentes variedades de español. Al final de cada unidad encontramos las siguientes secciones: “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”, “¿Lo sé todo?”, “¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar”, “Profesiones en acción”, “La lectura en las selectividades” y “Proyecto”. Adicionalmente, *Cercanía Joven* presenta un anexo que cuenta con los siguientes apartados: “Chuleta Lingüística: ¡No te van a pillar!”, “Para tocar la guitarra”, un glosario y “Sitios electrónicos para información, estudio e investigación”. A diferencia de los otros manuales que eligieron nombres más “neutros” para las subdivisiones de las unidades, *Cercanía Joven* utiliza expresiones acentuadamente peninsulares como “Chuleta”, “no te van a pillar” y “selectividades”. Esta última expresión se refiere al sistema educativo español, que de forma similar al sistema brasileño al finalizar la enseñanza secundaria presenta un examen para ingresar a las universidades. “Chuleta” en español peninsular coloquial, según el diccionario de la Real Academia Española, posee el siguiente sentido figurado: “Nota o conjunto de notas que utiliza quien habla en público para recordar algunos puntos de su exposición”. De este modo, “Chuleta Lingüística: ¡No te van a pillar!” es la sección en la que se presenta una síntesis de las formas gramaticales desarrolladas a lo largo de las unidades.

La sección “culturas en diálogo” consiste en comparar obras de arte o textos relacionados con costumbres y creencias brasileñas con textos similares provenientes de países hispanohablantes.

De la misma forma que *Enlaces y Síntesis*, la primera unidad del primer volumen de *Cercanía Joven* introduce al español como una lengua plural presente en todo el mundo: “El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!” (Figura 17), junto a un mapa mundial en el que se resaltan los países en donde el español es una de las lenguas oficiales. Después de una primera pregunta sobre los continentes en los que se encuentran estos países, una segunda pregunta indaga sobre los intereses del aprendiz: “El español por diversas razones, ha ganado espacio. ¿Cuáles son tus intereses en el estudio del español?”. La concepción de la lengua española como una lengua que “ha ganado espacio” responde a las

representaciones del panhispanismo, en las que se busca amenizar las razones por las cuales el español fue ocupando un mayor territorio.

Figura 17

El primer capítulo de esta unidad, “Cultura latina: ¡hacia la diversidad!”, tematiza la latinidad y visibiliza Latinoamérica. Esta es definida, según el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, como los países de América en donde se hablan lenguas derivadas del latín. Y, de esta forma, también se define “mundo latino” desde una perspectiva lingüística en la que se incluyen todos los países que hablan idiomas “neolatinos”. El capítulo se desarrolla a través de una canción de un grupo de música madrileño que, según la biografía, agregó a su repertorio “ritmos latinos” (cf. Coimbra et al., 2013: 15), refiriéndose a ritmos de los países de Latinoamérica. A partir de la biografía, se formula la siguiente pregunta con respuestas múltiples: “¿por qué un grupo español incluía ritmos latinos a su producción musical y hacía letras que hablaban de lo latino?” (*ibidem*). La respuesta correcta es: “Defender la unión entre los pueblos de culturas latinas”. Aquí, latino retoma el sentido definido a partir de las lenguas derivadas del latín, según la definición del *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Podemos identificar la tensión entre dos posiciones discursivas que se entrelazan en la actividad: por un lado, un sentido de latino definido por determinadas culturas latinoamericanas, representadas en los ritmos “latinos”, y por otro lado, el sentido que cierra la actividad con mayor fuerza argumentativa que es la unión de los pueblos latinos a través de las lenguas latinas, privilegiando una concepción iberoamericana.

El segundo capítulo de esta primera unidad, “Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!” (Coimbra et al., 2013: 27), remite a una dimensión más global, ya que inicia con preguntas sobre los diferentes documentos de identidad necesarios para viajar y estas preguntas están acompañadas por una foto con diferentes monumentos turísticos europeos. En la página siguiente, se comparan los documentos de identidad de Chile, Estados Unidos y Colombia y se problematiza sobre la inmigración a nivel mundial, a partir de una canción de Juan Luis Guerra “Visa para un sueño”. Otros textos abordados son: un formulario, cuyo objetivo es pedir una visa temporaria para estudiar en una universidad de Chile, y una entrevista en la aduana al realizar un intercambio en España. De forma similar

a *El Arte de leer*, la unidad sobre el mundo hispanohablante comienza visibilizando diferentes posiciones sobre la latinidad para luego atribuirle a la lengua española sentidos más relacionados con la circulación de personas a nivel global.

La primera unidad del segundo volumen de *Cercanía Joven*, “Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?”, también tematiza el área idiomática, en dos capítulos: “Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces” y “Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?”. El primero trata sobre las lenguas originarias y otras lenguas en los tres continentes donde hay países hispanohablantes. Para América Latina, se presenta un reportaje sobre el Paraguay, su bilingüismo español/guaraní y la guerra del Paraguay. Además, se exhiben tres mapas a lo largo del capítulo: el primero sobre la presencia de pueblos indígenas en América Latina, el segundo sobre las lenguas habladas en España y el tercero sobre África con un panorama lingüístico de Guinea Ecuatorial. El mapa de América Latina incluye a Brasil, aunque, el fragmento que trata sobre las lenguas amerindias no lo nombra, tampoco son mencionadas las lenguas originarias de su territorio (Coimbra et al. Vol. 2, 2013: 24). En el mapa Brasil figura con escasas marcas, que indicarían la presencia de las lenguas indígenas al sur, representando tal vez al guaraní. De esta forma, son casi invisibilizadas las lenguas originarias brasileñas y las compartidas con los países hispanohablantes, como es el caso del guaraní, por ejemplo. El segundo capítulo aborda la situación lingüística de Guinea Ecuatorial, a través de una antología de poesía, y compara leyendas indígena brasileña y mexicana. Además, incluye un texto sobre el “día del español”, promovido por el Instituto Cervantes. El texto consiste en diferentes fragmentos, en los que personalidades oriundas de distintos países hispanohablantes eligen una palabra preferida del español.

En resumen, *Cercanía Joven* tematiza la diversidad de la lengua, a través de los diferentes continentes que poseen países hispanohablantes. Así, se refuerza la proyección global dada a esta lengua visibilizando “lo latino”, aunque se privilegian sentidos que desplazan la representación latinoamericana por la iberoamericana. De forma similar sucede en los otros manuales, en los que identificamos una preocupación por destacar los países latinoamericanos y la latinidad que incluiría a Brasil, pero al mismo tiempo se refuerzan las representaciones sobre el español global.

5 - Análisis lingüístico de las representaciones del portugués y del español en los libros y materiales didácticos

En el presente capítulo elaboramos un análisis comparativo sobre cómo se abordan las personas del discurso en los materiales didácticos de español y de portugués. Primero reseñamos diferentes estudios sobre el uso de los pronombres en ambas lenguas, luego abordamos, por un lado, los libros didácticos que circulan en Argentina, los materiales didácticos elaborados por el Ministerio de Educación de Nación y de la CABA y, por otro lado, las cinco colecciones del *Programa Nacional do Livro Didático* de Brasil. Realizamos el análisis teniendo en cuenta tres instancias enunciativas de las actividades didácticas: la voz pedagógica -reflejada en las consignas-, la autoridad de uso -a través de los textos auténticos o no que muestran el uso de las formas lingüísticas- y la autoridad lingüística-gramatical -a partir de la sistematización lingüística de los cuadros de conjugaciones y pronombres personales-.

Diferentes trabajos investigaron las representaciones sociolingüísticas del español y del portugués en el espacio de enunciación latinoamericano. Como analizamos anteriormente, en los manuales de portugués predomina una representación fuertemente nacionalista de la lengua, asociada al portugués de Brasil, que reconoce en diferentes grados su diversidad, o más bien algunas variedades. En las propuestas de los ministerios de educación en Argentina y los manuales de español identificamos representaciones del portugués y del español, respectivamente, que visibilizan las áreas idiomáticas -lusofonía e hispanofonía- y resaltan la diversidad dentro y fuera de los territorios nacionales. Antes del análisis, retomaremos investigaciones que abordaron de forma contrastiva representaciones y sistematizaciones lingüísticas del español y del portugués como lenguas extranjeras en Brasil y Argentina.

Bugel (2012) analizó contrastivamente las representaciones y actitudes lingüísticas de profesores y estudiantes de español en San Pablo y del portugués en Buenos Aires. La autora señala que la política agresiva de expansión que tuvieron las empresas españolas en Brasil a partir de los años 90, tratada anteriormente (4.1 - Gramatización del español en Brasil), también la tuvieron las inversiones brasileñas en Argentina en el mismo período. De esta forma, conviven dos representaciones sobre el lugar que ocupa Brasil dentro de la región. Por un lado, una representación en la que se ubica a la par de los países de la región con los que comparte un pasado colonial común. Por otro lado, una representación de Brasil más próxima a los países centrales que se sostiene por el potencial económico y su empeño

por liderar la región, que se empieza a concretar a partir de los años 90, llegando a convertirse en la sexta potencia mundial en los años 2010.

Los datos relevados por Bugel sobre las actitudes ante las variedades lingüísticas del español y del portugués en Brasil y Argentina son un gran aporte para nuestro análisis. Los resultados muestran que el 72% de los estudiantes y profesores de portugués en Argentina prefieren la variedad brasileña, el 12%, el portugués neutro y el 8% destaca diferentes variedades, incluida la variedad brasileña (cf. Bugel, 2012). En el caso del español en Brasil el 37% de los profesores y estudiantes encuestados respondió que prefiere aprender el español neutro, el 29%, el español internacional, el 18%, el español de Argentina, el 13%, el español latinoamericano y el 3%, el español de España (*ibídem*). Estos datos confirman la hegemonía de la variedad brasileña -elegida por un 72%- que contrasta con las representaciones asignadas al español que tienden más a una lengua global -preferencia por el español internacional o neutro-. Sin embargo, cabe destacar que el español de Argentina es la única de las variedades elegidas que se asocia con un Estado. Veremos que este dato también se refleja en nuestro corpus de manuales de español, ya que presentan muchos textos argentinos, principalmente historietas que destacan la variedad rioplatense.

A pesar de los datos contextuales aportados por la propia autora sobre la presencia comercial de Brasil en Argentina, Bugel (2012) concluye que la elección de la variedad brasileña del portugués estaría vinculada con la iniciativa de integración regional y podría convertirse en modelo para una nueva fase del español en Brasil, dada la profundización del Mercosur y la crisis de España en aquel entonces. Sin embargo, como vimos en los análisis precedentes, no basta con elegir la variedad brasileña para representar al portugués como lengua de la integración regional, ya que en los manuales analizados predomina un imaginario de Brasil aislado de la región y su lengua, como una lengua útil para el turismo y el comercio, con algunas excepciones.

Fanjul (2004), a partir de la pregunta “portugués de Brasil y ¿español de dónde?”, busca describir la variación lingüística de estas dos lenguas en el espacio sudamericano. Con tal propósito, se basa en criterios objetivos y subjetivos. Los primeros son los relacionados con la materialidad lingüística y los segundos se refieren a procesos de identificación mediante actitudes de grupos sociales hacia las lenguas y variedades propias y ajenas. Para el caso de la lengua portuguesa, el autor afirma que se puede delimitar un

portugués brasileño y un portugués europeo. Los criterios objetivos que definen dos normas de portugués se basan en estudios que muestra la variación estructural, aportes que retomaremos más adelante para el análisis de las personas del discurso en los materiales didácticos. Los criterios subjetivos reflejan que existe un “português do Brasil” institucionalizado y representado como “otro” frente al portugués de Portugal. Esto se refleja en los títulos de los libros de enseñanza de portugués para extranjeros, que, si bien denominan a la lengua “portugués”, la asocian con el territorio brasileño (como vimos anteriormente) y difunden la variedad brasileña; agregamos que se trata de un ideal de la variedad culta brasileña, la lengua imaginaria denominada *língua padrão*. Fanjul destaca que las investigaciones del área de portugués como lengua extranjera le asignan una delimitación nacional, como también sucede con los dos exámenes internacionales de Portugal y Brasil.

Para el caso de la lengua española, Fanjul (*ibidem*) muestra que investigaciones que trabajan con criterios objetivos suelen cuestionar la generalización del sintagma “español de América” y resaltan que la variación no coincide con la delimitación nacional. El autor retoma los aportes de la sociolingüística y la dialectología que muestran la heterogeneidad de la lengua y su distribución desigual en el continente y en los diferentes países de habla hispana. Según Fanjul, a diferencia de lo que sucede con el portugués de Brasil -que presenta ciertos rasgos regulares en todo el país-, en el español no se pueden reconocer variantes compartidas por un mismo país o grupos de países. Fanjul (2004) sostiene que los rasgos en común entre países hispanohablantes se deben al hecho de haber compartido medios de comunicación y una industria cultural durante la casi totalidad del siglo XX. Para los criterios subjetivos, el autor afirma que la delimitación de las variedades se ha encontrado más vinculada con los centros de prestigio, resultando en estandarizaciones policéntricas; no obstante, agrega que siempre existieron actitudes valorativas, nacionalistas y puristas.

Sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil, Fanjul (2004) agrega que ningún libro didáctico dice enseñar una variedad en particular, si bien destaca que la mayoría tiene un anclaje en la variedad peninsular. En la visión subjetiva del español también influyen las políticas de área idiomática emprendidas por la Real Academia Española y las diferentes Asociaciones que, como hemos señalado, visibilizan la diversidad

y heterogeneidad de la lengua pero, al mismo tiempo, buscan la representación de una lengua común, que se expande a nivel global a raíz de la ideología lingüística panhispanica.

Como vinimos desarrollando en los análisis de las actividades didácticas, libros didácticos y documentos normativos sobre la enseñanza de las lenguas, el discurso de valoración de la diversidad es un discurso hegemónico instalado desde los años 90. Buscamos observar en los materiales didácticos de qué forma se encuentra representada la diversidad del portugués y del español. Procuramos identificar cuál es el recorte de la lengua realizado para el caso de las personas del discurso, dado que estas suelen presentar grandes diferencias entre el portugués y el español y entre las variedades de cada lengua. Las sistematizaciones lingüísticas, por medio de cuadros y explicaciones más generalizantes propias del discurso pedagógico, sintetizan las formas lingüísticas presentes en diferentes textos en el contenido de las unidades. De esta manera, contrastaremos las muestras de uso de la lengua, las consignas y las sistematizaciones con el objetivo de identificar los criterios de selección y organización de los paradigmas y si existen jerarquías entre las variedades de lengua.

5.1 - Las personas del discurso en español y portugués

Como muestran los trabajos de Benveniste ([1966] 2008) sobre la enunciación, las personas del discurso yo/tú y la no persona (exterior al plano discursivo) son referidas por medio de diferentes pronombres personales y por las flexiones verbales. El concepto de persona puede designar tanto a las personas del discurso como los rasgos de persona de la flexión verbal. En español como en portugués, la persona del discurso y la persona de la flexión verbal no se corresponden para determinados pronombres. Por ejemplo, **você(s)** y **usted(es)** refieren a la segunda persona del discurso pero se conjugan con las formas verbales de la tercera persona.

Pese a que el español y el portugués pareciesen coincidir en los paradigmas de pronombres personales, el portugués brasileño se distingue en gran medida del español y de las lenguas romances en el uso de estas formas. El portugués brasileño tiende mayoritariamente a indicar la persona del discurso con pronombres personales rectos, dada la pérdida de flexión verbal de esta variedad. Al contrario, el español suele elidir los

pronombres personales sujeto debido a la marcada flexión verbal y usa más formas pronominales que sustituyen los complementos del verbo, los clíticos. Las formas pronominales sujeto del español suelen indicar contraste, cambio del centro de atención y suelen tener casi exclusivamente un referente humano o humanizado (cf. Fanjul, 2014). Esta diferencia entre el portugués de Brasil y el español fue estudiada por González (1994) como una asimetría entre las lenguas y fue retomada por diferentes investigaciones (entre ellas, cf. Fanjul, 2014; González, 2008; Celada, 2002).

La posición de los autores se basa en estudios que argumentan que el portugués brasileño es una lengua heterogénea que, desde una perspectiva gramatical (cf. Galves, 1985), sociolingüística (cf. Bagno, 2011) y sistémico funcional (cf. Castilho, 2016), se distancia del portugués europeo. Como señala Galves (1985), la lengua hablada en Brasil consiste en un sistema constitutivamente otro, que no solo se diferencia del portugués europeo, sino también, en el caso del orden de los constituyentes de la oración y del uso de las formas pronominales, se distancia de las lenguas romances.

Las variedades de portugués de prestigio de los centros urbanos de San Pablo, Río de Janeiro y Minas Gerais redujeron el paradigma tradicional de seis formas verbales, coincidentes con seis formas pronominales, a cuatro o incluso a tres. **Tu** ha sido sustituido por **você**, en estas zonas, y **Vós** por **vocês**, en todo Brasil (exceptuando géneros jurídicos). **Você** y **vocês** adoptan las formas verbales de tercera del singular y plural, respectivamente. Si sumamos la sustitución, muy generalizada de **nós** por **a gente**¹⁰⁹ (cf. Perini, 2010; Bagno, 2011), que también adopta la tercera persona verbal, resulta un paradigma verbal reducido a tres flexiones: primera persona del singular y tercera del singular y plural. Incluso en la mayoría de las regiones de Brasil en donde se emplea el pronombre **tu**, se conjuga con la desinencia de la tercera singular. Por ejemplo si conjugamos el verbo ir en pretérito perfecto las flexiones verbales son las siguientes: “Eu fui (primera del singular), você/tu/a gente/ele/ela foi (tercera del singular), vocês/eles/elas foram (tercera del plural)”.

Además de las formas **você** y **a gente**, que se conjugan en la tercera persona singular, se agregan con esta flexión las formas **o senhor/a senhora**, que designan la segunda persona singular para el tratamiento de respeto o distancia (“o senhor foi”).

¹⁰⁹ El pronombre **nós** en portugués brasileño puede ser intercambiado por la forma **a gente** tanto en contextos formales como informales (cf. Bagno, 2011).

Adicionalmente, la tercera persona de la conjugación verbal puede, a través del pronombre **a gente**, remitir a la primera persona singular con el sentido de “yo”. Así, en portugués brasileño, la flexión verbal de tercera persona singular es polisémica y puede referirse tanto a las dos personas del plano discursivo como a la no-persona. Por lo tanto, el uso de los pronombres sujetos es fundamental para marcar cuál es la persona del discurso y el grado de formalidad o distancia. Siendo que los usos de estas formas responden a la lengua de Brasil en su variedad culta, estas formas no son reconocidas como “correctas” por las gramáticas prescriptivas. De esta manera, para que los manuales de portugués puedan reflejar “la lengua tal cual es”, como lo plantean en sus introducciones y en sus métodos didácticos, deberían oponerse a estas gramáticas. En nuestro análisis veremos que los manuales mantienen esta tradición prescriptiva y por ello las muestras de uso muchas veces se contradicen con las sistematizaciones, ya que se sistematiza una norma imaginaria y se pretende mostrar los usos de una lengua más fluida.

El debilitamiento de la distinción de las flexiones verbales en portugués brasileño repercutió en una mayor presencia de pronombres sujetos que además pasaron a funcionar como complementos verbales, sobre todo, los de tercera persona del singular **ele/ela**. Galves (1985) identificó tres sistemas de usos pronominales: 1) el sistema de portugués de Portugal, que solo permite un pronombre clítico para sustituir un objeto directo (“Chamá-lo”, coincide con el uso en español), adoptada por la norma ideal brasileña, *língua padrão*; 2) un sistema mixto de la norma culta brasileña, que admite para la tercera persona el pronombre tónico como objeto directo y mantiene los clíticos para las otras personas (“Chama ele” y “te chamo”), rechazado por la *língua padrão*; y 3) el sistema coloquial brasileño, en el que el pronombre tónico puede reemplazar todas las personas en posición de objeto directo (“Chama ele”, “chamo você”), marca de informalidad o considerado error, desvío de la *língua padrão*. Perini (2010) afirma que en el portugués brasileño hablado sólo los pronombres **eu**, **você/tu** y **nós** adquieren formas átonas (**me**, **te/lhe**, **se** y **nos**), dado que, en general, los complementos verbales de tercera persona son sustituidos por formas rectas (“Chama ele”), incluso los que refieren a la segunda persona “O que faz você feliz?”.

Fanjul (2014) agrega que las formas tónicas de los pronombres en posición de sujeto tienen funcionamientos diferentes en español y portugués de Brasil. En español, la presencia del pronombre sujeto adquiere un sentido de contraste frente a otras opciones que

el contexto pueda habilitar debido a que el uso generalizado tiende a elidir la forma pronominal, pudiéndose reconocer la persona a partir de la flexión verbal. En cambio, la presencia del pronombre sujeto en portugués brasileño no consiste en un uso marcado, su presencia en exceso solo podría llegar a tener un sentido de redundancia. Otra diferencia con el portugués de Brasil, señalada por el autor, es que los pronombres **él/ella/ellos/ellas** del español hacen referencia casi de forma exclusiva a personas o seres humanizados. En cambio, en portugués brasileño, pueden referirse a cualquier sujeto o complemento verbal, como afirmaba Galves (1985).

En español, las personas del plano discursivo se pueden expresar de diferentes formas en función de las variedades. Para la segunda persona, excepto en los lugares en los que el voseo está instituido, la forma **tú** y su respectiva flexión verbal de segunda persona singular designan el tratamiento de confianza (RAE, 2009). Esta forma se ha ido generalizando y terminó ocupando usos que antes le correspondían a la forma **usted**, sobre todo en zonas urbanas. Lo mismo sucedió con la forma **vos** en las zonas voseantes. **Usted** es la forma generalizada de respeto o distancia en la que coinciden los hispanohablantes. No sucede lo mismo con el plural **ustedes**, de uso generalizado en los países hispanohablantes para referirse a la segunda persona plural del discurso, sin distinguir respeto o confianza, excepto en el español peninsular, donde **ustedes** es utilizado para un tratamiento de respeto (como plural de “usted”) y **vosotros** para el tratamiento de confianza. **Usted** y **ustedes** interpelan la segunda persona del discurso pero requieren la flexión verbal de la tercera persona. En cambio, la forma **vosotros** hace coincidir la persona del discurso con la flexión verbal tradicional de segunda plural. De esta manera, al conservar el uso de **vosotros**, el español peninsular hegemónico es la única variedad en la que coinciden las seis flexiones verbales tradicionales con las personas expresadas por los pronombres personales, excepto **usted** y **ustedes**, que son exclusivamente de uso formal. En consecuencia, esto es un problema para los manuales de español, ya que se encuentran confrontadas entre mantener las seis flexiones tradicionales con **vosotros** para la segunda persona plural o incluir **ustedes** como segunda persona del plural siendo que requiere la flexión verbal de tercera del plural. Como veremos, esto se complejiza con la incorporación del voseo, que tiene su flexión propia.

Otra particularidad del portugués de Brasil es que el uso de **você**, ocupando el terreno de **tu**, llevó a que no haya diferencia en los índices de persona de caso oblicuo entre las formas que corresponden a la tercera persona del singular y las formas que corresponden a la segunda del singular (Bagno, 2011). Así, **te** se usa sin distinción tanto a **tu** como a **você**, por ejemplo, “Eu **te** vi ontem, mas **você** não me viu”. Lo que va a determinar las combinaciones más frecuentes es la procedencia geográfica del hablante, por ejemplo: “Eu **lhe** vi” es propio de la variedad de Bahía. Las gramáticas tradicionales, que describen la *língua padrão*, consideran la combinación de pronombres, como **você-te**, un desvío, un “error” o la descalifican como “mistura de tratamento” y, por ende, recomiendan evitarla y mantener la uniformidad del tratamiento (cf. Cunha y Cintra, 2007; Bechara, 2009; Rocha Lima, 2011). Los libros didácticos de nuestro corpus, *Bem-vindo!* y *Tudo Bem?*, proponen ejercicios de corrección que responden a esta prescripción, que refleja un abordaje purista y conservador de la lengua.

En el apartado siguiente mostraremos que la combinación de pronombres personales como forma propia de géneros discursivos con características más orales no es abordada en los manuales. Sin embargo, esta se encuentra presente en los textos que proponen los manuales como muestras de uso. Así se refleja la contradicción entre la voluntad de adoptar un abordaje sobre la lengua fluida y una gramática que sistematiza una lengua imaginaria.

Para el caso del español, existen diferentes variantes en el sistema pronominal, estas son: las variedades tuteantes y voseantes, el uso de **vosotros** y el uso exclusivo de **ustedes**, las diferentes formas verbales que puede adquirir el voseo y, en el caso de los pronombres clíticos, el leísmo, loísmo y laísmo. La combinación de un pronombre con una flexión verbal correspondiente a otra persona existe en los diferentes tipos de voseo, el voseo¹¹⁰ flexivo pronominal (vos tenés, vos tenís); voseo flexivo no pronominal (tú tenés o tú tenís)¹¹¹; voseo no flexivo pronominal (vos tienes)¹¹² y voseo reverencial, “¿Juráis a Dios y a la Patria?” (RAE, 2009: 1261). Por otra parte, en el español voseante, el pronombre **vos**

¹¹⁰ Las zonas voseantes son el sur de México, algunas regiones de Centroamérica, Venezuela, Ecuador, zona andina de Colombia, norte y este de Bolivia, Argentina, Uruguay, Paraguay y algunas zonas de Chile.

¹¹¹ Flexión correspondiente a Uruguay, Honduras y otros países centroamericanos. La alternancia en el español uruguayo se da entre las formas pronominales, no en las verbales que mantienen la forma del voseo (*ibidem*).

¹¹² Es el menos frecuente de los tres, se documenta en Bolivia, Norte de Perú, Costa y Sierra de Ecuador y la provincia de Santiago del Estero, en menor frecuencia en Tucumán (*ibidem*).

concuerta con la forma **te**, independientemente de que se construyan con verbos pronominales. El voseo reverencial es el único que adopta la forma **os**. En Argentina, la forma verbal del voseo en el imperativo negativo puede adquirir diferentes valores y se alterna con la forma correspondiente a **tú**. “No me esperes/esperés”. Como veremos, la única forma de voseo presente en los libros es la forma flexiva pronominal oficializada en el español rioplatense.

La falta de atención al funcionamiento complejo de estas formas pronominales, además de acentuar la ilusión de transparencia entre ambas el portugués brasileño y el español, puede conducir a grandes malentendidos. Por ejemplo, en el caso del español, cuando se omite el pronombre sujeto **usted**, la flexión verbal de la tercera persona y los clíticos correspondientes (se, le) designan formalidad. Por lo tanto, para marcar distancia o formalidad en el tratamiento interpersonal en español son suficientes las flexiones verbales o las formas clíticas de tercera. Esto no sucede en el portugués brasileño porque la forma no marcada neutra o de confianza **você** requiere la flexión de tercera persona verbal, al igual que la forma **o senhor/a senhora**. Así, en el portugués brasileño es necesaria la presencia del pronombre sujeto para marcar formalidad o respeto.

Para el aprendiz hispanohablante -o argentino- de portugués, las formas verbales de tercera persona singular producen un efecto discursivo de respeto o distancia. Sin embargo, para el aprendiz brasileño, las formas verbales de tercera que eliden el pronombre sujeto pueden significar proximidad en el tratamiento y combinarse con un pronombre átono de segunda **te**. Por lo tanto, para percibir estas diferencias de sentido en el momento de interpelar al otro es necesario distinguir criterios comunicativos y criterios de flexión verbal. Para el caso del portugués, esto también significaría reconocer una norma culta brasileña más próxima a la lengua fluida.

Como mencionamos en el punto 4.1, las diferencias entre la *lingua padrão*, lengua de escolarización, y la lengua fluida generan en los aprendices brasileños representaciones del español como una lengua difícil, ya que el español en el caso de los pronombres se asemeja más a la *lingua padrão*. Celada (2002), desde una mirada discursiva y psicoanalítica, señala que el aprendiz brasileño, al encontrarse con lo real de la lengua española (más parecida con la lengua ideal del portugués), activa la memoria de una violencia simbólica generada por la diglosia entre la lengua materna y la lengua de

escolarización, lengua imaginaria. Esto también lleva a una representación del español como lengua correcta, formal y difícil, sobre todo por la gran presencia de las formas clíticas, marca de la lengua imaginaria correcta del portugués. En contraposición, para el aprendiz argentino el portugués brasileño estaría más asociado a la informalidad (cf. Celada, 2010), que algunos libros didácticos de portugués suelen reproducir; por ejemplo, como mencionamos en el caso de *Tudo bem*, que afirma que el portugués de Brasil no suele distinguir formalidad de informalidad y generaliza el uso de **você**.

5.2 - Paradigmas verbales y pronominales en los materiales de portugués

5.2.1 - En los manuales de portugués en Argentina

Para el análisis lingüístico de los seis libros didácticos de portugués de nuestro corpus, nos centraremos en dos instancias de sistematización de los índices de persona, que posteriormente contrastaremos con las actividades didácticas propuestas por los ministerios de educación argentinos. En un primer momento (a), abordaremos la sistematización de los pronombres sujetos y sus respectivas flexiones verbales. En un segundo momento (b), nos ocuparemos de los cuadros que sistematizan los pronombres clíticos y posesivos y nos centraremos en cómo es abordada la combinación de pronombres, “mistura de tratamento”. En ambas instancias señalaremos de qué forma estas sistematizaciones se reflejan en la voz pedagógica y en las muestras de uso de la lengua portuguesa.

a) Pronombres sujetos y paradigma pronominal y verbal

En los seis libros didácticos, la voz pedagógica de las consignas interpela al alumno en segunda persona del singular con la forma **você** combinada con las formas pronominales de tercera persona **se/lhe**. En menor medida, algunas consignas son en plural, **vocês**. De esta forma, el uso de **você** se instituye en los manuales como forma legítima propia de la variedad brasileña para interpelar al interlocutor. El uso generalizado de este pronombre en los manuales acompaña los sentidos nacionalistas y homogeneizadores que hemos identificado en el estudio de las tapas, las introducciones y las escenografías de los manuales (ver: 3.5 Brasil en los manuales de portugués en Argentina).

Respecto de los cuadros de conjugaciones, los diferentes manuales adoptan criterios disímiles para organizar el paradigma de las formas pronominales y las flexiones verbales, como vemos en la Tabla 3, en la que resumimos las sistematizaciones que se realizan a lo largo de las unidades de los libros. Estos criterios para organizar los índices de persona, que hemos sintetizado sobre la base de la disposición que predomina en los contenidos de las unidades, suelen no coincidir con las que encontramos en los anexos gramaticales o en los paratextos ni se mantienen dentro de una misma colección. Las diferentes decisiones sobre cómo organizar el paradigma pronominal y el verbal muestran tensiones y vacilaciones para definir las formas pronominales del portugués de Brasil. Entendemos que estos diferentes criterios muchas veces contradictorios o incongruentes son el resultado de la incompatibilidad entre explicar el uso de las formas a partir de una norma basada en la lengua imaginaria brasileña y buscar ser fieles al “portugués efectivamente hablado en Brasil” a partir de textos “auténticos”. De esta manera, los manuales dejan explícita la diglosia entre el uso de los pronombres en los textos mostrados y la sistematización que proponen.

Bem-vindo!	Tudo Bem?	Novo Av Brasil	Português Dinâmico	Brasil Intercultural	Pé na Estrada
Eu você ele/ela nós vocês eles/elas	Eu você ele/ela nós vocês eles/elas	Eu Você/Ele/Ela Nós Vocês/Eles/Elas	Eu Ele, você, o senhor, A gente Nós Eles, Vocês, Os senhores, As pessoas	Eu Você Ele/Ela A gente Nós Vocês Eles/Elas Tu	Eu você/o senhor ele/ela a gente nós vocês/os senhores eles/elas

Tabla 3: Paradigma pronominal y flexiones verbales en los manuales de portugués en Argentina

A partir de la Tabla 3, podemos identificar tres criterios en las disposiciones del paradigma pronominal y verbal:

- 1) El paradigma tradicional de seis personas basado en un criterio comunicativo (**tu** y **vós** son considerados por separado) adoptado por *Bem-vindo!* y *Tudo Bem?*.

- 2) Un paradigma de cuatro personas organizado a partir de las formas correspondientes a la flexión verbal. De este modo, la flexión verbal de tercera persona singular agrupa a **você** y **ele/ela**, y de igual forma la tercera persona del plural. **Tu** no es contemplado. Este es el caso de *Novo Avenida Brasil* y *Português Dinâmico*. Este último también agrega la primera persona del plural **a gente** y las formas de respeto **o senhor**, **a senhor** a la flexión de tercera persona singular
- 3) Un paradigma de siete personas que considera las formas de la segunda persona plural, **a gente** y **nós**, como dos entradas distintas (cuando incorpora la forma **tu** lo hace por separado del paradigma). Es el modelo de *Brasil Intercultural* y *Pé na Estrada*.

El modelo 2 se basa exclusivamente en el criterio formal de la flexión verbal. Los otros dos privilegian la organización del cuadro en función de criterios comunicativos. El modelo 3 se rige por este criterio pero se vuelve confuso al presentar dos entradas de primera persona plural.

El sistema pronominal es representado en los libros didácticos de portugués de forma homogénea para todo el territorio, salvo en el abordaje de la segunda persona del discurso, ya que se suele visibilizar el uso de **tu** como variante de **você** para estados del sur y del norte. Como vemos en la Tabla 3, no todos los manuales incorporan esta forma al paradigma.

De esta manera, el uso de **tu** suele ser representado como una excepción, que generalmente se registra al lado del paradigma de conjugación, bajo una etiqueta de advertencia: “Lembre-se” (*Novo Avenida Brasil*), “Atenção” (*Pé na estrada*). De esta forma, se busca producir un efecto de homogeneidad de la lengua en relación con las formas de tratamiento y se minimizan las variedades a variantes puntuales. La variación de las formas pronominales es explicada en *Novo Avenida Brasil* con la siguiente afirmación: “[tu] é usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil”. En *Pé na Estrada* leemos:

ATENÇÃO: Em Portugal ainda se usam os pronomes TU e VÓS no lugar de VOCÊ e VOCÊS.
No Brasil, na região Sul, você pode chegar a ouvir as pessoas dizendo o pronome TU. Mas o mais comum é a utilização de VOCÊ e VOCÊS. Também podemos usar os

pronomes NÓS e A GENTE. Eles possuem a mesma finalidade, mas o NÓS é mais formal e o A GENTE é informal. Além disso, temos que ficar atentos às terminações dos verbos! (Rodrigues y Santana, 2015: 18, mayúsculas originales)

En la cita, se menciona que “en la región Sur, se pueden llegar a escuchar personas diciendo el pronombre tu”, cuando se trata de una forma ampliamente generalizada propia de las variedades del portugués brasileño no solo en la región sur, sino también en las regiones del norte y noreste de Brasil. Se señala “lo más común” y se ubica a **tu** en el lugar de la excepción. También, en la cita, se diferencia **nós** de **a gente**, recurriendo a la formalidad/informalidad, cuando el uso de **a gente** en Brasil es cada vez más generalizado. La afirmación que “Em Portugal ainda se usam os pronomes TU e VÓS no lugar de VOCÊ e VOCÊS” es muy generalizador, ya que en Portugal se emplean, con valores diferentes que en Brasil, los pronombres **você** y **vocês**. En esta última cita podemos reconocer que la referencia matricial a partir de la cual se explica la variación se encuentra en el portugués de Brasil, al afirmar que **tu** y **vós**, formas atribuidas al portugués europeo, se usan “en el lugar de” **você** y **vocês** y no al revés. Así, se refuerza la binorma del portugués y, a diferencia de lo que sucede con las variedades hispanohablante, la norma brasileña (ex-colonia) es asumida como referencia para explicar los usos del portugués de Portugal.

Tudo Bem? antes del índice, en el paratexto, incluye una nota titulada “Esclarecimento” (aclaración) que señala que el portugués de Brasil no distingue entre tratamiento formal e informal.

Cabe lembrar que o Brasil é um dos poucos países em que não se vê, na língua falada, a plena distinção entre tratamento formal e informal. Optou-se, desta maneira, por adotar a forma de tratamento mais frequente: você, predominante no português falado no Brasil. Entretanto, o pronome tu é amplamente utilizado em algumas regiões brasileiras, como no sul do país, nos Estados próximos aos países do Mercosul (Ponce et al., 2010, bastardillas nuestras).

En este caso, por un lado, se generaliza una supuesta informalidad asociada con la identidad brasileña que simplifica el sistema pronominal, atribuyendo a la segunda persona del discurso el pronombre **você**, e invisibiliza las formas **o senhor** y **a senhora** de respeto o distancia con el interlocutor. Por otro lado, se especifica que el pronombre **tu** es ampliamente utilizado en algunas regiones del sur de Brasil próximas de los países del

Mercosur. No obstante, esta representación de determinado uso lingüístico vinculado con la región no es retomada en el contenido del libro. Por otra parte, el manual incluye una ejercitación en los anexos, denominada “Exercícios especiais”, en la que se abordan exclusivamente los usos de las formas **tu** y **vós**. Se trata de conjugaciones y ejercicios sobre el uso de estos dos pronombres y sus respectivas flexiones verbales en frases aisladas, sin tener en cuenta que **tu** puede asumir la flexión de tercera singular. La denominación de la sección “ejercicios especiales” entiende a estas formas como excepciones. Como vemos en la tabla 3, el paradigma pronominal de *Tudo Bem?* y *Bem-vindo!* otorga igual jerarquía a **tu** y **vós**, siendo esta última de uso restringido al ámbito literario y jurídico. Las actividades didácticas y textos dialogados solo presentan como pronombres sujetos las formas de segunda persona **você** y **você**s.

Bem-vindo!, además del paradigma que reproducimos en la tabla 3, resume al inicio en el paratexto las conjugaciones verbales en un cuadro con cuatro entradas en función de las flexiones verbales, y, luego, en el apéndice gramatical presenta otra organización del paradigma verbal y pronominal con cinco flexiones verbales, dado que agrega las conjugaciones de **tu**. Así, el manual propone tres modelos diferentes de sistematización: 1) en el contenido de las unidades, el modelo tradicional de las seis personas del discurso (como vimos en la tabla 3); 2) en el paratexto, presenta un modelo reducido a las cuatro flexiones verbales; y 3) en el apéndice gramatical, incluye a este último la forma **tu**.

Português Dinâmico, en la primera unidad, aborda el tratamiento formal e informal para referirse al interlocutor y señala para el tratamiento informal: “**Você**: tratamento informal equivalente a **tu**”. **Tu** no figura en el paradigma pronominal y verbal y tampoco se explica el empleo de este pronombre ni cuáles son las regiones que lo utilizan. Esta forma recién vuelve a aparecer en el segundo volumen cuando se abordan los pronombres clíticos, que analizaremos en el punto (b). El paradigma verbal y pronominal (Tabla 3) agrega las formas **os senhores**, **as senhoras**, siendo que han sido reemplazadas por **você**s en el portugués de Brasil (cf. Bagno, 2011). En relación con el uso, los diálogos ficticios que presenta cada unidad emplean exclusivamente las formas sujeto **você**(s) y para las situaciones más formales **o**(s) **senhor**(es), **a** **senhora**(s).

Brasil Intercultural, como destacamos en la tabla 3, presenta en cada unidad el paradigma pronominal y verbal con siete entradas, incluyendo la forma **tu** por separado. En

los anexos gramaticales de los tres volúmenes no se encuentran unificados los criterios de la sistematización lingüística. Por otra parte, en el tercer volumen, en la unidad 7, cuando se abordan los pronombres oblicuos átonos y tónicos -que retomaremos en el siguiente apartado-, se aclara lo siguiente sobre el uso del pronombre sujeto **tu** y las conjugaciones verbales:

O pronome TU é usado em alguns estados brasileiros, não em todos, e na grande maioria dos lugares *onde é usado não obedece à conjugação estabelecida pela norma culta*, e sim, usa a conjugação do pronome VOCÊ (Schrägle y Monteiro Mendes, 2014: 85, bastardillas nuestras)

No se especifica en cuáles estados brasileños pero, a diferencia de los otros manuales, explica cómo se emplea la forma **tu** en función de los usos en Brasil, “desobedientes a la norma culta”. De esta forma, el manual expone la diferencia entre “la norma culta según la perspectiva prescriptiva” y las variaciones de la “lengua culta según la perspectiva del lenguaje en uso”. Así, se visibilizan las dos normas cultas: por un lado, la norma culta correspondiente a la lengua imaginaria y, por otro lado, la norma culta de la lengua fluida, “desobediente”. El manual busca visibilizar el uso de **tu** conjugado con la flexión de tercera persona singular, aunque al indicar que este uso “no obedece a la norma culta” reproduce una posición conservadora.

Podemos concluir que los manuales de portugués analizados buscan homogeneizar el paradigma pronominal a las seis formas “más comunes” en todo Brasil, con cuatro o seis entradas según sea un criterio comunicativo o formal, **eu, você, ele/ela, nós, vocês, eles/elas**. No obstante, también identificamos una preocupación por dar visibilidad a la forma **tu**, como variante de **você**, pero siempre de forma separada cuando se la contempla en el paradigma verbal y minorizada o marginada en anexos. Además, identificamos errores en algunas explicaciones muy simplistas y categóricas que buscan generalizar usos a todo Brasil como bloque homogéneo, “o Brasil é um dos poucos países em que não se vê, na língua falada, a plena distinção entre tratamento formal e informal”, “o mais comum é a utilização de VOCÊ e VOCÊS” y algunas erróneas, “Em Portugal ainda se usam os pronomes TU e VÓS no lugar de VOCÊ e VOCÊS”.

A diferencia de los manuales de español, en los que veremos que la variedad de referencia es la peninsular, los manuales de portugués adoptan la lengua imaginaria atribuida a Brasil como referencia. Identificamos la clara presencia de esta última: al mantener las conjugaciones correspondiente a **vós** y las formas **os senhores, as senhoras**, al reducir el uso de **a gente** a contextos informales y, por último, al no tener en cuenta las conjugaciones de **tu** con la tercera persona singular o al afirmar que estas desobedecen a la norma culta.

En el próximo apartado, abordamos el paradigma de los pronombres posesivos y clíticos, que asume otros criterios que el paradigma verbal y tiende a ser más conservador, manteniendo las seis personas gramaticales tradicionales del portugués europeo. Se incluye **tu** como entrada de segunda persona y, en algunos casos, **tu** llega a desplazar a **você**. Incluso en varias oportunidades **vós** desplaza a **vocês** y en el caso extremo, al no poder resolver criterios para definir los pronombres de segunda persona plural, se eliminó esta persona del paradigma.

b) Paradigma de pronombres clíticos, posesivos y combinación de pronombres

La disposición de los pronombres átonos y tónicos de *Tudo Bem?* (Figura 18) mantiene el paradigma tradicional con las seis personas del discurso. **Tu** y **vós**, que no habían sido considerado hasta entonces por el manual, pasan a ser las únicas opciones de segunda persona singular con las correspondientes formas **te, ti, contigo, vos** y **convosco**. El cuadro reproducido en la figura 18 es el que generalmente se encuentra en las gramáticas prescriptivas ya que suelen considerar a **você** como forma de tratamiento derivada de *Vossa Mercê* y no como pronombre personal. De igual modo, *Bem-vindo!* reproduce en el apéndice gramatical esta diferencia entre pronombres personales y formas de tratamiento, “*você e a gente não são pronomes pessoais, mas formas correntes de tratamento no Português do Brasil (PB)*” (Ponce et al., 2010: 204).

Figura 18

Esta misma disposición de los pronombres personales la encontramos en *Bem-vindo!*, pero este incorpora las formas **você** y **a gente** como alternativas de tercera persona, superponiendo criterios formales y discursivos, como vemos en la figura 19.

Figura 19

En cambio, la organización de los posesivos aparta del paradigma a las formas **tu** y **vós**. Estas incoherencias en las disposiciones de los cuadros y de los pronombres personales del portugués brasileño muestran una vez más la tensión no resuelta entre la gramática de la lengua ideal y la lengua efectivamente hablada en Brasil. Los ejemplos de ambos manuales que se encuentran inmediatamente después de los cuadros no presentan oraciones que empleen **tu** ni **vós**. Cuando ejemplifican con la segunda persona siempre emplean **você**. Menos aún presentan la combinación de **você** con las formas pronominales posesivas o clíticas de segunda.

Português Dinâmico, como mencionamos, recién en el volumen dos incluye **tu** en el paradigma de los pronombres personales rectos y oblicuos. El cuadro que sistematiza los pronombres átonos y tónicos, como vemos en la figura 20, incorpora la segunda persona del discurso en singular con las formas correspondientes a **tu** y excluye las formas **você** y **vocês**. Por otra parte, la segunda persona plural no posee entrada:

Figura 20

Es notable la exclusión de **você** y **vocês**, considerando que es la forma generalizada, y que son las formas que figuran en los diálogos del propio manual. En las actividades, los diálogos, que buscan generar un efecto de coloquialidad, - por lo tanto, presentarse como “fieles” al habla brasileña - , emplean la forma **você** combinada de forma alternada con los pronombres átonos **te** y **se**. Por ejemplo, en la página 65 del volumen 1, figura “Oi amiga, queria **te** contar sobre minhas... **Você** nem imagina”, y también, en el segundo volumen en la página 184, leemos “...eu ia ligar para **você**. Quero **te** convidar”. La combinación de estas formas pronominales que no coinciden con el cuadro de los pronombres clíticos muestra un problema que las autoras no supieron resolver, probablemente, debido al no

reconocimiento de este uso de las formas pronominales por parte de la gramática prescriptiva.

Esta contradicción entre sistematización de las formas y los usos que se presentan en los manuales, también sucede en *Brasil Intercultural*. El primer volumen presenta un cuadro de los pronombres posesivos, que incluye las formas correspondientes a **Tu**, separadas del paradigma. **Você** comparte la entrada de **ele/ela** y se les hace corresponder las formas posesivas de tercera singular, **seu(s)** y **sua(s)** (figura 21). No obstante, en los textos de las unidades se combinan los pronombres **você** y **teu**, como en la canción “O tempo não para” de la página 99 del libro del profesor: “Mas se **você** achar que eu tô derrotado (...) A **tua** piscina tá cheia de rato/**Tuas** ideias não correspondem aos fatos”.

Figura 21

En el segundo volumen de *Brasil Intercultural*, el cuadro que sistematiza las formas clíticas incluye **tu** como alternativa de **você**, teniendo en cuenta las seis personas del paradigma (figura 23). En los textos predomina el uso de **você** con las respectivas formas de tercera persona (**se, o, a, lhe**). Sin embargo, en diferentes textos se producen combinaciones de **você** con **te**. Por ejemplo, en la página 21 del volumen 1, un e-mail informal combina el uso de **você** con **te** de segunda persona del singular; “**você** pode falar para ela entrar na internet de vez em quando para falar comigo? Bom, mãe, **te** amo muito!”. Lo mismo sucede con la canción de la página 29, “E quando eu não **te** vejo penso em **você**”. A diferencia de *Bem-vindo!*, *Tudo Bem?* y *Português Dinâmico*, la entrada de la segunda persona del plural presenta la forma **vocês** con los pronombres clíticos de tercera asumiendo los usos brasileños.

Figura 22

En el volumen 3 de *Brasil Intercultural* se exponen dos paradigmas: el aceptado por la gramática prescriptiva y el “modificado de acuerdo con variaciones de la norma culta, en la perspectiva de la lengua en uso” (Schrägle y Mendes, 2014: 85, traducción nuestra). Este último agrega los pronombres **você**, **vocês** y **a gente** como formas sujeto, objeto directo y

objeto indirecto (precedidos de la preposición **para**). Sin embargo, no aborda la posibilidad de combinación de pronombres; solo menciona la combinación de **tu** con las formas verbales de tercera.

Los volúmenes dos y tres de *Brasil Intercultural*, que presentan cuadros contrastivos entre el español y el portugués, no incluyen las diferencias de uso de pronombres. Para el aprendiz argentino o hispanohablante, las disposiciones de los paradigmas que vimos en este apartado refuerzan la idea de transparencia entre las lenguas, como si los pronombres en español y en portugués de Brasil se pudieran traducir de forma biunívoca y tuviesen el mismo funcionamiento en el uso.

Por último, en *Pé na Estrada* y *Novo Avenida Brasil*, la sistematización de los pronombres clíticos y posesivos, de igual modo, refuerza como evidencia la transparencia en el funcionamiento de las formas pronominales del español y del portugués de Brasil. Como vemos en las figuras 23 y 24, hay un borramiento de las formas correspondientes al pronombre sujeto **tu** y de la posibilidad de combinar **você** con estas formas. En el caso de *Pé na Estrada* **tu** no figura en el paradigma, a pesar de que el cuadro se encuentre en la unidad que tematiza la región Sur, en donde su uso es ampliamente generalizado. Tampoco se consideran los casos en que los clíticos pueden ser reemplazados por pronombres sujetos.

Figura 23 y 24

Concluimos que existe una dificultad no resuelta en los libros didácticos elaborados en Brasil y Argentina para poder responder a la necesidad de presentar textos “auténticos” que reflejen los usos del portugués brasileño, y que al mismo tiempo perduran sistematizaciones de una gramática que no tiene en cuenta esos usos y se basa en una lengua imaginaria. En el caso de los pronombres, esto es un problema para el aprendiz debido a que se encuentra con contradicciones entre las explicaciones gramaticales escasas (en algunos casos inconsistentes) basadas en esta norma prescriptiva y los usos “auténticos” del portugués de Brasil. A la vez, en los aprendices hispanohablantes se refuerza el efecto de transparencia de esta lengua, dado que el aprendiz reconoce el sistema de pronombres

personales del portugués como equivalente al del español en su funcionamiento. Además de esta tensión no resuelta entre lengua imaginaria y lengua fluida, identificamos un fuerte nacionalismo lingüístico brasileño, que busca minimizar las variedades a ciertas variantes particulares. La matriz a partir de la cual se identifican estas variaciones es la *língua padrão*, que consiste en una norma elaborada a partir del portugués de prestigio de las regiones centrales San Pablo, Minas Gerais y Río de Janeiro pero que conserva formas europeas.

5.2.2 - En los materiales ministeriales argentinos

Los materiales producidos por el Ministerio de Educación argentino, *Portugués* del programa *Modelo 1 a 1* y *Eu curto meu bairro...* del sitio web *Entrama*, no presentan sistematizaciones gramaticales. Al tratarse de propuestas complementarias al dictado de clases tienen como objetivo proponer actividades sobre textos pertenecientes a diferentes géneros discursivos, accesibles a través de internet.

Portugués de la colección *Modelo 1 a 1* es una propuesta dirigida al profesor; por lo tanto, las actividades son expresadas como objetivos a ser alcanzados. Los textos propuestos son brasileños y buscan reflejar la lengua fluida. En una actividad, se aborda el tratamiento a partir de una entrevista a un psicólogo con la consigna de deducir el nivel de formalidad (Correa y Rodríguez, 2011: 20). Aunque no se dan indicaciones sobre las posibilidades que presenta el portugués para expresar formalidad o informalidad; estas pueden ser problematizadas por el profesor.

En *Entrama*, las propuestas didácticas tienen un doble destinatario explícito: el profesor, con sugerencias sobre cómo trabajar, y el alumno. Por eso, las consignas se encuentran en la primera persona del plural **nós** y el alumno es interpelado con la segunda persona singular **você**. Los textos son de Brasil y consisten en testimonios de adolescentes, textos informativos, afiches de propaganda municipal. Estos emplean la tercera persona del singular o, en el caso de los testimonios, la primera persona del singular.

El material producido por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, *Palavras de amigos*, presenta diálogos creados que buscan ser informales empleando los pronombres **você** y **a gente** junto con expresiones marcadamente coloquiales. El esfuerzo por recrear

situaciones informales del habla adolescente lleva a utilizar combinaciones de pronombres: “Li, claro que sim! Ô, Dani, o Ronaldo tá **te** esperando no obelisco pra percorrer a cidade com **você**” (2009: 15). El material para el alumno y el material del docente no presentan una explicación sobre estos usos de los pronombres. Lo único que se señala sobre las formas pronominales es una preferencia en el portugués de Brasil por la colocación en posición de próclisis, antes del verbo.

Si bien los materiales en las instrucciones al profesor visibilizan la heterogeneidad de las variedades del portugués de Brasil y los diferentes países lusófonos (como identificamos en el apartado 4.6), estas no son representadas en los textos auténticos a los que remiten las actividades ni en los textos ficticios (para el caso de *Palavras de amigos*). En rasgos generales, hay un consenso en representar las formas de tratamiento **você** y **a gente** propias del portugués de Brasil pero sin visibilizar la presencia de **tu**. Las variedades abordadas están mayormente asociadas a diferentes géneros discursivos que a la variación geográfica.

5.3 - Paradigmas verbales y pronominales en los manuales de español elaborados en Brasil

En los manuales de español, la voz pedagógica de las consignas interpela al alumno por medio de las formas correspondientes a **tú** y, en menor cantidad, se pluraliza en **ustedes**. Respecto de la sistematización lingüística en las colecciones aprobadas por el PNL D 2012, los cuadros con los paradigmas de las formas pronominales y sus correspondientes flexiones verbales se rigen por criterios similares (Tabla 4). Como podemos observar, todos los paradigmas presentan las seis personas del discurso organizadas según la conjugación verbal. *El arte de leer* omite los pronombres personales sujeto y, de esta manera, destaca la marcada flexión verbal del español. *Síntesis y Enlaces* juntan la segunda persona singular y plural del discurso, **usted(es)**, con la tercera persona **ello(s)/ella(s)**. A excepción de **usted(es)**, predomina un criterio comunicativo en la organización del paradigma. En cambio en las colecciones aprobadas en 2015 se complejiza la organización de las personas, ya que incluyen el voseo.

El arte de leer 2012	Síntesis 2012	Enlaces 2012	Enlaces 2015	Cercanía Joven 2015
O as a amos áis an	Yo Tú Él/ella/usted Nosotros/Nosotras Vosotros/Vosotras Ellos/ellas/ustedes	Yo tú él/ella/usted nosotros/as vosotros/as ellos/ellas/ustedes	Yo Tú Vos Él/Ella, usted nosotros/as vosotros/as ellos/as, ustedes	Yo Tú/Vos Él/ella, Usted Nosotros/as Vosotros/as Ellos/as, Ustedes

Tabla 4: Paradigma pronominal y flexiones verbales en los manuales de español en Brasil

Como vemos en la Tabla 4, *Enlaces 2015* opta por incluir **vos** como una nueva entrada del paradigma, que pasa a constituir siete personas. De esta forma, mantiene el criterio de la flexión verbal y se pierde el criterio comunicativo de seis personas del discurso. *Cercanía Joven* opta por adicionar **vos** como alternativa de **tú**, manteniendo el criterio comunicativo. Así, **vos** comparte con **tú** la misma entrada respondiendo a un criterio comunicativo, pero **usted(es)** permanece en la entrada de tercera, según el criterio de la flexión verbal. Por otra parte, todas las colecciones mantienen **vosotros/as** como única forma para la entrada correspondiente a la segunda persona del plural. De este modo, una forma minoritaria de la hispanofonía adquiere una posición destacada con respecto a las otras formas.

A diferencia del escaso tratamiento específico que se les concede a los pronombres y flexiones verbales en los manuales de portugués, las colecciones de español le dedican en el primer volumen una unidad completa (“La lengua es útil para la comunicación” en *El Arte de leer*; “Quién es” en *Síntesis*, “Del tú al usted” en *Enlaces*) o un abordaje específico con explicaciones, ejercicios y ejemplos de uso (*Cercanía Joven* profundiza los pronombre personales en el anexo, “Chuleta Lingüística”).

El arte de leer aborda el **voseo** a partir de la historieta argentina de Gaturro del dibujante Nik y lo explica de la siguiente forma: “Este tratamiento es correspondiente al “tú” que usan los españoles y otros pueblos hispanohablantes. Al usar el voseo, hay que tener en cuenta que la sílaba fuerte es la última” (Martin, 2012: 33). En la página 47 (figura 25), se propone una actividad a partir de una tira de Mafalda, cuya consigna solicita que se sustituya la variedad voseante por la variedad peninsular, tomando a esta última como

referencia: “¿Cómo hablarían Mafalda y Libertad si usasen el español de España?”. Luego de ese ejercicio, se contrasta esta diferencia con las variedades del portugués y se llega a la conclusión de que “Las variantes regionales no son curiosidad lingüística de la cultura de cada pueblo” (Martin, 2012: 48). Podemos identificar la preocupación por mostrar la diversidad del español contemplando los usos y no como si fueran excepciones. No obstante, el español peninsular opera como variedad matriz que permite explicar las otras variedades. Otro ejemplo de esto es la comparación de la variedad peninsular con la variedad de Asunción en Paraguay. En la misma unidad, después de presentar diferentes lecturas sobre las variedades de español y las implicaciones políticas del nombre de la lengua (español/castellano), se tematiza especialmente el castellano rioplatense a través de un texto de *Wikipedia* que señala la extensión y el prestigio de esta variedad, por tratarse de una variedad hablada en grandes centros urbanos y difundida ampliamente en medios audiovisuales. La relación centro-periferia es retomada en las consignas problematizando la imposición de las formas prestigiosas por sobre las de las periferias. A pesar de que el manual proponga una reflexión crítica sobre los usos y de visibilidad a otras variedades, el español de España mantiene sentidos de variedad matriz.

Figura 25

Con respecto a la sistematización lingüística de *El arte de leer*, en el paradigma de pronombres posesivos de la página 39 se refuerza la disposición de las seis personas que, nuevamente, contempla a **vosotros** como única forma de segunda persona plural. **Vuestro** y **vuestra** son sus formas posesivas correspondientes, sin considerar las formas **su(s)** y **ustedes** para las variedades que no emplean vosotros. Más adelante se agrega que el uso de la forma **su(s)** en América puede referirse a la segunda persona del plural en situaciones informales. Sin embargo, se trata de una forma generalizada tanto para el trato formal como para el informal.

Síntesis desde el inicio propone sensibilizar al alumno con las diferentes variedades al presentar diferentes diálogos ficticios para abordar el género “presentación personal” en registros formales e informales. Los diálogos adoptan variedades que pueden ser inferidas a partir de los audios o de las transcripciones en función del país de procedencia de los

interlocutores. En los diálogos se emplean **tú** y **usted** marcando las diferencias de registro, sin incluir el voseo. Este es tematizado a partir de diferentes historietas argentinas. En las explicaciones, el voseo no es abordado como exclusivo de Argentina, ya que se destacan los países en los que su uso tiende a ser generalizado y aquellos en los que convive con la forma **tú**. No obstante, las flexiones del voseo presentadas en el manual corresponden a la variedad rioplatense. Además, en la página 41, encontramos formas voseantes en un modelo de examen de ingreso a la universidad, ya que las consignas están basadas en una tira de Mafalda. El voseo no solamente es tematizado en los manuales sino que también puede llegar a ser evaluado. Sin embargo, esta forma no es contemplado en los cuadros que sistematizan las flexiones verbales.

A lo largo del manual *Síntesis* conviven paradigmas verbales que no contemplan el voseo, inmediatamente al lado de historietas argentinas (como vemos en la figura 26). Por ejemplo, el personaje de la historieta vosea, “¿Sabés qué es lo más importante que hay que hacer todas las mañanas antes de ir al colegio?”, pero el cuadro de verbos no presenta la forma “te despertás”, sino solamente “te despiertas”.

Figura 26

Enlaces, aprobado por el PNLD 2012, de los manuales de esa convocatoria es el que le asigna menor visibilidad al voseo. Uno de los pocos textos que incluyen el voseo es la historieta argentina *Tute*, con rasgos marcados de la variedad rioplatense, como es el prefijo “re” para indicar intensidad y la presencia del pronombre **vos**. Sin embargo, cuando se tematizan las formas de tratamiento, no se aborda el voseo, sino que se recurre a una historieta chilena, *Condorito*, que emplea **tú** y las formas propias de la variedad chilena se encuentran entre comillas “pelao”, sin tematizar el voseo chileno (figura 27).

Figura 27

Enlaces problematiza la distinción de registros presentada en un principio como **tú**-informal/**usted**-formal a partir de un artículo sobre una telenovela colombiana en la que los protagonistas emplean **usted** en contextos de intimidad. De esta forma, se visibilizan las

variedades pero desde un abordaje más metalingüístico, dado que se presentan textos que tratan sobre las variedades o que, cuando emplean una forma regional, lo hacen entre comillas, como vimos en el texto de *Condorito*. En cambio, la reformulación aprobada en el PNLD 2015 hace más énfasis en los usos, ya que, por ejemplo, se reproducen los diálogos de la telenovela, cuyos protagonistas emplean **usted** para el tratamiento íntimo. Además, esta reedición reformula un cuadro contrastivo sobre las formas de tratamiento, que en la versión 2012 separaba los usos entre España e Hispanoamérica y los contrastaba con las formas brasileñas. En la nueva edición, la disposición de las formas visibiliza que esos territorios no consisten en espacios homogéneos, dado que España pasa a ser “España (la mayor parte)” para el uso de **vosotros**, Hispanoamérica pasa a ser reformulada como “Hispanoamérica y España (Canarias y algunas zonas de Andalucía)” para el uso de **usted** y se agregan “Algunos países de Hispanoamérica” para el voseo. Así, se visibiliza la heterogeneidad del español en España y en Hispanoamérica, deconstruyendo la distinción entre el español de América y el peninsular.

Como decíamos, en la reedición de *Enlaces* del PNLD 2015 el voseo rioplatense adquiere mayor visibilidad en los textos que reflejan el uso. Desde la primera unidad (página 13), se presenta un diálogo entre un argentino y una española, en el que cada uno habla su variedad y se resalta el contraste. Más adelante, se mantiene la historieta argentina *Tute*, que mencionamos anteriormente, y se agrega otra historieta argentina del dibujante Liniers. La segunda unidad, que tematiza los tratamientos formales e informales, incorpora las formas voseantes, nuevamente, por medio de una historieta argentina *Yo, Matías* (Figura 28).

Figura 28

En la reformulación de *Enlaces* identificamos que no solamente el voseo adquiere mayor presencia en los textos del manual, sino que se sistematiza esta forma a partir de esos usos, tanto a nivel pronominal como de flexión verbal. El voseo al igual que en los otros manuales se restringe a la variedad rioplatense, aunque se menciona que existen otras regiones voseantes.

Cercanía Joven también hace énfasis en la diversidad del español, a través de diferentes textos que muestran la variedad de la lengua española. En referencia a los pronombres personales, aclara que las formas **usted** y **ustedes** son válidas para el tratamiento formal y que se utiliza **ustedes** como variante de **vosotros** en Hispanoamérica. En la sección *Chuleta Lingüística* en el anexo del libro, se detalla el uso comunicativo de cada forma: quienes hablan (yo y nosotros), a quienes se habla (Tú, vos, usted, vosotros, ustedes) y de quienes se habla (él, ella, ellos, ellas) (Coimbra et al., 2013: 150). Las formas correspondientes al voseo de la variedad rioplatense se encuentran tanto en las sistematizaciones lingüísticas como en los textos que reflejan los usos y en los ejercicios creados.

A partir de este análisis, destacamos que, a diferencia de los manuales de portugués, los manuales de español no presentan un paradigma de corrección sino que hay una preocupación por mantener criterios que den cuenta de los usos y coincidan con los textos de las actividades propuestas por las unidades. Se busca mostrar la heterogeneidad de la lengua española, como lo indican las orientaciones curriculares y las convocatorias de libros didácticos, como vimos en el apartado 4.4. Los manuales buscan sensibilizar al aprendiz sobre las diferentes variedades, sin asumir ninguna en particular, aunque la variedad peninsular y la variedad rioplatense adquieren mayor visibilidad.

Basadas en la matriz peninsular para organizar el paradigma de flexión verbal, las colecciones de español destacan la forma **vosotros** como única entrada correspondiente a la segunda persona plural, lo que permite hacer coincidir criterios comunicativos y de flexión verbal. El hecho que **ustedes** comparta la entrada de **ellos** y **ellas** responde a un criterio basado en la flexión verbal. Cuando se adiciona el voseo en la misma entrada que **tú** y se mantiene **vosotros** con una única entrada se generan incompatibilidades en los criterios. *Enlaces* opta por incluir el voseo como una nueva entrada, perdiendo el criterio comunicativo ya que el paradigma pasa a contar con siete entradas. *Cercanía Joven* incluye el voseo como alternativa de **tú** (*Cercanía Joven*), respondiendo al criterio comunicativo, pero mantiene **ustedes**, **ellos** y **ellas** en la misma entrada, por ende se contradicen. La preocupación por dar cuenta de diferentes variedades en un mismo cuadro de conjugaciones es problemática porque reduce estas variedades a variantes cuando en realidad se trata de sistemas pronominales diferentes. En consecuencia, podemos ver las tensiones de querer

dar cuenta al mismo tiempo del paradigma verbal y pronominal peninsular y rioplatense. Por otra parte, la presencia de la variedad peninsular como variedad de referencia contrasta con lo que sucedía en los manuales de portugués en los que la variedad de Brasil marcaba la referencia ante la variedad europea.

6 - Conclusiones de la cuarta parte

En esta cuarta parte, analizamos materiales didácticos de español y portugués que circularon en las escuelas secundarias brasileñas y argentinas, respectivamente, en un periodo en el que, a nivel político, se buscaba consolidar una integración política e identitaria de la región. Nos propusimos pensar la relación dialéctica entre el proyecto regional, plasmado en dos gestiones de enseñanza de lengua distintas -la brasileña y la argentina-, y las representaciones sociolingüísticas de las propuestas didácticas a partir del análisis de las escenas enunciativas y del tratamiento de los índices de persona.

La gestión del español en Brasil respondió a una fuerte presencia del Estado en la selección, compra y distribución de libros didácticos de forma centralizada y mediada por el discurso de la academia. Esta intervención buscó representar el español como lengua heterogénea valorizando sus variedades y haciéndole frente a la hegemonía del español peninsular, que se había instalado en el mercado editorial destinado a la enseñanza privada y no formal. En cambio, en Argentina la intervención del Estado fue más débil en la enseñanza de portugués, ya que solamente se han elaborado tres actividades didácticas por iniciativa del gobierno y los manuales de portugués lengua extranjera que circularon en las escuelas respondieron a una demanda de mercado asociada con el sector empresarial o con iniciativas privadas (institutos de idiomas, colegios privados).

Estas intervenciones -o, más bien, la falta de intervención en el caso de Argentina- en la enseñanza de estas lenguas se reflejaron en las representaciones sociolingüísticas vehiculadas en nuestro *corpus*. En el caso de los manuales de portugués que circularon en Argentina (a excepción de *Brasil Intercultural*, que a pesar de reproducir un anclaje nacionalista propone un abordaje más formativo visibilizando su diversidad y la pertenencia a América Latina) hemos identificado un fuerte nacionalismo lingüístico asociado a Brasil, en el que se refuerzan discursos sobre la posición de liderazgo de este

país en la región y su proyección internacional, como potencia emergente. Además, estos manuales al responder a iniciativas privadas presentan un determinado enfoque de la lengua que privilegia una visión más instrumental y no toma en cuenta la dimensión formativa y ciudadana. Por otra parte, las propuestas didácticas de estos manuales se encuentran desactualizadas y presentan varias inconsistencias, sobre todo, al asumir en diferentes grados un abordaje conservador, que sistematiza la lengua a partir de un discurso de la corrección. Este reproduce la diglosia entre la lengua imaginaria, *língua padrão*, y la lengua fluida. De igual modo, comprobamos que las escenografías construidas para la enseñanza de portugués refuerzan estas representaciones, apelando a situaciones comunicativas modelos para implementar en un viaje de turismo o para el extranjero que se encuentra en Brasil por motivos laborales. De esta manera, predomina una concepción de cultura brasileña en términos patrimoniales y folklóricos que dificulta pensar la interculturalidad con los países de la región.

Los manuales de portugués producidos en Argentina reproducen en gran medida las escenografías de los manuales importados de Brasil. No obstante, ha habido algunas rupturas; al considerar un destinatario hispanohablante se visibilizó tímidamente la región y la proximidad geográfica. *Brasil Intercultural* incorporó una metodología más actualizada, que buscó abordar la lengua en contexto a partir de un abordaje comunicativo e intercultural, aunque la relación entre culturas no se haya remitido exclusivamente a Brasil con Argentina o al contexto regional. Así, el abordaje lingüístico quedó acotado a la proximidad lingüística del portugués y del español -no a la vecindad ni al estatuto de lengua de integración regional- contrastando algunas estructuras y léxico.

En el caso de los materiales didácticos elaborados por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no se reprodujeron las mismas representaciones de los manuales. A nivel discursivo, el nacionalismo lingüístico brasileño fue desplazado por la visibilidad del área idiomática lusófona. Estos materiales más actualizados y en consonancia con los procesos globales de debilitación de los Estados nacionales hicieron énfasis en la diversidad y en la presencia del portugués en el mundo. De esta forma, se invisibilizó el proceso regional de integración y se adoptó un discurso global que vincula las lenguas extranjeras con su alcance planetario, a través de las herramientas

que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por otra parte, a nivel lingüístico, se privilegió la variedad brasileña considerada a partir de los usos.

De forma similar a las propuestas ministeriales argentinas, las colecciones de español aprobadas por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) en las convocatorias de 2012 y 2015 se preocuparon por subrayar la presencia del español en el mundo, su diversidad y heterogeneidad. Esta fue la ideología lingüística que predominó en las actividades y en las escenografías, ya que consistieron en poner a los estudiantes en contacto con una gran variedad de textos de diferentes países hispanohablantes. No obstante, como destacamos, se visibilizó más la variedad rioplatense, que privilegió la relación bilateral con Argentina, aunque perduran en las sistematizaciones y explicaciones efectos de sentido sobre el español peninsular en tanto matriz para describir las otras variedades.

CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación hemos buscado dilucidar de qué forma se interrelacionan las medidas políticas regionales y nacionales con la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina y Brasil, especialmente las lenguas oficiales del Mercosur, durante el periodo 2003-2015. Plantear la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina en el sistema educativo como lenguas de integración regional puso en tensión diferentes proyectos políticos con implicaciones glotopolíticas.

En primer lugar, cuestionó el predominio del inglés en tanto lengua que carga con la memoria de la integración panamericana, del ALCA y que consolida la globalización. En segundo lugar, visibilizó y puso en contacto variedades del español y del portugués de países que al independizarse continuaron usando como lengua principal la del colonizador. En tercer lugar y como consecuencia de lo anterior, cuestionó la gestión de la hispanofonía y de la lusofonía, en las que, en diferentes grados, cada una ha tendido a unificar su área idiomática y a valorar su lengua. Por un lado, la política lingüística exterior española, a través de la lengua común, justificó la presencia de multinacionales españolas en América Latina y, en el terreno lingüístico y cultural, del Instituto Cervantes, principalmente en Brasil. Por otro lado, en el caso de la lusofonía, Brasil como potencia emergente adquirió mayor margen de maniobra en la gestión de la lengua portuguesa. Su política exterior buscó consolidar su mercado en América del Sur y diversificarlo en África y Asia, al mismo tiempo que proyectaba nuevas alianzas con los otros países emergentes, Rusia, India, China y Sudáfrica, que junto con Brasil se conoce como el grupo BRICS. De esta forma, las posiciones de poder de España y Brasil en el escenario internacional influyeron en la forma en la que se pensaron las lenguas del Mercosur.

Nos hemos centrado en el valor asignado a las lenguas presentes en los sistemas educativos argentino y brasileño a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI. Esto nos permitió identificar el lugar que históricamente se les ha otorgado al portugués en Argentina y al español en Brasil. Destacamos dos momentos históricos que impulsaron políticas lingüísticas de oferta de español en Brasil y portugués en Argentina: a mediados del siglo XX y a principio de siglo XXI. En ambos momentos se delinearon acuerdos y alianzas entre ambos países que manifestaron la voluntad de emanciparse de los centros de poder.

Sin embargo, el lugar otorgado a estas lenguas, en gran medida - como también ha sucedido con las otras lenguas extranjeras -, fue opacado por la hegemonía que logró el inglés como “lengua franca”. Esta lengua se impuso con mayor fuerza a partir de los años 90, naturalizando la “inevitable” globalización junto con el modelo económico neoliberal. A pesar de la integración estratégica proyectada por los gobiernos de los países latinoamericanos durante el periodo 2003-2015, foco de esta investigación, el neoliberalismo perduró, con mayor o menor regulación estatal, al igual que el lugar asignado al inglés. Tanto en Brasil como en Argentina el inglés se naturalizó a modo de fetiche lingüístico -lengua que abriría mágicamente las oportunidades laborales y de comercio mundial- como la lengua extranjera del sistema educativo, aunque sus lineamientos hayan cuestionado su lugar hegemónico y se hayan sancionado leyes nacionales sobre la obligatoriedad de la oferta de las lenguas del Mercosur. Excepto proyectos pedagógicos específicos, las otras lenguas extranjeras quedaron relegadas al lugar de segundas lenguas extranjeras que, según las leyes educativas del periodo, no eran obligatorias para el alumno. El liberalismo glotopolítico de las leyes de español en Brasil y de portugués en Argentina, acompañado de las leyes de educación nacionales de ambos países, que establecían una única lengua extranjera obligatoria, ha dificultado la implementación de las lenguas de la integración regional. Cabe señalar la disminución, a lo largo de la historia, del número de lenguas extranjeras en los planes de estudio de la escuela secundaria de ambos países, coincidiendo con la progresiva universalización de la educación secundaria.

No obstante, a partir de los años 90, el español en Brasil y el portugués en Argentina fueron adquiriendo mayor presencia en el ámbito privado y, en el periodo analizado 2003-2015, una presencia incipiente en el sistema educativo argentino y en mayor grado en el brasileño. Hemos identificado discursos que han valorado la lengua española y la lengua portuguesa no siempre asociadas a la integración regional, sino que respondieron a lógicas vinculadas con otros intereses, que se expresaron en dos focos. Por un lado, la política de las editoriales españolas presente en Brasil, que privilegiaba la variedad peninsular, generó una fuerte reacción por parte de profesores y funcionarios que intervinieron en el sistema educativo brasileño. Esto llevó a que se instalase el ideologema del español como lengua diversa y heterogénea. De esta forma, los lineamientos sobre la enseñanza español en Brasil

destacaron el área idiomática pero se distanciaron de la política panhispánica, ya que se centraron en las necesidades de la escuela media brasileña. Así, el espacio regional no adquirió valor protagónico sino que más bien predominó una política lingüística preocupada por realzar las variedades en los diferentes continentes. Este discurso se materializó en las colecciones de libros didácticos aprobadas en 2012 y 2015 del *Programa Nacional do Livro Didático*, que distribuyó libros de español en las escuelas públicas brasileñas. Las colecciones aprobadas en la convocatoria de 2015, si bien adoptaban un discurso que valoraban todas las variedades por igual, en sus actividades didácticas destacaban la variedad rioplatense.

Por otro lado, la política editorial de libros didácticos de portugués en Argentina importados de Brasil proyectó al portugués como lengua propia de Brasil demostrando un fuerte nacionalismo lingüístico basado en el ideograma de una lengua igual a una Nación. De esta manera, se invisibilizó en gran medida la diversidad de la lengua brasileña asumiendo la norma imaginaria de la *língua padrão*. El imaginario de Brasil-isla delimitó un territorio homogéneo en su interior y aislado de la región latinoamericana. Esta ideología lingüística se reprodujo en los libros didácticos elaborados en Argentina, con algunas salvedades en el caso de *Brasil Intercultural* que le otorgó una tímida visibilidad a América Latina y a las variedades del portugués en Brasil. En términos generales, el nacionalismo lingüístico fue predominante en los manuales de portugués importados o elaborados en Argentina.

Por otra parte, la política externa brasileña tuvo una activa participación en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), lo cual despertó rivalidades con Portugal y valorizó la diversidad del portugués como lengua presente en diferentes continentes, sobre todo en los países africanos, que comercian con Brasil. El discurso que valoraba la lusofonía no se volcó en los manuales de portugués que circularon en Argentina pero sí se reflejó en las propuestas didácticas de portugués de los Ministerios de Educación de la Nación y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Además, estas propuestas cuestionaron la homogeneidad lingüística y cultural de Brasil.

La visibilidad de las áreas idiomáticas es sin duda producto de la coyuntura globalizada que buscó disipar las fronteras estatales y conformar mercados homogéneos a través de las lenguas habladas en diferentes países. De este modo, las orientaciones

curriculares (OCEM en Brasil y NAP en Argentina) y los materiales didácticos (excepto los manuales de portugués) adoptaron este discurso basado en el ideograma de valoración de la diversidad de lenguas y variedades por dentro y fuera de los territorios nacionales.

Lo expuesto responde a nuestra pregunta foucaultiana planteada en el marco teórico metodológico sobre por qué se han elaborado este tipo de materiales en Brasil y Argentina y no otros. Las escenografías creadas por los manuales de portugués analizados reflejaron que, mayormente, se ha representado al portugués asociado con los negocios, el turismo y los intercambios internacionales con Brasil. En cambio, el español, por efecto de las medidas glotopolíticas del Estado brasileño, se ha asociado con el acceso, principalmente a través de la lectura, a una diversidad de países, culturas y variedades. El contraste de estas escenografías en los manuales que han circulado en Brasil y Argentina mostró dos políticas lingüísticas diferentes adoptadas en relación con la confección de manuales de las lenguas del Mercosur. En el caso de Argentina predominó una política liberal, ya que esta, además de presentar contradicciones en la aplicación de la ley de oferta de portugués en los propios lineamientos nacionales, dejó en manos del mercado la producción de manuales didácticos de portugués, a excepción de las tres propuestas didácticas elaboradas por el Ministerio de Educación. En el caso de Brasil, identificamos una política más dirigista, que intervino en el sistema educativo con la inclusión del español en varios programas nacionales (PNLD, ENEM) que permitieron la circulación de manuales actualizados con problemáticas específicas orientadas a la educación secundaria para brasileños.

A modo de síntesis, retomamos las cinco hipótesis planteadas en la introducción:

1) El marcado desconocimiento entre los Estados nacionales de América Latina, a pesar de la posición latinoamericanista siempre sostenida por los movimientos nacionales y populares, produjo una separación política e identitaria entre los países de la región y priorizó alianzas con los centros de poder.

Hemos elaborado un recorrido histórico de las relaciones entre los países de la región con los centros de poder y, a la vez, de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos argentino y brasileño. Históricamente, se han enseñado las lenguas de los centros de poder, sobre todo el francés y el inglés, ya que se las ha incorporado como lenguas de los modelos de nación a los que se aspiraba. En diferentes medidas, esta relación de la periferia hacia el centro aún perdura en diferentes proyectos políticos y,

específicamente, en las formas de concebir la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina y Brasil. Una muestra de esto son las referencias en los lineamientos nacionales a la UNESCO y al MCER (2002) y el silenciamiento de la documentación mercosureña. Por otra parte, en el periodo analizado 2003-2015, Brasil, como mencionamos, adquiere mayor relevancia en el escenario mundial y proyecta su lengua en el mercado internacional, sin políticas lingüísticas específicas sobre el portugués para la integración regional.

2) *Las consecuencias glotopolíticas del liberalismo que se tradujeron en no escoger la lengua del otro para fortalecer la integración llevaron a privilegiar la enseñanza de una única lengua extranjera, el inglés.*

Esto sucedió en Argentina con un marcado liberalismo glotopolítico por medio de indeterminaciones sobre cuántas lenguas enseñar y en qué momento del sistema educativo. Además, el Estado no intervino en la confección de manuales de portugués, que quedaron supeditados a la oferta y la demanda. Los manuales de portugués que terminaron circulando en las escuelas resultaron elaborados en contextos empresariales, muy desactualizados con respecto a didáctica de las lenguas y con una representación de la lengua portuguesa asociada de forma casi exclusiva a Brasil. La falta de políticas concretas para la confección de manuales escolares resultó en un *laissez faire* a la industria editorial con un abordaje de la lengua portuguesa reducido a un imaginario de Brasil separado de la región. Al naturalizar el nacionalismo lingüístico brasileño del portugués y la concepción folklórica de su cultura, se hizo aún más difícil vincular esta lengua con el proyecto político de construir una ciudadanía regional y una identidad latinoamericana común. Las tres actividades didácticas elaboradas por los Ministerios de Educación de Nación y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires marcaron una ruptura con este nacionalismo lingüístico de los manuales al visibilizar la lusofonía y el portugués brasileño en su heterogeneidad.

En el caso del español en Brasil, existió un liberalismo plasmado en la ley de educación, ya que no estipulaba la lengua que debía ser enseñada de forma obligatoria en la escuela secundaria, pero por antonomasia se daba a entender que era el inglés¹¹³. A diferencia de Argentina, Brasil tuvo una política dirigista sobre las lenguas extranjeras

¹¹³ Posteriormente al periodo analizado, la reforma educativa de 2017 realizada durante el gobierno de Temer explicita que el inglés debe ser la lengua obligatoria.

concretada en programas estatales, como el ENEM y el PNLD, que solo incluían el inglés y el español. En este sentido, el Estado intervino apoyando la ley de español, no solamente en orientaciones curriculares específicas para la enseñanza de la lengua española, sino también en la confección de exámenes y libros didácticos. En las colecciones de manuales de español aprobadas por el PNLD, se acentuó discursivamente en títulos y presentaciones una concepción del español que valoraba todas las variedades y su presencia en diferentes partes del mundo. No obstante, las actividades de los manuales han dado mayor visibilidad a la variedad rioplatense.

3) La globalización favorece la gestión de las lenguas en grandes áreas idiomáticas dado que permite homogeneizar a través de una misma lengua un amplio mercado. Esto silenció la identificación del portugués y del español con el espacio regional.

El estatus de lenguas de la integración regional fue obstaculizado por privilegiar en los lineamientos nacionales y materiales didácticos la relación entre lo nacional y lo extranjero, sobre todo al situar el dictado de estas lenguas en la disciplina Lenguas Extranjeras. A su vez, la relación entre lo nacional y lo global presente en las propuestas didácticas ministeriales argentinas y en los manuales de español en Brasil ha privilegiado el contacto del argentino con la lusofonía y del brasileño con la hispanofonía. En este sentido, la valoración de las áreas idiomáticas del español y del portugués favorece la construcción de un imaginario iberoamericano en lugar de uno latinoamericano. Por lo demás, como ya lo hemos mencionado, los manuales de portugués que circularon por las escuelas argentinas construían una representación de la lengua portuguesa asociada a la lengua nacional de Brasil de forma homogénea y monolítica, aislado de la región (Brasil-isla).

4) Las ideologías que se reflejaron en los diseños curriculares y en los materiales didácticos, en términos generales, no reprodujeron el espíritu de los planes de acción del Sector Educativo del Mercosur, que buscaba instalar el español y el portugués en el sistema educativo como lenguas de la integración regional con vistas a la construcción de una identidad sudamericana.

En los manuales de portugués, la ideología lingüística nacionalista estuvo basada en la concepción de la lengua imaginaria, *língua padrão*, que no solo se contradijo con las

muestras de uso presentes en los propios manuales sino que a partir de esta norma asumió un abordaje centrado en la corrección. En *Brasil Intercultural* (2011) hemos identificado gestos que buscan romper con el imaginario de Brasil monolingüe y situarlo en la región desde una perspectiva latinoamericana, así como una visión de lengua no disociada con la cultura y que considera la heterogeneidad de sus usos. Sin embargo, en el estudio de los índices de persona, encontramos en todos los manuales la falta de criterios unificados y coherentes para explicar los usos de la lengua fluida. Las vacilaciones y contradicciones en la sistematización de estas formas lingüísticas dejaron en evidencia la tensión entre una lengua culta fluida y una lengua imaginaria resultado de una norma prescriptiva.

En cambio, los materiales de portugués elaborados por los ministerios argentinos buscaron visibilizar la diversidad de los territorios nacionales y del área idiomática, al igual que procedieron los libros didácticos seleccionados por las convocatorias 2012 y 2013 del Programa Nacional del Libro Didáctico. En estos libros hemos comprobado una preocupación por abordar, en diferentes grados, la cuestión identitaria desde una perspectiva latinoamericana. No obstante, se privilegió la representación del español como lengua de comunicación con una gran proyección mundial, aunque en las sistematizaciones lingüísticas de los índices de persona se haya destacado el voseo de la variedad rioplatense. La inclusión del voseo en el paradigma es un gesto significativo para visibilizar la región, sobre todo los vínculos entre Argentina y Brasil; no obstante la variedad peninsular siguió operando como variedad matriz.

5) El peso que Brasil históricamente le otorgó a su política exterior benefició el desarrollo de la enseñanza de español en la escuela media, al asignar esta tarea a especialistas. A la vez, asumió como política lingüística la divulgación del portugués de Brasil en tanto lengua internacional. En cambio, en la escuela secundaria argentina resultó más difícil que el portugués adquiriese un lugar institucional pese a la orientación de la política exterior kirchnerista, puesto que había una menor conciencia de la necesidad de aprender portugués en tanto lengua de integración regional, incluso entre los propios funcionarios ministeriales.

La presente investigación ha mostrado comparativamente dos formas de implementar a nivel nacional una política lingüística regional y la manera en que esta es

condicionada por las representaciones de las lenguas de la región. La política lingüística brasileña consistió en intervenciones del Estado de forma centralizada a través de medidas nacionales que impulsaron la implementación de la ley de oferta de español en la enseñanza media, como lo fueron las orientaciones curriculares (OCEM, 2006), los programas de distribución de libros didácticos a las escuelas públicas de todo el país (PNLD, 2012 y 2015) y la inclusión del español como opción junto al inglés en el examen nacional de finalización de la enseñanza media (ENEM a partir de 2009). A su vez, Brasil emprendió una política lingüística exterior de divulgación de su lengua nacional como lengua transnacional a través de instrumentos lingüísticos - examen de proficiencia Celpe Bras, manuales de portugués - y como lengua de la lusofonía a través de su participación en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). Estas medidas, que mostraron una política lingüística activa hacia dentro y hacia fuera del territorio nacional, se correspondieron con políticas estratégicas brasileñas que procuraron destacar a Brasil y su lengua a nivel regional y en el mundo como país autónomo con un fuerte grado de maniobra e influencia en el contexto internacional. Esta política externa estratégica no solo correspondió al periodo analizado sino que fue resultado del peso que Brasil ha acordado históricamente a las políticas exteriores.

Argentina, en cambio, mostró algunas pequeñas iniciativas de visibilización de la lengua del país vecino en las tres propuestas de portugués de los Ministerios de Educación de Nación y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; sin embargo, no ha llevado adelante una política lingüística activa coherente con la sanción de la ley nacional de oferta de portugués en la enseñanza media y las medidas del Mercosur; por el contrario, optó por valorar una enseñanza plurilingüe que solo ha beneficiado la presencia del inglés. En referencia a la difusión de su lengua nacional en el exterior, elaboró el examen de proficiencia CELU, que fue reconocido junto al Celpe-Bras en el Mercosur y fue implementado en Brasil junto con los exámenes del Instituto Cervantes¹¹⁴.

Finalmente, creemos importante señalar que si se quiere una enseñanza de lenguas comprometida con la identidad regional, sobre todo en la educación secundaria - nivel educativo centrado en la formación ciudadana -, necesita de una política lingüística que

¹¹⁴ Los exámenes internacionales no fueron objeto de esta tesis pero futuras investigaciones podrían profundizar sobre las variedades evaluadas y de qué forma se representa la región latinoamericana.

intervenga no solo en la legislación lingüística, sino también en las representaciones sociolingüísticas, valorizando las lenguas propias, las lenguas compartidas en la región y las lenguas de la integración regional. De lo contrario, las decisiones sobre las lenguas quedarán en manos de políticas externas explícitas o silenciosas que actúan bajo otros intereses y reproducen relaciones de centro-periferia propias de la era global.

FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 - Libros didácticos de portugués y materiales didácticos en Argentina

ANDRÉ S.; SANTA MARIA, M. *Português dinâmico*, Nivel Inicial e Intermediário, Vicente López: SIM, 2011.

BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. De, *Brasil Intercultural - Ciclo Básico*, Buenos Aires: Casa do Brasil, [2011] 2013.

BARBOSA, C. N.; SCHRÄGLE, I., *Brasil Intercultural - Ciclo Intermediário*, Buenos Aires: Casa do Brasil, [2011] 2013.

CORREA, G.; RODRÍGUEZ, M., “Portugués”, *Modelo 1 a 1*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

CORREA, G.; FRANZONI, P. H.; PÉREZ, A. C.; LEITE, M. J., “Eu curto meu bairro...”, *Entrama – Propuesta para la enseñanza de NAP en secundaria*, 2015. En línea: <http://entrama.educacion.gov.ar/?referente=docentes>, 10/11/2015.

FERRADAS, C. M., (Org.) “*Palavras de amigos. Diálogo entre culturas*”, En: *Páginas para el alumno – Aportes para la enseñanza Nivel Medio*, Dirección de Currícula y Enseñanza Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009a.

_____, “Cuadernillo del profesor: *Palavras de amigos. Diálogo entre culturas*”, En: *Páginas para el alumno – Aportes para la enseñanza Nivel Medio*, Dirección de Currícula y Enseñanza Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009b.

LIMA, E.; RAHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G., *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*, San Pablo: EPU, 2008.

PONCE H.; ANDRADE BURIM, S.; FLORISSI, S. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, 8° Edición, San Paulo: SBS, 2009 [1999].

_____, *Tudo Bem*, vol. 1, San Pablo: SBS, 2010 [1984].

_____, *Tudo Bem*, vol. 2, San Pablo: SBS, 2013.

RODRIGUES, A.; SANTANA, C. *Pé na Estrada*, Buenos Aires: Grupo Tramas, 2015.

SCHRÄGLE, I; MENDES, P. M., *Brasil Intercultural - Ciclo Avançado*, Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

2 - Libros didácticos de español del Programa Nacional del Libro Didáctico en Brasil (2012 y 2015)

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L., *Cercanía Joven*, vol. 1, 2 y 3, San Pablo: Edições SM, 2013.

MARTIN, I., *Síntesis*, vol. 1, San Pablo: Ática, 2010.

PICANÇO, D. C.; VILLALBA, T. K., *El arte de leer español*, vol. 1, Curitiba: Base editorial, [2006] 2010.

OSMAN, S.; ELIAS, N; REIS, P.; IZQUIERDO, S. VALVERDE, J., *Enlaces: español para jóvenes brasileños 1*, San Pablo: Macmillan, [2007] 2010

_____, *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, vol. 1, 2 y 3, San Pablo: Macmillan, 2013

3 - Fuentes consultadas

Mercosur

Protocolo de Intenciones, 1991

Plan de Acción del Sector del Educativo del Mercosur, 2001-2005

NÁNDEZ BRITOS, J.; VARELA, L., *Español y Portugués: vectores de integración regional*, Buenos Aires: Editorial Teseo, 2015.

Unión Europea

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCER, versión en español, [2001] 2002.

Argentina

Argentina, Ley Federal de Educación, Ley n.º 24.196, 1993.

_____, *Lenguas Extranjeras, Contenidos Básicos Comunes (CBC)*, 1997.

_____, Acuerdo Marco n.º 15, 1998.

_____, Ley de Educación Nacional, Ley n.º 26.206, 2006.

_____, Ley de oferta obligatoria de portugués, Ley n.º 26.468, 2009.

_____, *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario 2010-2015*, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

_____, *Marcos de Referencia – Bachiller en Lenguas*, Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

_____, *NAP de Lenguas Extranjeras*, Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

_____, *Los logros de la integración educativa en la región*, Buenos Aires, Casa Patria Grande Presidente Néstor Kirchner, s/f.

_____, *Plan Maestr@*, 2017.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, *Diseño curricular de Lenguas Extranjeras*, 2001.

Brasil

Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, 1996-2016.

_____, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN EM)*, 2000.

_____, *Orientações Curriculares Complementares*, 2002.

_____, *Lei de oferta de español*, Ley n° 11.161, 2005.

_____, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*, 2006.

_____, *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*, 2012 y 2015.

_____, “Dados estadísticos”, *PNLD, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017*, En línea: <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>, 10/05/2019

_____, *Reforma de la LDB*, Ley n° 13.415, 2017.

4 - Referencias bibliográficas

ADRIÃO, T.; GARCÍA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L., “Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública”, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n°. 108, 2009, 799-818.

ALBIO, G.; BAPTISTA, L.; O’KUNGHITTONS, M.; GONZÁLEZ, N.; IRALA, V., “A plataforma “AVE” do Instituto Cervantes: a posição analítica da COPESBRA”, *Linguasagem*, 15° edición, octubre-noviembre-diciembre 2010, 1-13. Revista en línea: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26424/1/2010_art_gabio.pdf, 10/02/2020.

ALVES, G., “Neodesenvolvimentismo, choque do capitalismo e precarização do trabalho no Brasil”. En: CORSI F. L. et al. (Org.) *Economia e Sociedade: o Brasil e a América Latina na conjuntura de crise do capitalismo global*. Marília: Oficina Universitária; San Pablo: Cultura Acadêmica, 2014, 23-42.

ANGENOT, M., “Pré-supposé, topos, idéologème”, *Études française*, vol. 13, 1-2, 1977, 11-34. Revista en línea: <https://doi.org/10.7202/036642ar>, 10/02/2020.

ARIET, A.; MARTINS, M. E.; OLAVARRIAGA, M., “Celpe-Bras y el libro didáctico de Portugués Lengua Extranjera”, *Puertas abiertas*, n° 12, La Plata, 2016. Revista en línea: <http://www.puertasabiertas>, 02/12/2019.

ARNOUX, E., “La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”, en *Primer simposio en la maestría en ciencia del lenguaje*, SP “Joaquín V. González”, 2000.

_____, *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008a.

_____, *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862) Estudio glotopolítico*, Buenos Aires: Santiago Arcos, 2008b.

_____, “Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)”. En: MENDES, E. (org.), *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*, Campinas: Pontes Editores, 2011, 19-47.

_____, “En torno a la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española)”, En: ARNOUX, E y NOTHSTEIN, S. (eds.), *Temas de Glotopolítica. Integración regional, panhispanismo*, Buenos Aires: Biblos, 2013, 245-270.

_____, “El español global y la regulación de la discursividad en línea como piezas del dispositivo glotopolítico español”. En: SOUSA S. y ROCA M. del P. (Orgs.), *Políticas lingüísticas declaradas, practicadas e percebidas*, João Pessoa: UFPB Editora, 2015, 35-68.

_____, “Cómo la integración regional interroga a la Glotopolítica”, En: PONTE, A.; SOUSA, S. C.; MARINHO, J.; ROCA M. P., (eds.), *Temas de política lingüística no processo de integração regional*, João Pessoa: UFPB Editora, 2016a, 21-45.

_____, “La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos”, *Revista Matraga*, UERJ, vol. 23, n. ° 38, 2016b, 18-42.

_____, “Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas”, En: RINESI, E. (ed.) *Hombres de una América Libre*, Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica, Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016c.

_____, “Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos”, *Publicación extraordinaria*, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, 2017.

_____, “Apuntes para el estudio de las ideologías lingüísticas: en torno a las representaciones del inglés en la Argentina”, *Abehache*, Revista de la Asociación Brasileira de Hispanistas, n°13, 2018, 10-27.

_____, *La crisis política en la Argentina: memoria discursiva y componente emocional en el debate sobre la Reforma Previsional (diciembre de 2017)*, Guadalajara, Jalisco: Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS) : Editorial Universidad de Guadalajara, 2019.

ARNOUX, E.; BEIN, R., *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires: Eudeba, 2010.

_____, “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”. En: ARNOUX, E. y BEIN, R., *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015, 13-50.

ARNOUX, E.; BONNIN, J. E.; DE DIEGO, J.; MAGNANEGO, F., *Unasur y sus discursos*, Buenos Aires: Biblos, 2012.

ARNOUX, E.; DEL VALLE, J. “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”, *Spanish in Context*, John Benjamins Publishing Company, 7, 1, 2010, 1-24.

ARNOUX E.; LAURIA D., (Eds) *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, Buenos Aires: UNIPE Editorial, 2016.

AUROUX, S., *A Revolução da Gramatização*, Campinas: Ed. Da Unicamp, 1992.

_____, “Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés”, *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 2, 2009, p. 137-149.

AUROUX, S., ORLANDI, E., “Introduction”, AUROUX S. y ORLANDI, E. (eds.). *L'hyperlangue brésilienne. Langages 130*, París: Larousse, 1998. 3-7. Revista en línea: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1998_num_32_130_21521998 10/03/2017.

AZEVEDO, J. C., *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, San Pablo: Publifolha, 2008.

BAGNO, M., *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, San Pablo: Edições Loyola, [1999] 2007.

BAGNO, M., *Gramática pedagógica do português brasileiro*, San Pablo: Parábola, 2011.

BARBARICH, E. “Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003)”, *Lingüística*, Vol. 27, junio 2012, 168-196.

BARRIOS, G., “La regulación de la diversidad lingüística en el marco de los Estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley n.º 18.437) en Uruguay”. En: ARNOUX E. y LAURIA D. (Eds) *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, Buenos Aires: UNIPE Editorial, 2016, 115-132.

BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Org.), *Dez anos da "Lei do Espanhol" 2005-2015*, Belo Horizonte: Viva voz, 2016.

BASTARDAS-BOADA, I. *Las políticas de la lengua y la identidad en la era “glocal”*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2012.

- BECHARA, E., *Moderna Gramática Portuguesa*, Ríode Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale I*, Paris: Gallimard, [1966] 2008.
- BEIN, R., “Las lenguas como fetiche”, conferencia plenaria pronunciada en el Congreso internacional “Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística”, Departamento de Letras, En: PANESI, J, SANTOS S. (Eds), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2005.
- _____, “Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación”, En: ARNOUX, E., BEIN, R. *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires: Eudeba, 2010, 307-328.
- _____, *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*, Tesis de doctorado, Universidad de Viena, 2012a.
- _____, “Argentinos esencialmente europeos...”, *QUADERNA*, n.º 1, Paris: IMAGER, 2012b, revista en línea: <http://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos>, 02/02/2020
- _____, “La legislación sobre lenguas y su cumplimiento”, *Abehache*, año 3, n.º 4, 1º semestre, San Pablo, 2013, 19-35, En línea: <https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista4/19-35.pdf>, 10/02/2020.
- BEIN, R.; VARELA, L. “El discurso acerca de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904 y 1994”, *Lenguas Vivas*, nº 5, 2005, 35-40
- BLANCO, A. M., *Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*, Tesis de maestría de la Universidad Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- BLANCO, G. “Los desafíos del plurilingüismo en el Estado plurinacional de Bolivia”, *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires: Biblos, 2015, 75-96.
- BLANCO, M. I., “Tras las huellas del pensamiento ilustrado: La *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez”, En: ARNOUX, E., LUIS, C. *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, Buenos Aires: Eudeba, 2003, 163-204.
- BONNET, A. *La insurrección como restauración: el kirchnerismo*, Buenos Aires: Prometeo, 2015.
- BOYER, H., “Las representaciones sociolingüísticas elementos de definición”, *Langues en conflit*, Paris: L’Hamattan, Traducción: Roberto Bein, 1991, 39-44.
- BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire: L’économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, [1982] 2008.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L., “La nouvelle vulgate planétaire”, *Le Monde Diplomatique*, edición francesa, mayo, 2000.

BOCHMANN, K., SEILER, F., “Conflicto lingüístico y políticas lingüísticas” (Mariana Lanusse, trad.) Cátedra de Sociología del Lenguaje. 2000. En línea: <https://www.saw-leipzig.de/sawakade/10internet/sprachwi/bochmann1.html>, 10/05/2016.

BUGEL, T., “O ensino das línguas do Mercosul - Aproximando-nos da maioria (1991–2012)”, *Latin American Research Review*, Vol. 47, 2012, 70-94.

CALVET, L. J., *Pour une écologie des langues du monde*, Paris: Plon, 1999.

_____, *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires: Edicial S. A. Traducción: Varela L., Bein, B., 1997.

CALVET, L. J.; VARELA, L., “Frente al fantasma que recorre el mundo: las políticas lingüísticas de Francia y la Argentina”, En: BEIN, R. y BORN, J. (eds.) *Políticas lingüísticas, norma e identidad: estudios de casos y problemas teóricos en torno al gallego, el español, el portugués y lenguas minoritarias*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2002, 213-230.

CAMPOS, C. M. *A Política da Língua na Era Vargas. Proibição do Falar Alemão e Resistências no Sul do Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

CANTEROS, A. “Relações bilaterais, políticas culturais e ensino de PLE na Argentina: da cooperação à integração e ao diálogo intercultural” Santa Fe: *Ponencia Consiple*, 2011.

CAO H.; DUCA, A.; REY, M., *El estado en cuestión: ideas y políticas en la administración pública Argentina 1960-2015*, Buenos Aires: Prometeo, 2015.

CARNEIRO, A., “Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da língua portuguesa no contexto multilíngue de Timor-Leste”. En: MOITA LOPES, L. P. (Org.), *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*, San Pablo: Parábola, 2013, 101-119.

CASSIANO, C. C., *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*, Tesis doctoral, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____, “Questões sociopolíticas e econômicas da entrada de editores espanhóis no Brasil”. En BARROS, C., MARINS-COSTA, E.; FREITAS L. *O livro didático e espanhol na escola brasileira*, Campinas: Pontes, 2018, 46-64.

CASTELLI, N. B.; CARRATINI, “El orden de la lengua portuguesa en los LDs de PLE”, Ponencia en las *I Jornadas Internacionais Descobrimos culturas em Língua Portuguesa*, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2012.

CASTILHO, A. de C., *Nova gramática do português brasileiro*, San Pablo: Contexto, 2016.

CELADA, M., *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*, Tesis de doctorado, Universidad de Campinas, 2002.

_____, “Memorias discursivas e imágenes de lenguas. Sobre el español en Brasil y el portugués en Brasil” En: CELADA, M.; FANJUL, A.; NOTHSTEIN, S., *Lenguas en un espacio de integración*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010, 209-235.

CONTURSI, M. E., *La enseñanza del portugués en la Argentina (1991-2001): estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2011.

_____, “Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina”, *Signos Ele*, 6, 2012. En línea: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/667>, 1-25. Visto: 20/02/2015.

CORONIL, F., “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”. Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. En línea: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/coronil.rtf>, 02/03/2017.

CROS, E., *La sociocritique*, Paris: L’Harmattan, 2003.

CUNHA, C.; CINTRA, L., *Nova gramática do português contemporâneo*, Río de Janeiro: Lexikon, 2007.

DAGATTI, M. “‘Refundar la Patria’. Los legados del primer kirchnerismo, En: ARNOUX E.; ZACCARI V. (Org.), *Discurso y política en Sudamérica*, Buenos Aires: Biblos, 2015, 165-200.

DAHER, “Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil”, *Revista Hispanista*, Niterói, n.27, 2006. En línea: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>, 15/08/2015

DAVIÑA, L., et al., “Del libro didáctico a la secuencia de formación: propuestas de intervención pedagógica.”, *Informe de proyecto acreditado en la Secretaría de Investigación y Postgrado*, Posadas: UNaM – FHCS, 2012.

DEGACHE, C., “Présentation”, *Lidil*, n.º 28, 2003, 5-21, Revista en línea: <http://lidil.revues.org/1553>, 3/04/2017.

DEL VALLE, J., “La lengua ‘patria común’”, En: WRIGHT, R. Y RICKETTS P. (eds.), *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark: Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos n.º 7), 2005, 391-416.

_____, *¿La lengua 'patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid: Vervuert Iberoamericana, 2007

_____, “Lenguaje, política e historia: ensayo introductorio”, En: DEL VALLE, J. (Org), *Historia política del español. La creación de una lengua*, Madrid: Aluvión, 2015.

DEL VALLE, J.; VILLA, L., “Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil”, *Revista da Abralin*, vol. 4, nº 1 e 2, 2005, 197-230.

DINIZ, L. R., *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*, Tesis de maestría, Campinas: Universidad Estadual de Campinas, 2008.

_____, “Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira”, En: ZOPPI-FONTANA, M. (Eds.) *O português do Brasil como língua transnacional*, 2009, 59-77.

_____, “Representações da língua portuguesa em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira” En: CELADA, M., FANJUL, A., NOTHSTEIN, S., *Lenguas en un espacio de integración*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010, 129-144.

_____, “A promoção do português no espaço de enunciação do Mercosul: alguns equívocos históricos estruturantes”. En: ARNOUX E.; LAURIA D. (Eds) *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, Buenos Aires: UNIPE Editorial, 2016, 99-114.

FABRÍCIO, B. F., “A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico”. En: MOITA LOPES L. P. (Org.), *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*, San Pablo: Parábola, 2013, 144-168.

FANJUL, A., P. *Português-espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz, 2002.

_____, “Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas”, *Letras & Letras*, Uberlândia, 20 (1), jan./jun, 2004, 165-183.

_____, “‘Policêntrico’ e ‘Pan-hispânico’. Deslocamentos na vida política da língua espanhola”. En: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, San Pablo, Parábola, 2011, 299-331.

_____, “Proximidad lingüística y dimensión glotopolítica. Discursos sobre heterogeneidad y usos en el ámbito del español en Brasil”, *Quo Vadis Romania*, nº 39, Sprachenpolitik in der Romania heute, Viena: Praesens, 2012, 100-114.

_____, “Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais”, En: FANJUL, A.; GONZÁLEZ, N. M., *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*, San Pablo: Parábola, 2014, 29-50.

FARACO, C., “Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política”. En: LOBO, T.; CARNERO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S., (orgs.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFA, 2012, 31-50. En línea: <http://books.scielo.org/>, 20/04/2017.

_____, *História sociopolítica da língua portuguesa*, San Pablo: Parábola, 2016.

FERNÁNDEZ, I. G. M., “La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos – El hispanismo en Brasil*, Embajada de España en Brasil, Brasilia: Thesaurus Editora de Brasília, 2000, 59-82.

_____, “Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil”. En: MIRANDA, C. (Org.) *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasilia: Consejería de Educación, 2018, 9-18.

FELDFEBER, M. y GLUZ, N., “Las políticas educativas en argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo””. *Revista Educ. Soc, Campinas*, 32 (115), 2011, 339-356.

FERREIRA, R., “Dez anos de promoção da igualdade racial: balanços e desafios” En: SADER, E., *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*, San Paulo: Boitempo, Río de Janeiro: Flacso Brasil, 2013, 361-376.

FIORI, J. L., “O Brasil e seu ‘entorno estratégico’ na primeira década do século XXI”, En: SADER, E., *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*, San Paulo: Boitempo, Río de Janeiro: Flacso Brasil, 2013, 31-52.

FREITAS, L. M. A. de, “Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de espanhol no Rio de Janeiro”, *Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil – HISPANISTA*, Vol XII, n.º 46, 2011, 1-24.

FOUCAULT, M., *A arqueologia do saber*, Río de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, L. M. A., “Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de espanhol no Rio de Janeiro”, *Hispanista – Vol XII n.º 46*, 2011.

_____, “Políticas educativas e o espanhol na educação brasileira: entrevista a Elzimar Goettenauer de Marins Costa”, *Abehache - n.º 12 - 2º semestre 2017*.

GAIOTI, C., “Idéologies et culture dans les manuels de FLE : scènes discursives et empreintes sociales”, *Revue de la SAPFESU*, N.º 35, octubre, 2012, 71-80.

GALVES, C., “A sintaxe do português brasileiro”, *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*, n.º13, 1985, 31-50. Revista en línea: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/7204>, 15/06/2018.

GANDULFO, C., *Entiendo pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A., “A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil”. En: SADER, E., *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*, San Paulo: Boitempo, Río de Janeiro: Flacso Brasil, 2013, 253-264.

GONZÁLEZ, N., “*Cadê o pronome? O gato comeu*”. *Os pronomes pessoais na aquisicao/aprendisagem do espanhol por brasileiros adultos*, Tesis de doctorado. Universidad de San Pablo, 1994.

_____, “Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas”. En: CELADA, M. T.; GONZÁLEZ N. (Coord. dossier). *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño - Signos ELE*, n. 1-2, 2008, 1-7.

_____, “Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación”, *Signo y Señal*, n. ° 20, Enero 2009, 21-32.

_____, “Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática”, En: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord), *Espanhol: ensino médio*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 25-54.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B., “Pour la glottopolitique”, *Langages* 83. 1986, 5-34.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*, Campinas: Pontes, 2002

HAMEL, R., “Políticas y planificación del lenguaje: una introducción”, *Políticas del lenguaje en América Latina*. Iztapalapa 29, 1993, 5-39.

_____, “Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America”, En: MAURIS, J.; MORRIS, M (Eds.) *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 111-142.

_____, “La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del Inglés y la diversidad lingüística”, En: DA HORA, D.; DE LUCENA, R. M. (Orgs.), *Política lingüística na América Latina*, João Pessoa: Ideia/Editora Universitaria, 2008, 45-78.

_____, “El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina”, *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n.º 52.2, jul./dez, 2013, 321-384.

JODELET, D., “Représentations sociales: un domaine en expansion”. En: JODELET, D. *Les repretations sociales*. Presses Universitaires de France “Sociologie d'aujourd'hui”, 2003, 45-78.

JUSTO, L., *Argentina y Brasil en la integración continental*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1983.

KLETT, E., *Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Tras un desarrollo disciplinar autónomo*, 2013 Documento en línea: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar> (3/05/2014).

LAGARES, X., “A ideologia do panhispanismo e o ensino do espanhol no Brasil”, *Políticas Lingüísticas*, Año 2, Volumen 2, octubre, Córdoba, 2010.

_____, “Dinámicas normativas del español y del portugués” En: ARNOUX E., LAURIA D., (Eds) *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, Buenos Aires: UNIPE Editorial, 2016, 283-298.

LAURIA, D., “La institucionalización de la política lingüística panhispanica hoy - tensiones por la “marca España”, *Glotopol*, n°32, julio, 2019a, 1-21.

_____, “Intervenciones institucionales y discursos oficiales sobre la lengua en la Argentina kirchnerista (2003-2015): medios de comunicación, ciencia, educación superior y turismo idiomático”, En: ARNOUX, E; BEIN, R. (Org.) *Ideologías lingüísticas - Legislación, universidad, medios*, Buenos Aires: Biblos, 2019b, 17-62.

LEFFA, V. J., “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”. *Contexturas-APLIESP*, n.º 4, 1999, 13-24.

LESSA, G. D. S. M., “Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor”, En: ZOLIN-VESZ F. (Org.), *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, Campinas: Pontes Editores, 2013, 17-28.

LIMA, L. M. de, “Representações sobre América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia” En: ZOLIN-VESZ, F. (Org.), *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, Campinas: Pontes Editores, 2013, 29-50.

LÓPEZ GARCÍA M., *Nosotros, vosotros, ellos: La variedad rioplatense en los manuales escolares*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

MAINGUENEAU, D., « La situation d'énonciation entre langue et discours », En: *Dix ans de S.D.U.*, Editora Universitaria Craiova: Craiova, 2004, 97-210.

_____, “L'analyse du discours et ses frontières”, *Marges Linguistiques*, Mayo, Saint-Chamas: M.L.M.S. Éditeur, 2005, 64-75. Revista en línea: http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf, 10/09/2017.

_____, *Gênese do discurso*, Curitiba: Criar Edições, 2008.

_____, “A noção de autor em análise do discurso”, En: SOUZA E SILVA, M. C. P. y POSSENTI, S. (Org.), *Doze conceitos em análise do discurso*, San Pablo: Parábola, 2010.

MAIZELS A. L., “La representación del tiempo en los discursos de Cristina Fernández (2007-2008): pasado, presente y futuro”, En: ARNOUX E.; ZACCARI V. (Org.), *Discurso y política en Sudamérica*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015, 201-241.

MARIANI, B., “El Estado y la Iglesia en la cuestión de la lengua hablada en Brasil”, En: ARNOUX, E.; LUIS, C., *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, Buenos Aires: Eudeba, 2003, 17-37.

MERCADANTE, A., ZERO, M., *Gobiernos del PT: Un legado para el futuro*, Buenos Aires: CLACSO, San Pablo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

MILROY, J., “Ideologías lingüísticas e as consequências da padronização”, En: LAGARES, X., BAGNO M. (Org.) *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*, San Pablo: Parábola, 2011, 49-88.

MORENO FERNÁNDEZ. F., “Capítulo 1: El español en Brasil”, SEDYCIAS, J., (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil*, San Pablo: Parábola, [2005] 2009, 14-34.

MORGENFELD, L. *Relaciones peligrosas: Argentina y Estados Unidos*, Colección Claves para todos, Buenos Aires: Capital intelectual, 2012

MOITA LOPES, L. P., “Ideología lingüística: como construir discursivamente o português no século XXI”, En: MOITA LOPES (Org.), *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolingüístico*, San Pablo: Parábola, 2013, 18-52, 101-119.

MOUFFE, C., *En torno a lo político*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: 2011.

NIRO, M., “El guaraní como lengua oficial: entre el nacionalismo y la integración regional”, En: CELADA, M.; FANJUL, A.; NOTHSTEIN, S., *Lenguas en un espacio de integración*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010, 209 – 235.

NOTHSTEIN, S., RODRIGUEZ, M., VALENTE, E., “¿Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina”. En: CELADA, M.; FANJUL, A.; NOTHSTEIN, S., *Lenguas en un espacio de integración*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010, 145-163.

OLIVEIRA, G. M., “Um Atlântico ampliado: o português nas políticas lingüísticas do século XXI”, En: MOITA LOPES L. P. (Org.), *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolingüístico*, San Pablo: Parábola, 2013, 53-73.

OLIVEIRA, E. de O., “Dez anos de política para as mulheres: avanços e desafios”. En: SADER, E., *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*, San Paulo: Boitempo, Río de Janeiro: Flacso Brasil, 2013, 323-336.

ORJUELA, L. J. “La compleja y ambigua repolitización de América Latina”, En: Márquez Restrepo, M., et al., *El eterno retorno del populismo en América Latina y el Caribe*, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2012.

ORLANDI, E. (org.) *Política lingüística no Brasil*, Campinas: Pontes, 2007.

_____, *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*, Campinas: Pontes, 2008.

_____, *A linguagem e seu funcionamento, As formas do discurso*, Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI E. P.; GUIMARÃES E., “La formation d'un espace de production linguistique. La Grammaire au Brésil”, *Langages*, 32e année, n°130, 1998. L'hyperlangue brésillienne. pp. 8-27. En línea: http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1998_num_32_130_2153, 5/04/2016.

ORLANDI, E; SOUZA, T., “A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem”, En: ORLANDI, E. (Org.), *Política lingüística na América Latina*, Campinas: Pontes, 1988, 27-40.

PARQUETT, M., “Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Número 6, Madrid: Nebrija Universidad, 2009, 1-23.

PAYER M. O.; DIAS L.F., “Langue et nationalité au Brésil. Années 1930 et 1940”, *Langages, L'hyperlangue brésillienne*, año 32, n°130, 1998, 112-124.

PALERMO, V.; MENEZES, T. M., “Lulismo, gobierno de Lula y transformaciones de la sociedad brasileña: los términos del debate interpretativo”, *MIRÍADA*, Año 5, n.º 9, 2013, 21-65.

PÊCHEUX, M., *Semântica e discurso*, Campinas: Pontes, [1975] 2009.

PERINI, M., *Gramática do português brasileiro*, San Pablo: Parábola, 2010.

RAE, *Nueva gramática de la lengua español: morfología y sintaxis I*, Madrid: Espasa Libros, 2009.

RAPOPORT, M.; MADRID E., *Argentina - Brasil de rivales a aliados*, Buenos Aires: Capital intelectual, 2011.

RECUERO, A. L. P. C., *Por que (não) ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da glotopolítica*, Tesis de doctorado, Universidad Federal de Santa Maria, 2017.

RÍOS, L. C.; FERNÁNDEZ, S. “Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003”, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 2, n°2, 2015, 38-46.

ROBERT, J-M., “Les langues voisines en Scandinavie”, *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4 n.º 136, 465-476, 2004a. Revista en línea: <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-465.htm>, 17/05/2018.

_____, “Langues voisines, langues proches et langues lointaines: implications didactiques”, *Communication présentée au Colloque du LESCLaP : Langues voisines et langues étrangères : Approches didactiques et sociolinguistiques*, Paris: Alliance française de Paris, 2004b.

ROCHA LIMA, C. H., *Gramática Normativa da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: José Olimpo, 2011.

RODRIGUES, F. C., *Língua viva, letra morta: Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*, Tesis de doctorado, Universidad de San Pablo, 2010a.

_____, “De «Comunidade ibero-americana» a «países nossos vizinhos»: a designação de territórios objeto de integração”. En: CELADA, M. FANJUL, A Y NOTHSTEIN, S. (Eds.), *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010b, 165-183.

ROUGIER, M.; SCHORR, M. *La industria en los cuatro peronismos: Estrategias, políticas y resultados*, Buenos Aires: Capital intelectual, 2012.

RUBIO SCOLA, V., “Políticas Lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina”. En: ARNOUX, E. y BEIN R., *Peronismo y Glotopolítica: Intervenciones en el sistema educativo y las academias*, Buenos Aires: Biblos, 2019, 107-142.

SADER, E., “El Brasil pos-Cardoso. La herencia”, En: *La Venganza de la Historia. Hegemonía y contra-hegemonía en la construcción de un nuevo mundo posible*, Buenos Aires: CLACSO, 2004.

SALGADO, L.; BOSCHI, H. “Língua, cultura e imaginários: singular e plural em conflito nos materiais didáticos de português para estrangeiros”, *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 58, 1, 2016, 93-111.

SALLUM, B. Jr., “Brasil bajo Cardoso: neoliberalismo y desarrollismo”, Trad. Guillermo Palacios, *Foro Internacional*, Volumen 40, Numero 4, oct-dic, 2000, 743-775.

SEDYCIAS, J., (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil*, San Pablo: Parábola, [2005] 2009.

SERRANI-INFANTE, S. “Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas”, *Letras*, Revista do Mestrado em Letras UFSM, janeiro-junho, 1997, 1-19. Revista en línea: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11462/0>, 26/10/2017.

SIGNORINI, I., “Política, língua portuguesa e globalização”, En: MOITA LOPES, L. P. (Org.), *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*, San Pablo: Parábola, 2013, 74-100.

SOKOLIWCZ, L., *Livros didáticos em revista (1990-2010): Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil*, Tesis de maestría, Universidad de San Pablo, 2014.

_____, “A gramatização do espanhol no Brasil (1990-2015): a configuração de mercados hegemônicos”. En: SOUSA, S. C. T., SOUSA, E. N. B., PONTE, A. S. (Orgs.). *Fotografias de política linguística: um panorama das pesquisas na pós-graduação brasileira*. João Pessoa: Editora da UFPB, en prensa.

TOSI, C., “Escena genérica, escenografías y discurso ajeno en manuales escolares de lengua y literatura”, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 8, n. ° 8, 2009, 171-190.

VARELA, L., “Para un plan de implementación de la ley de portugués”, En: ARNOUX, E.; NOTHSTEIN, S. (Eds.), *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*, Buenos Aires: Biblos, 2014, 121-150.

VÁZQUEZ VILLANUEVA, G. “Lengua iluminada, cohesión americana: las reflexiones de Juan Ignacio Gorriti”, En: ARNOUX, E.; LUIS, C., *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, Buenos Aires: Eudeba, 2003.

VELUT, S., “L'Argentine: identité nationale et mondialisation / Argentine: national identity and globalization”, *Annales De Géographie*, vol. 113, no. 638/639, 2004, pp. 489–510, En lía: www.jstor.org/stable/23456695, 10/06/2017.

VIZENTINI, P. F., “De FHC a Lula: Uma década de política externa (1995-2005)”, *Civitas*, v. 5, n. ° 2, jul.-dic, Puerto Alegre, 2005, 381-397.

WOOLARD, K., “La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato”. En: *¿La lengua ‘patria común’? Ideas e ideologías del español*, Madrid: Vervuert Iberoamericana, 2007, 129-142.

ZOLIN-VESZ, F., “A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?”, En: ZOLIN-VESZ F. (Org.), *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, Campinas: Pontes Editores, 2013, 51-62.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.), *O português do Brasil como língua transnacional*, Campinas: Editora RG, 2009.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. “Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE)”. *Estudos linguísticos*, San Pablo, v. 37, n. 3, 2008, 89-119, En línea: http://www.estudos_linguisticos.gel.org.br, 20/01/ 2015.

ANEXOS

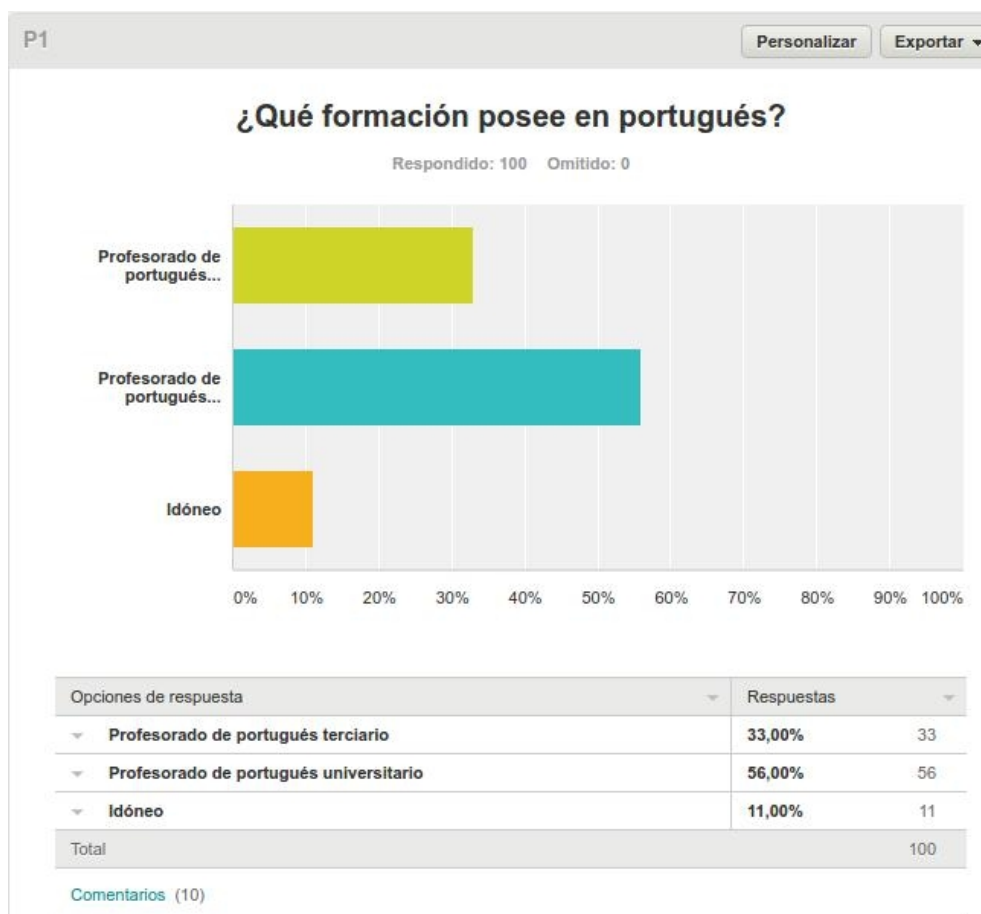
Anexo 1 - Encuesta a profesores de portugués en Argentina

Anexo 2 - Cuadro de materiales didácticos de portugués lengua extranjera que circularon en Argentina

Anexo 3 - Figuras

Anexo 1 – Encuesta a profesores de portugués en Argentina

Pregunta 1



Comentarios

Curso de portugués a distancia del Ministerio de Educación de la Nación. Curso completo de Curso de Portugués en Extensión Universitaria de la UNC

13/11/2016 21:37 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Traductor Público de Portugués

09/11/2016 11:09 [Ve las respuestas del encuestado](#)

particular-trabajé 2 años en Brasil y estudié UNR 3 años

08/11/2016 12:45 [Ve las respuestas del encuestado](#)

profesorado y maestria en Historia

08/11/2016 0:32 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Profesora Nacional de Francés

07/11/2016 16:06 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Carrera de Letras (no terminado) y Recibida en Psicología

07/11/2016 10:34 [Ve las respuestas del encuestado](#)

y reconversion a título universitario de Uader

06/11/2016 22:36 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Traductorado

06/11/2016 14:54 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Celpe-Bras y Profesorado en curso

03/11/2016 15:39 [Ve las respuestas del encuestado](#)

En proceso de formación universitaria.

03/11/2016 14:21 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Pregunta 2

¿Qué motivaciones influyeron a la hora de elegir ser profesor de portugués?

Mostrando 100 seleccionadas

Viajes anteriores, interés en la cultura brasilera

15/11/2016 17:38 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Mi estadia por tres años en Brasil , me encantó el idioma português y la cultura

13/11/2016 21:37 [Ve las respuestas del encuestado](#)

En mi provincia natal había solo un profesor de portugués, y me pareció que el portugués -además de ser una lengua hermosa- era desconocido estando tan cerca y había mucho para explorar.

11/11/2016 8:09 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Gusto por enseñar y facilidad con el idioma

10/11/2016 17:01 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Siendo brasileña, me pareció que podría aportar mucho para la enseñanza y difusión de la lengua portuguesa

09/11/2016 11:09 [Ve las respuestas del encuestado](#)

el idioma

09/11/2016 7:25 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Comencé a estudiar el profesorado como complemento a otra carrera, y cuando miré hacia atrás ya estaba dando clases y nunca terminé la otra carrera

08/11/2016 18:47 [Ve las respuestas del encuestado](#)

intercambio cultural, ley plurilingüe y necesidades contacto comercial

08/11/2016 17:01 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Siempre quise ser profesora, que sea de portugués fue circunstancial, no por ello menos satisfactorio para mí.

08/11/2016 16:02 [Ve las respuestas del encuestado](#)

La cercanía de las lenguas así como la integración de América Latina.

08/11/2016 15:27 [Ve las respuestas del encuestado](#)

pasión x la lengua y cultura brasileña

08/11/2016 12:45 [Ve las respuestas del encuestado](#)

trabajo

08/11/2016 8:51 [Ve las respuestas del encuestado](#)

ser brasileno y haber mucha oferta

08/11/2016 0:32 [Ve las respuestas del encuestado](#)

afin con el idioma

07/11/2016 22:30 [Ve las respuestas del encuestado](#)

Motivaron Mi aprendizaje el profundo amor a la lengua portuguesa y al Pueblo Brasileiro. Conocer su cultura, su música, su religiosidad

07/11/2016 20:51 [Ve las respuestas del encuestado](#)

amor por el idioma y pasión por la enseñanza

07/11/2016 19:42 [Ve las respuestas del encuestado](#)

adoro la cultura y el país Brasil

07/11/2016 18:44 [Ve las respuestas del encuestado](#)

En primer lugar lo hice para aprender mejor la lengua, ya que había hecho todos los cursos habidos y por haber, luego me enganchó el tema de enseñar.

07/11/2016 17:16 [Ve las respuestas del encuestado](#)

el gusto por el idioma

07/11/2016 16:47 Ve las respuestas del encuestado

Viví muchos años en Brasil, lo siento parte de mí y tuve y tengo la necesidad de difundir la cultura y la lengua, y de romper estereotipos.

07/11/2016 16:42 Ve las respuestas del encuestado

El gusto por las lenguas en general.

07/11/2016 16:29 Ve las respuestas del encuestado

Motivaciones laborales

07/11/2016 16:06 Ve las respuestas del encuestado

El amor a la docencia y a la lengua portuguesa.

07/11/2016 15:26 Ve las respuestas del encuestado

el gusto por el idioma

07/11/2016 14:25 Ve las respuestas del encuestado

Gusto personal por aprender idiomas

07/11/2016 13:58 Ve las respuestas del encuestado

me gusta mucho el idioma

07/11/2016 13:24 Ve las respuestas del encuestado

Me gustaba el idioma por eso decidí estudiar el profesorado

07/11/2016 12:08 Ve las respuestas del encuestado

Amor por el idioma y su cultura . Soy descendiente de brasileños.

07/11/2016 10:58 Ve las respuestas del encuestado

Posibilidad de manejar mis horario de manera más libre y compartir la lengua y cultura de mi país (soy brasileña).

07/11/2016 10:34 Ve las respuestas del encuestado

Mi interés por el lenguaje y las lenguas así como también el auge que en el momento de comenzar mis estudios del Mercosur.

07/11/2016 9:56 Ve las respuestas del encuestado

Aprender portugués

07/11/2016 9:02 Ve las respuestas del encuestado

La cercanía de Brasil con nuestro país...

07/11/2016 8:56 Ve las respuestas del encuestado

Soy nativa de Brasil

07/11/2016 8:40 Ve las respuestas del encuestado

ya habia hecho academia y el hecho de vivir en misiones, xona fronteriza

07/11/2016 8:26 Ve las respuestas del encuestado

el placer de enseñar

06/11/2016 23:59 Ve las respuestas del encuestado

Ya sabía hablar porque nació en Brasil. Como volví a los 8 años, aprendí formalmente la lengua acá.

06/11/2016 23:52 Ve las respuestas del encuestado

placer por las lenguas romance

06/11/2016 22:36 Ve las respuestas del encuestado

Me motivó el idioma, me gusta la lengua portuguesa.

06/11/2016 21:19 Ve las respuestas del encuestado

Siempre me han gustado los idiomas. En el momento que yo comencé la universidad no existía profesorado en Inglés en la ciudad que vivo, por ese motivo decidí estudiar portugués.

06/11/2016 21:05 Ve las respuestas del encuestado

me encanta el idioma

06/11/2016 20:55 Ve las respuestas del encuestado

Es mi segunda carrera. Me fascinó el idioma y quise ampliar mis conocimientos. Luego de hacer varios cursos decidí estudiarlo como carrera. Actualmente prefiero la docencia de portugués antes que ejercer mi primer título universitario.

06/11/2016 19:26 Ve las respuestas del encuestado

me gusta el idioma

06/11/2016 19:17 Ve las respuestas del encuestado

Conocimiento del idioma

06/11/2016 18:56 Ve las respuestas del encuestado

Me encantan las lenguas latinas, el portugués sería dado en las escuelas con la integración del MERCOSUR etcR

06/11/2016 18:23 Ve las respuestas del encuestado

El amor por los idiomas; futuras oportunidades laborales (Mercosur)

06/11/2016 17:27 Ve las respuestas del encuestado

Por ser mi idioma y amar la docencia

06/11/2016 17:14 Ve las respuestas del encuestado

Pasión por los idiomas, y particularmente por el idioma portugués.

06/11/2016 17:07 Ve las respuestas del encuestado

historia personal

06/11/2016 16:56 Ve las respuestas del encuestado

Tener empleo

06/11/2016 16:28 Ve las respuestas del encuestado

Gusto por el idioma

06/11/2016 16:23 Ve las respuestas del encuestado

el cariño que siento por Brasil.

06/11/2016 15:47 Ve las respuestas del encuestado

Me gustaba mucho el idioma, había realizado un curso, y como se comentaba que iba a haber trabajo para profesores de portugués, por causa del Mercosur, decidí cursar esa carrera.

06/11/2016 15:40 Ve las respuestas del encuestado

Amor por la música y cultura brasileña

06/11/2016 15:30 Ve las respuestas del encuestado

nací en Brasil producto de la dictadura y quería acercarme a su lengua y cultura. Mercosur

06/11/2016 15:13 Ve las respuestas del encuestado

Identificación con la lengua portuguesa

06/11/2016 14:54 Ve las respuestas del encuestado

Estudié con una brasileña cuando estaba en secundaria.

06/11/2016 14:54 Ve las respuestas del encuestado

El gusto por el idioma, por la profesión docente y el abanico de posibilidades laborales en torno al idioma

06/11/2016 14:49 Ve las respuestas del encuestado

amor por la lengua y culturas brasileñas

06/11/2016 14:32 Ve las respuestas del encuestado

Mi pasión por los idiomas

06/11/2016 14:22 Ve las respuestas del encuestado

Aprender el idioma

06/11/2016 12:11 Ve las respuestas del encuestado

Cuando escuche el idioma me enamore de el y decidí aprenderlo
06/11/2016 10:52 Ve las respuestas del encuestado

Amo el portugués y amo enseñar
06/11/2016 9:14 Ve las respuestas del encuestado

Gusto por la lengua
06/11/2016 1:33 Ve las respuestas del encuestado

Amar la lengua cultura
05/11/2016 22:38 Ve las respuestas del encuestado

El amor por el idioma
05/11/2016 22:12 Ve las respuestas del encuestado

gusto e interes por la cultura y la lengua
05/11/2016 20:03 Ve las respuestas del encuestado

Gusto por las lenguas; familiaridad con el portugués y contexto geopolítico de los años 90
05/11/2016 15:39 Ve las respuestas del encuestado

Me gustaba el idioma y tenía familiares en Brasil. No se rendía examen de ingreso.
05/11/2016 15:08 Ve las respuestas del encuestado

Enseñar un idioma de un país que integraba el Mercosur
05/11/2016 14:26 Ve las respuestas del encuestado

Falta de dominio de idiomas en el área hotelera
05/11/2016 14:22 Ve las respuestas del encuestado

Fundamentalmente interés personal por la lengua y cultura del Brasil. Posibilidades de trabajo debido al proceso de integración regional, Mercosur, proyecto de enseñanza del portugués en las escuelas primarias y secundarias argentinas.
05/11/2016 11:34 Ve las respuestas del encuestado

Me gusta el idioma
05/11/2016 10:10 Ve las respuestas del encuestado

mejorar el nivel de portugués, que había empezado a estudiar en otra institución.
04/11/2016 22:47 Ve las respuestas del encuestado

Gusto por la lengua y cultura brasileña. Además de la vocación de enseñar.
04/11/2016 22:34 Ve las respuestas del encuestado

La cultura brasileña
04/11/2016 22:31 Ve las respuestas del encuestado

interés por la lengua
04/11/2016 18:45 Ve las respuestas del encuestado

gusto. probabilidad de trabajo por el mercosur
04/11/2016 16:35 Ve las respuestas del encuestado

Creación del Mercosur, posibilidades de trabajo, interés por la lengua y su cultura
04/11/2016 16:03 Ve las respuestas del encuestado

Vocación docente, afeción hacia la historiografía y ciencias de la cultura, profundo gusto por el lenguaje musical.
04/11/2016 15:33 Ve las respuestas del encuestado

Renovarme como docente y el placer de aprender y enseñar portugués
04/11/2016 14:15 Ve las respuestas del encuestado

Simpatía por el idioma y cultura, y perspectiva de su implementación a futuro.
04/11/2016 11:58 Ve las respuestas del encuestado

La relación con mis familiares. Soy brasileña.

04/11/2016 10:50 Ve las respuestas del encuestado

La lengua y su fonética, la cercanía de Brasil con nuestro país, el MERCOSUR, su cultura.

04/11/2016 10:38 Ve las respuestas del encuestado

mi gusto por los idiomas y el hecho de ser la única carrera de idiomas universitaria en la ciudad

04/11/2016 9:02 Ve las respuestas del encuestado

El gusto por la lengua y la cultura brasileña. No sabía si me gustaría ser docente hasta el momento en que hice la práctica.

04/11/2016 1:49 Ve las respuestas del encuestado

La cultura, las canciones y la posibilidad laboral porque justo me recibo cuando surge el Mercosur, igualmente la realidad fue otra.

03/11/2016 19:40 Ve las respuestas del encuestado

Me gustan los idiomas y la posibilidad del dictado del portugués como lengua extranjera obligatoria por el acuerdo del MERCOSUR

03/11/2016 19:19 Ve las respuestas del encuestado

Lengua de herencia, conocer la cultura, vivir cerca de la frontera, gusto por el idioma

03/11/2016 18:47 Ve las respuestas del encuestado

académicas

03/11/2016 18:16 Ve las respuestas del encuestado

Primero el gusto por el idioma y luego la necesidad de saber por mi trabajo

03/11/2016 18:01 Ve las respuestas del encuestado

política de integración. Cultura

03/11/2016 16:19 Ve las respuestas del encuestado

Ser oriunda de la frontera y estar lejos actualmente

03/11/2016 15:39 Ve las respuestas del encuestado

Me gusta reflexionar sobre cómo los idiomas funcionan

03/11/2016 15:34 Ve las respuestas del encuestado

La cercanía de mi provincia (Corrientes) al Brasil. EL gusto por la Cultura del mismo y la musicalidad del idioma.

03/11/2016 14:47 Ve las respuestas del encuestado

El gusto por la enseñanza y el amor por el idioma.

03/11/2016 14:21 Ve las respuestas del encuestado

vivo en zona fronteriza

03/11/2016 13:56 Ve las respuestas del encuestado

me gusta el idioma, el país y lo quiero transmitir a mis alumnos

03/11/2016 13:50 Ve las respuestas del encuestado

Económicas

03/11/2016 13:48 Ve las respuestas del encuestado

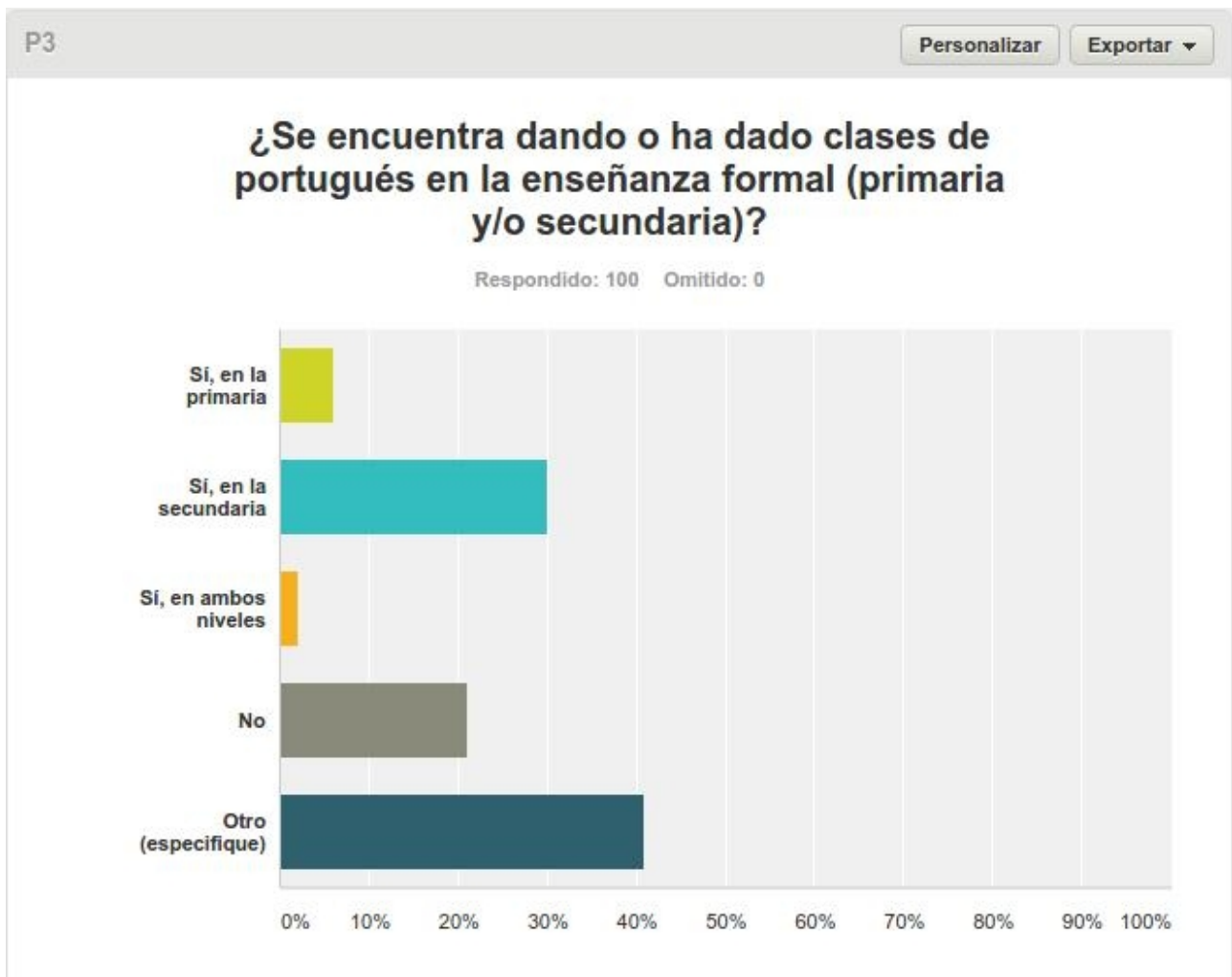
Preferencia por la lengua portuguesa

03/11/2016 13:47 Ve las respuestas del encuestado

El Mercosur

28/10/2016 16:01 Ve las respuestas del encuestado

Pregunta 3



Pregunta 4

¿En cuáles escuelas da o ha dado clases de portugués? (Indicar por escuela cada dato requerido)

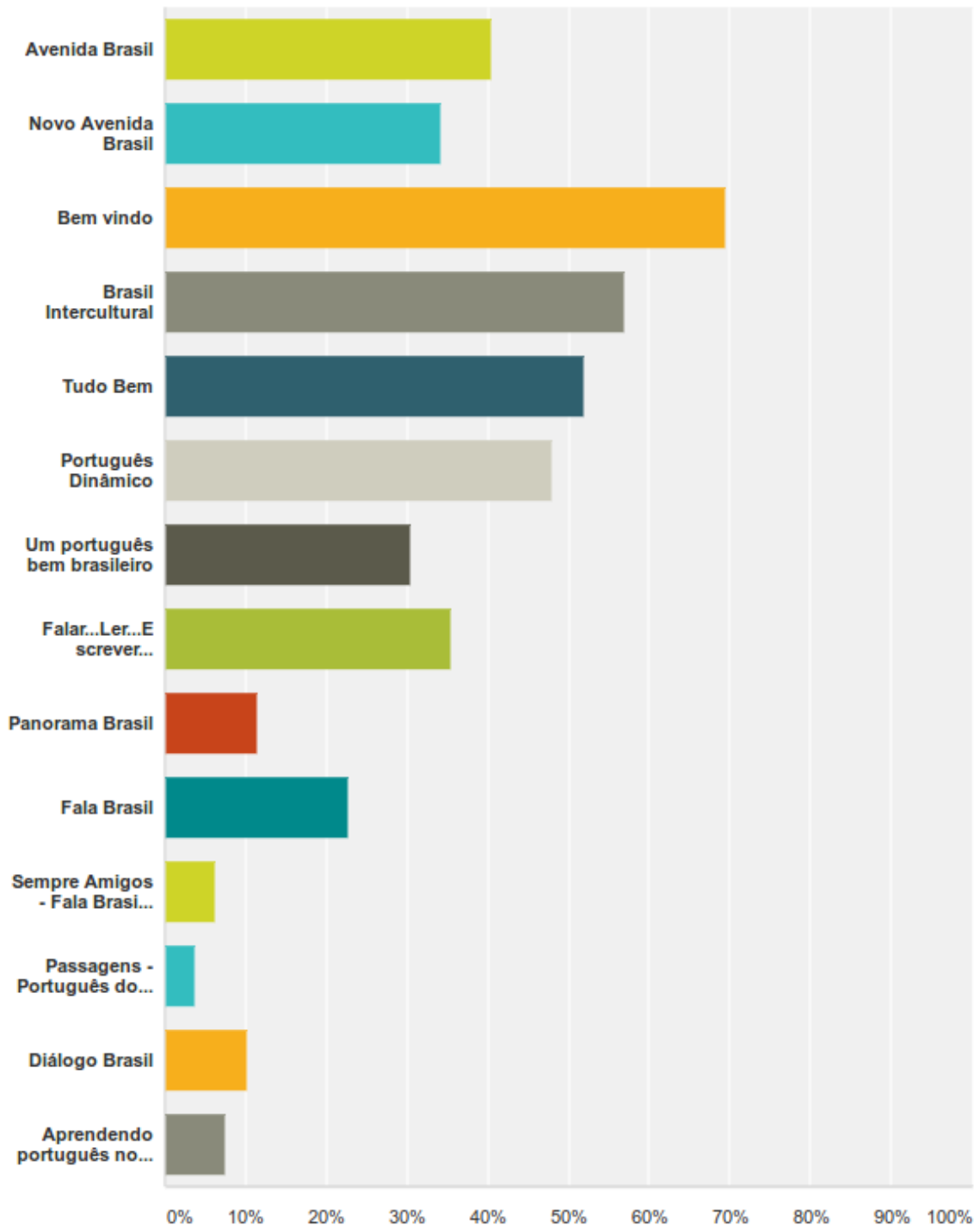
• Respondido: 66
• Omitido: 34

No se ha trabajado sobre estos datos

Pregunta 5

¿Qué libros didácticos de portugués ha utilizado durante el período 2003-2015 para la enseñanza secundaria?

Respondido: 79 Omitido: 21



Otros:

Mostrando 20 seleccionadas

utilizo el portugués dinámico. De los otros solo uso algunas páginas o ejercicios para complementar

07/11/2016 19:42 Ve las respuestas del encuestado

Material auténtico didactizado para las clases. Uso muy poco los manuales

07/11/2016 16:29 Ve las respuestas del encuestado

material preparado por mí

07/11/2016 13:24 Ve las respuestas del encuestado

Conhecendo o Brasil

07/11/2016 9:56 Ve las respuestas del encuestado

Muito Prazer.

07/11/2016 8:56 Ve las respuestas del encuestado

mi propio libro Beija-flor instituto Néctar da Lua

06/11/2016 23:59 Ve las respuestas del encuestado

dossier de varios libros

06/11/2016 22:36 Ve las respuestas del encuestado

Samba dos Sons & Fonética Lúdica (Luiz Roos) / Conhecendo o Brasil (Funceb)

06/11/2016 17:07 Ve las respuestas del encuestado

material cosecha propia

06/11/2016 16:56 Ve las respuestas del encuestado

Cuadernillo elaborado por docentes

06/11/2016 14:54 Ve las respuestas del encuestado

Brincando aprendo portugues

06/11/2016 10:52 Ve las respuestas del encuestado

Utilizo material de diferentes libros, además de los señalados

06/11/2016 9:14 Ve las respuestas del encuestado

Alguna cosa he usado de los mencionados, pero no sigo ninguno.

06/11/2016 1:33 Ve las respuestas del encuestado

Material auténtico y algunos textos y actividades propuestos por varios libros de los mencionados

05/11/2016 15:39 Ve las respuestas del encuestado

Material preparado por mi

05/11/2016 10:10 Ve las respuestas del encuestado

no uso libro

04/11/2016 18:45 Ve las respuestas del encuestado

no usé libro... use material realizado por mi

04/11/2016 16:35 Ve las respuestas del encuestado

La mayor parte del material es armado por mí, si bien tuve que pedirle un libro a los chicos (el Tudo bem, que es para adolescentes).

Lo que más uso es mi material.

04/11/2016 9:02 Ve las respuestas del encuestado

Si

03/11/2016 15:39 Ve las respuestas del encuestado

Muito Prazer

03/11/2016 13:48 Ve las respuestas del encuestado

Pregunta 6

¿Introduce otros materiales en sus clases? Si su respuesta es sí, ¿cuáles?

•Respondido: 90

•Omitido: 10

Leyendas brasileiras, blogs de enseñanza infantil, canciones, videos de programas, etc.

15/11/2016 17:38 Ve las respuestas del encuestado

Sí, artículos de revistas y diarios.

11/11/2016 8:09 Ve las respuestas del encuestado

Del observatório de la lengua portuguesa

10/11/2016 17:01 Ve las respuestas del encuestado

Sí. Gramáticas, producción propia a partir de publicaciones, videos, etc

09/11/2016 11:09 Ve las respuestas del encuestado

dvd- cd. proyector. computadora. revistas. folletos. mapas

09/11/2016 7:25 Ve las respuestas del encuestado

Videos, música y textos varios obtenidos de internet
08/11/2016 18:47 Ve las respuestas del encuestado

música...vídeos...Internet
08/11/2016 17:01 Ve las respuestas del encuestado

Sí, gran parte es material didáctico realizado por mí.
08/11/2016 16:02 Ve las respuestas del encuestado

Material auténtico y material usado durante el ingreso al profesorado creado por los profesores del mismo.
08/11/2016 15:27 Ve las respuestas del encuestado

sí, sitios web: brasilecola, infoescola,sóportugues, etc
08/11/2016 12:45 Ve las respuestas del encuestado

Si. Material de propia autoria
08/11/2016 8:51 Ve las respuestas del encuestado

Si, textos y videos de internet
08/11/2016 0:32 Ve las respuestas del encuestado

Material auténtico. Audiovisual
07/11/2016 22:30 Ve las respuestas del encuestado

Introduzco vídeos, música, cuento, historias de los alumnos
07/11/2016 20:51 Ve las respuestas del encuestado

Si. Poemas, música, videos (películas, series, documentales, etc.)
07/11/2016 19:42 Ve las respuestas del encuestado

si. Películas, revistas, libros de cuentos y fábulas etc
07/11/2016 18:44 Ve las respuestas del encuestado

Utilizo materiales auténticos (revistas, diarios, libros de literatura infantil, cuentos, crónicas, etc) y on line: youtube, etc.
07/11/2016 17:16 Ve las respuestas del encuestado

Si textos auténticos de revistas diarios . literatura crónica
07/11/2016 16:47 Ve las respuestas del encuestado

Sí, textos auténticos extraídos de páginas de diarios o revistas, cuentos, poemas, videos, canciones, juegos.
07/11/2016 16:42 Ve las respuestas del encuestado

Sí, materiales auténticos que didactizo. Canciones, videos, textos, noticias, diferentes géneros discursivos.
07/11/2016 16:29 Ve las respuestas del encuestado

Si. sacados de internet
07/11/2016 16:06 Ve las respuestas del encuestado

si, textos de revistas y material auténtico de folletos, diarios, etc
07/11/2016 14:25 Ve las respuestas del encuestado

Prefiero trabajar con proyectos y buscar material actual. Ej: art.periodísticos, publicidades, videos, etcétera.
07/11/2016 13:58 Ve las respuestas del encuestado

Revistas, cd's, Internet
07/11/2016 13:24 Ve las respuestas del encuestado

si. folletería y mapas, diarios y revistas.
07/11/2016 12:08 Ve las respuestas del encuestado

videos, artículos periodísticos, canciones, juegos, fotos, Blog propio, relatos seleccionados para el nivel etc
07/11/2016 10:58 Ve las respuestas del encuestado

Sí. Videos, noticias, músicas.
07/11/2016 10:34 Ve las respuestas del encuestado

La mayoría de los recursos usados en clase son de material auténtico como noticias, blogs, videos, etc.

07/11/2016 9:56 Ve las respuestas del encuestado

Si textos de Internet

07/11/2016 9:02 Ve las respuestas del encuestado

Si, folletos de viajes realizados, de supermercados, perfumería, hoteles...

07/11/2016 8:56 Ve las respuestas del encuestado

Videos, mapas, crucigramas

07/11/2016 8:40 Ve las respuestas del encuestado

Recursos de internet

07/11/2016 8:26 Ve las respuestas del encuestado

Videos, música, audios

06/11/2016 23:59 Ve las respuestas del encuestado

Si, actualidad de Internet, canciones, ejercicios inventados

06/11/2016 22:36 Ve las respuestas del encuestado

Material de internet.

06/11/2016 21:19 Ve las respuestas del encuestado

Revistas, noticias o artículos sacados de internet.

06/11/2016 21:05 Ve las respuestas del encuestado

Si. Busco en internet videos y preparo textos propios.

06/11/2016 19:26 Ve las respuestas del encuestado

material autentico, videos, músicas.

06/11/2016 19:17 Ve las respuestas del encuestado

Si. Vídeos y canciones.

06/11/2016 18:56 Ve las respuestas del encuestado

apuntes varios de internet

06/11/2016 18:23 Ve las respuestas del encuestado

Material auténtico (canciones, videos, artículos, noticias, literatura, folletos, etc)

06/11/2016 17:27 Ve las respuestas del encuestado

Videos, diarios, revistas, juegos,

06/11/2016 17:14 Ve las respuestas del encuestado

Si, introduzco noticias, textos narrativos, recetas, etc. Todos de Internet.

06/11/2016 17:07 Ve las respuestas del encuestado

Si, intento usar material auténtico

06/11/2016 16:56 Ve las respuestas del encuestado

De todo tipo,videos,historietas,folletos,revistas,peliculas

06/11/2016 16:28 Ve las respuestas del encuestado

Videos, canciones, audios creados por brasileiros para diferentes contenidos.

06/11/2016 16:23 Ve las respuestas del encuestado

música, juegos

06/11/2016 15:47 Ve las respuestas del encuestado

Diarios, revistas, folletos.

06/11/2016 15:40 Ve las respuestas del encuestado

Libro "Horizontes"

06/11/2016 15:30 Ve las respuestas del encuestado

Folletos, revistas, Internet
06/11/2016 15:13 Ve las respuestas del encuestado

Revistas, diarios, videos (You Tube), películas. Literatura brasileña en general.
06/11/2016 14:54 Ve las respuestas del encuestado

Algunas herramientas tecnológicos, dentro de las posibilidades existentes.
06/11/2016 14:54 Ve las respuestas del encuestado

Material autentico como noticias, blogs, cartas de lectores, etc.
06/11/2016 14:49 Ve las respuestas del encuestado

Siempre. Música, videos, artículos de diarios, revistas y de Internet, folletos, etc.
06/11/2016 14:32 Ve las respuestas del encuestado

Materiales audiovisuales
06/11/2016 14:22 Ve las respuestas del encuestado

Música láminas maquetas juguetes marionetas material concreto como cucharas cuchillo tenedor por ejemplo
06/11/2016 10:52 Ve las respuestas del encuestado

Si!!! Videos, canciones, filmes, archivos PDF, recetas, páginas auténticas, etc
06/11/2016 9:14 Ve las respuestas del encuestado

Sí. Textos de otros libros, de revistas, diarios o de internet, videos, músicas, propagandas, etc.
06/11/2016 1:33 Ve las respuestas del encuestado

Si.textos de internet
05/11/2016 22:38 Ve las respuestas del encuestado

Si...videos...audios...imagenes
05/11/2016 20:03 Ve las respuestas del encuestado

Materiales auténticos
05/11/2016 15:39 Ve las respuestas del encuestado

Videos, canciones, afiches, revistas, fotocopias de producción propia.
05/11/2016 15:08 Ve las respuestas del encuestado

Sí, la mayoría es para articular con el docente de clases y lo creo yo. NO existe material para eso. EJemplo: tema del acuífero guaraní, árboles nativos de Concordia, autores concordienses, mitos griegos, etc.
05/11/2016 14:22 Ve las respuestas del encuestado

Si, los preparo
05/11/2016 10:10 Ve las respuestas del encuestado

Material de Internet, textos, vídeos y audios
04/11/2016 22:47 Ve las respuestas del encuestado

Canciones, material autentico de diarios y revistas de internet. Videos de youtube, reportajes, noticieros.
04/11/2016 22:34 Ve las respuestas del encuestado

Si. Material auténtico.
04/11/2016 22:31 Ve las respuestas del encuestado

Textos originales
04/11/2016 18:45 Ve las respuestas del encuestado

si... material preparado por la docente. materiales autenticos
04/11/2016 16:35 Ve las respuestas del encuestado

Videos, revistas, artículos de internet, canciones, capítulos de series, películas.
04/11/2016 16:03 Ve las respuestas del encuestado

Cualquier tipología textual de diversos géneros discursivos de circulación, todo depende del nivel de potencial didáctico que observe en ese material en función de mis objetivos curriculares que plantean interpelar al alumno desde una materialidad Lingüística simbólica y significativa, a partir de una idea central de gramática funcional enfocada a usuarios reales de la lengua portuguesa como lengua meta, con motivaciones y necesidades reales.

04/11/2016 15:33 Ve las respuestas del encuestado

Música Libros de cuentos

04/11/2016 14:15 Ve las respuestas del encuestado

SI. INFORMATIVO (PERIÓDICOS, REVISTAS REALES E INTERNET) LITERARIO (CRÓNICAS, POEMAS) MÚSICA Y AUDIOS.

04/11/2016 11:58 Ve las respuestas del encuestado

Si. Usando internet extraigo noticias, videos, músicas, etc. principalmente relacionados a cuestiones actuales como por ejemplo medio ambiente; cuestiones de género; violencia; salud; etc.

04/11/2016 10:50 Ve las respuestas del encuestado

Si, materiales audiovisuales, power point, autentico

04/11/2016 10:38 Ve las respuestas del encuestado

Si. Armo material en base a los temas que tengo que trabajar y mucho tomando como ejemplos libros de otros idiomas que considero están mejor estructurados.

04/11/2016 9:02 Ve las respuestas del encuestado

Canciones. Vídeos. Crónicas.

04/11/2016 1:49 Ve las respuestas del encuestado

si, los que puedo conseguir por internet

03/11/2016 19:40 Ve las respuestas del encuestado

si, sitios de internet, vídeos, músicas

03/11/2016 19:19 Ve las respuestas del encuestado

Libros de gramática, fonética da língua, películas, diarios, canciones

03/11/2016 18:47 Ve las respuestas del encuestado

Secuencias didácticas creadas por el docente

03/11/2016 18:16 Ve las respuestas del encuestado

Si. Vídeos de youtube, diarios on line, revistas, etc.

03/11/2016 18:01 Ve las respuestas del encuestado

Material auténtico

03/11/2016 16:19 Ve las respuestas del encuestado

Tarjetas con verbos, adjetivos opuestos, músicas, películas, bingo y otros de elaboración propia Cómo un preguntado...

03/11/2016 15:39 Ve las respuestas del encuestado

Vídeos y crónicas

03/11/2016 15:34 Ve las respuestas del encuestado

Vídeos (músicas, tutoriales, cuentos sin narrador) cuentos, presentaciones en Power Point)

03/11/2016 14:47 Ve las respuestas del encuestado

Si, actividades elaboradas por mi, revistas, vídeos, películas.

03/11/2016 14:21 Ve las respuestas del encuestado

Materiales de la web

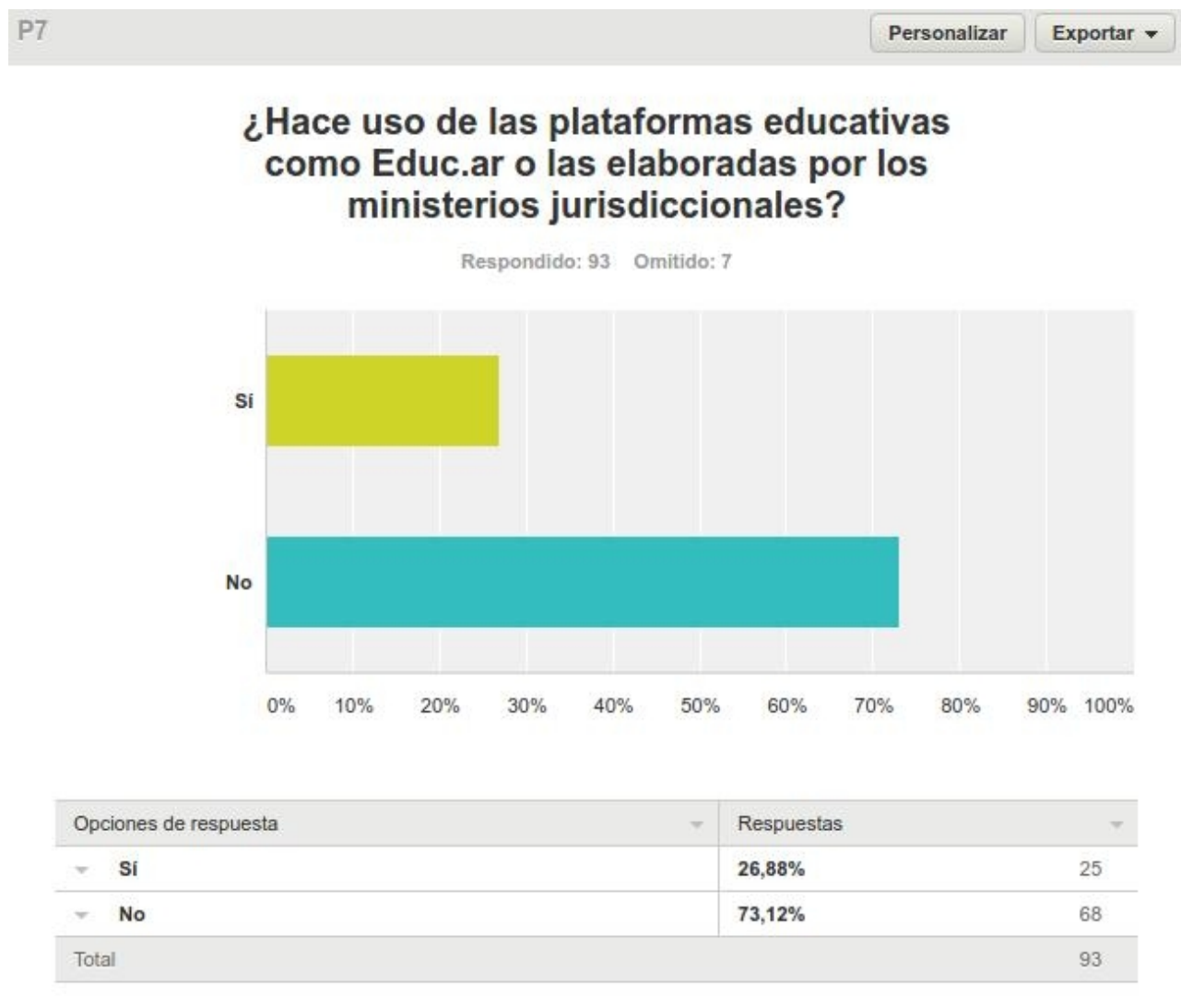
03/11/2016 13:56 Ve las respuestas del encuestado

Materiales de Internet

03/11/2016 13:50 Ve las respuestas del encuestado

Vídeos, artículos de jornal, revistas, música

Pregunta 7



Pregunta 8

¿En la escuela donde usted se desempeña o se desempeñó hubo discusión sobre la elaboración de los Diseños Curriculares?

Si

15/11/2016 17:38 Ve las respuestas del encuestado

no sé

13/11/2016 21:37 Ve las respuestas del encuestado

Sí

11/11/2016 8:09 Ve las respuestas del encuestado

Sí. En la facultad de Ingeniería de la UNR (FCEIA), pero sin ningún tipo de respuestas.

09/11/2016 11:09 Ve las respuestas del encuestado

si

09/11/2016 7:25 Ve las respuestas del encuestado

En los institutos donde he enseñado nunca rechazaron mis programas

08/11/2016 18:47 Ve las respuestas del encuestado

elaboración particular

08/11/2016 17:01 Ve las respuestas del encuestado

No

08/11/2016 16:02 Ve las respuestas del encuestado

No.

08/11/2016 15:27 Ve las respuestas del encuestado

Si

08/11/2016 8:51 Ve las respuestas del encuestado

No

08/11/2016 0:32 Ve las respuestas del encuestado

No

07/11/2016 22:30 Ve las respuestas del encuestado

Si. Durante algunas reuniones docentes hubo criticas a los diseños pre establecidos

07/11/2016 19:42 Ve las respuestas del encuestado

si

07/11/2016 18:44 Ve las respuestas del encuestado

Sí.

07/11/2016 16:29 Ve las respuestas del encuestado

no tengo conocimiento

07/11/2016 14:25 Ve las respuestas del encuestado

No

07/11/2016 13:58 Ve las respuestas del encuestado

No

07/11/2016 13:24 Ve las respuestas del encuestado

No. Nunca.

07/11/2016 12:08 Ve las respuestas del encuestado

sí

07/11/2016 10:58 Ve las respuestas del encuestado

No

07/11/2016 10:34 Ve las respuestas del encuestado

Sí

07/11/2016 9:56 Ve las respuestas del encuestado

No

07/11/2016 9:02 Ve las respuestas del encuestado

Si, hubo.

07/11/2016 8:56 Ve las respuestas del encuestado

No

07/11/2016 8:40 Ve las respuestas del encuestado

no

07/11/2016 8:26 Ve las respuestas del encuestado

No recuerdo.

06/11/2016 22:36 Ve las respuestas del encuestado

No
06/11/2016 21:19 Ve las respuestas del encuestado

No
06/11/2016 20:55 Ve las respuestas del encuestado

Soy recién recibida, todavía no he dado clases en ningún establecimiento educativo (salvo las prácticas).
06/11/2016 19:26 Ve las respuestas del encuestado

no
06/11/2016 19:17 Ve las respuestas del encuestado

No
06/11/2016 18:56 Ve las respuestas del encuestado

No
06/11/2016 17:14 Ve las respuestas del encuestado

No. Nunca se cuestionó el Diseño Curricular de las carreras en donde enseño.
06/11/2016 17:07 Ve las respuestas del encuestado

Sí
06/11/2016 16:56 Ve las respuestas del encuestado

No.
06/11/2016 16:28 Ve las respuestas del encuestado

Si
06/11/2016 16:23 Ve las respuestas del encuestado

si
06/11/2016 15:47 Ve las respuestas del encuestado

Desconozco.
06/11/2016 15:40 Ve las respuestas del encuestado

No sé...
06/11/2016 15:30 Ve las respuestas del encuestado

Todavía no está terminado el PEI
06/11/2016 15:13 Ve las respuestas del encuestado

Sí, aunque no en todas
06/11/2016 14:54 Ve las respuestas del encuestado

No
06/11/2016 14:54 Ve las respuestas del encuestado

No
06/11/2016 14:49 Ve las respuestas del encuestado

si
06/11/2016 14:32 Ve las respuestas del encuestado

No
06/11/2016 14:22 Ve las respuestas del encuestado

No
06/11/2016 10:52 Ve las respuestas del encuestado

Si
06/11/2016 9:14 Ve las respuestas del encuestado

No recuerdo que haya habido discusión sobre eso.
06/11/2016 1:33 Ve las respuestas del encuestado

Si

05/11/2016 22:38 Ve las respuestas del encuestado

En el período mencionado no, posteriormente sí del 2011 a 2015 aproximadamente. Aclaro en este espacio que la situación de los profesores chaqueños fue cambiando mucho desde el 2000, año que egresamos, hasta la actualidad. Esto se debe a la apertura de nuevos espacios en los diferentes niveles del sistema educativo (incluido el universitario), tanto público como privado. En mi caso, esos 4 años trabajados en secundaria no representan la diversidad de trabajos por los que transité.

05/11/2016 15:39 Ve las respuestas del encuestado

Sí.

05/11/2016 15:08 Ve las respuestas del encuestado

No sé.

05/11/2016 14:26 Ve las respuestas del encuestado

Sí

05/11/2016 14:22 Ve las respuestas del encuestado

Sí

05/11/2016 10:10 Ve las respuestas del encuestado

Si

04/11/2016 22:47 Ve las respuestas del encuestado

Si

04/11/2016 22:31 Ve las respuestas del encuestado

No

04/11/2016 18:45 Ve las respuestas del encuestado

ese año no

04/11/2016 16:35 Ve las respuestas del encuestado

No

04/11/2016 16:03 Ve las respuestas del encuestado

Si

04/11/2016 15:33 Ve las respuestas del encuestado

Si las reuniones dispuestas por el Ministerio de Educación

04/11/2016 14:15 Ve las respuestas del encuestado

SE ADAPTÒ EL CONTENIDO BÁSICO AL DE IDIOMAS EXTRANJERO INGLES

04/11/2016 11:58 Ve las respuestas del encuestado

no.

04/11/2016 10:50 Ve las respuestas del encuestado

No.

04/11/2016 9:02 Ve las respuestas del encuestado

No.

04/11/2016 1:49 Ve las respuestas del encuestado

si

03/11/2016 19:40 Ve las respuestas del encuestado

No

03/11/2016 19:19 Ve las respuestas del encuestado

No

03/11/2016 18:47 Ve las respuestas del encuestado

SI

03/11/2016 18:16 Ve las respuestas del encuestado

NO

03/11/2016 18:01 Ve las respuestas del encuestado

Si

03/11/2016 15:39 Ve las respuestas del encuestado

Si, 'desde el 2014 rige en nuevo DCJ del Profesorado de Portugués al que le han quitado muchas horas de las materias específicas como Fonética y gramática y las Practicas 1 y 2 .

03/11/2016 14:47 Ve las respuestas del encuestado

No

03/11/2016 14:21 Ve las respuestas del encuestado

Si hasta el momento soy escasas las escuelas que dictan esta materia.

03/11/2016 13:56 Ve las respuestas del encuestado

Anexo 2 – Cuadro de materiales didácticos de portugués lengua extranjera¹

Libros didácticos de portugués publicados en Argentina

AÑO	Título	Autor	Editorial	Destinatarios	Objetivos
2000	Conhecendo o Brasil	Fundación de Centro de Estudos Brasileiros	Buenos Aires:	Hispanohablantes	Difundir el portugués en la comunidad hispánica: Mercosur, América Latina y España.
2007 [1997]	Um português bem brasileiro (nivel 1-4)	Fundación de Centro de Estudos Brasileiros	Buenos Aires: Gráfica Printer	Hispanohablantes	Poner al alcance de todos el trabajo de la FUNCEB. Acompañar las iniciativas del Sector Educativo del Mercosur para facilitar la comunicación regional.
2010	Horizontes: rumo à proficiência em língua portuguesa.	ALMEIDA, Adriana; BARBOSA, Cibele	Buenos Aires: LiBreAr	Hispanohablantes	Perfeccionar el portugués a partir de temas de la vida cotidiana.
2010	Fonética Lúdica	ROOS, Luiz	Buenos Aires: Editora Sotaque	Hispanohablantes	Proporcionar estrategias didácticas y lúdicas para la enseñanza de portugués oral
2011 [2005]	Português Dinâmico (Nivel Inicial A1) e Intermedio A2)	ANDRÉ S., SANTA MARIA, M.	Vicente López: SIM	Jóvenes hispanohablantes	Enseñar las estructuras, vocabulario y expresiones coloquiales del portugués de una manera dinámica y divertida
2011	Brasil Intercultural (Nivel Inicial, Intermedio y avanzado)	MENDES, Edleise	CABA: Casa do Brasil	Extranjeros hablantes de otras lenguas con especial enfoque en los hispanohablantes	Enseñar la lengua-cultura brasileña de modo intercultural
2015	Pé na Estrada (Niveles A1 y A2)	RODRIGUES, A.; SANTANA, K. The Lincoln Press	CABA: Tramas	Estudiantes de escuelas secundarias argentinas (elaborado para una escuela privada bilingüe español/inglés)	Ofrecer un material adaptado para la escuela secundaria

1 En negrita resaltamos los libros que serán analizados debido a su mayor circulación en las escuelas argentinas o por responder específicamente a un proyecto pedagógico escolar, como es el caso de *Pé na Estrada*.

Libros didácticos producidos en Brasil que circulan en la escuela secundaria en Argentina según la encuesta realizada en 2016

AÑO	Título	Autor	Editorial	Destinatarios	Objetivos
[1981] 1992	Falando, Lendo, Escrevendo Português – Um curso para estrangeiros Falar, Ler, Escrever	LIMA, Emma E. O. F.; IUNES, Samira	São Paulo: EPU	Adultos y adolescentes de nivel secundario	Enseñar en poco tiempo a hablar, leer y escribir en portugués. Adquirir un vocabulario activo para las situaciones de la vida diaria y profesional.
[1984] 1991	Avenida Brasil – Curso Básico de Português para Estrangeiros vol. 1, 2 y 3	LIMA, Emma E. O. F.; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko et al.	São Paulo: EPU	Extranjeros de cualquier nacionalidad adolescentes y adultos	Enseñar portugués para comunicarse con brasileños y participar de su vida cotidiana. Comprender, hablar y dominar las estructuras de la lengua. Conocer y comprender Brasil y los brasileños.
[1989] 2004	Fala Brasil – Português para estrangeiro	FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth; COUDRY, Pierre	Campinas: Pontes	Extranjeros en general (cuenta con traducciones al inglés y al francés de la introducción, consignas y vocabulario)	Enseñar portugués en base a diálogos dirigidos y de la presentación de cultura brasileña en base a situaciones cotidianas.
[1999] 2010	Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação	PONCE, Maria H. O. de; BURIM, Silvia R. B. A.; FLORISSI, S.	São Paulo: SBS	Extranjeros en general (material elaborado a partir de cursos en empresas) Divide el libro del alumno según el origen: latino, anglosajón y asiático	Enseñar el portugués hablado, sin dejar de lado la gramática normativa, a través del método comunicativo.
[2008] 2010 y 2013	Tudo Bem ? Português para a nova geração vol. 1 y 2	PONCE, Maria H. O. de; BURIM, Silvia R. B. A.; FLORISSI, S.	São Paulo: SBS	Jóvenes extranjeros a partir de 11 años	Enseñar el portugués hablado en Brasil por el adolescente brasileño, enfatizando el lenguaje coloquial, con las necesarias referencias a la gramática normativa.
2008	Novo Avenida Brasil Vol. 1 (A1) Vol. 2 (A2) Vol. 3 (B1)	LIMA, Emma E. O. F.; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko et al.	São Paulo: EPU	Extranjeros de cualquier nacionalidad adolescentes y adultos	Adquirir instrumentos para la comunicación en portugués y conocer y comprender Brasil y los brasileños.

Materiales didácticos elaborados por ministerios de educación en Argentina

Año	Título	Autores	Ministerio y Descripción	Objetivos
2009	Portugués – diálogo entre culturas	FERRADAS, Claudia M. (Coord.) GONZÁLEZ, Silvina (portugués)	CABA: Ministerio de Educación Cuadernillo para el docente y para el alumno distribuido en las escuelas secundarias. Disponible en línea	Profundizar la competencia intercultural Basado en el Diseño Curricular de CABA de 2001
2011	Colección Modelo 1 a 1 - Portugués	CORREA, Germán; RODRÍGUEZ, Marcos	Ministerio de Educación de la Nación Cuadernillo. Disponible en línea.	Propuestas para el programa Modelo 1 a 1 para utilizar las TICs en el aula
2015	Portugués - O bairro, espaço de encontros...	FRANZONI, Patricia; CORREA, Germán; PÉREZ, Ana. C.; LEITE, María J.	Ministerio de Educación de la Nación Sitio web <i>Entrama</i>	Propuestas dentro de la perspectiva de los NAP de Lenguas Extranjeras articuladas a partir de la construcción sociocultural de los alumnos

Figuras



Novo Avenida Brasil
(LIMA; ROHRMANN,
2008)

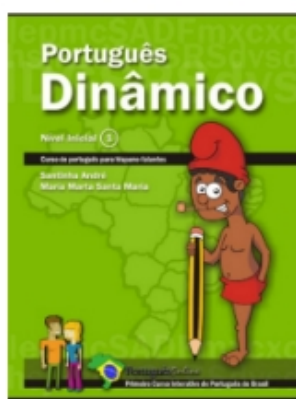


Bem-vindo! (DE PONCE et
al., 2009)



Tudo Bem? (DE PONCE et
al., 2010)

Figura 1: Manuales de portugués publicados en Brasil de mayor circulación en Argentina



Português Dinâmico
(ANDRÉ; SANTA MARÍA,
2011)



Brasil Intercultural
(BARBOSA; DE CASTRO,
2013)



Pé na Estrada
(RODRIGUES; SANTANA,
2015)

Figura 2: Manuales de portugués publicados en Argentina



Palavras de amigos, material didáctico del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Ferrada, 2010a)



Portugués en Modelo 1 a 1, material didáctico Ministerio de Educación de la Nación (Correa y Rodríguez, 2011)

Figura 3: Material didáctico de portugués elaborado por los Ministerios de Educación de Argentina y de Ciudad de Buenos Aires

Figura 4: “O bairro, espaço de encontros...” del Sitio web Entrama del Ministerio de Educación de Argentina (cf. Correa et al., 2015)

D1 11 Informações sobre o Brasil



1. Ouça e indique no mapa onde estão.

GRANDES INDÚSTRIAS

FLORESTA AMAZÔNICA

CIDADES GRANDES

REGIÕES MAIS RICAS

2. Complete com números do texto.

- O Brasil tem de km² de área.
- O Brasil tem mais de de habitantes.
- A Região Norte, com a floresta Amazônica, ocupa% do Brasil.



Figura 5: Explorar/conquistar Brasil. En: Unidad 3, Novo Avenida Brasil 1 (cf. Lima et al., 2008: 76)

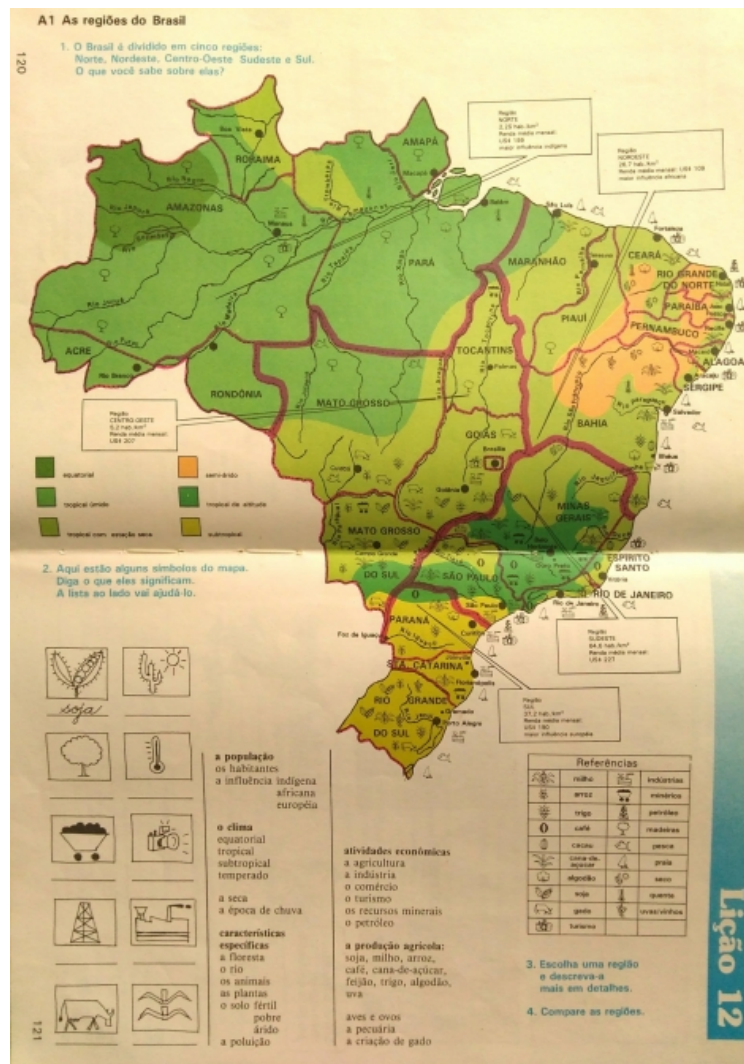


Figura 6: Brasil y sus recursos naturales. En: Unidad 12, Avenida Brasil 1 (cf. Lima et al., 1991)



Figura 7: Mapa de Brasil en índice y gramática. En: Bem-vindo! (De Ponce et al., 2009)

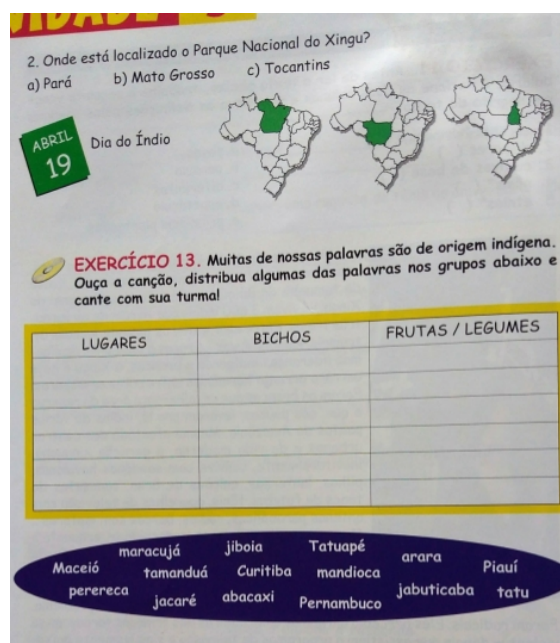


Figura 8: Brasil-ísla. En: Tudo bem? (cf. De Ponce et al., 2010: 38)

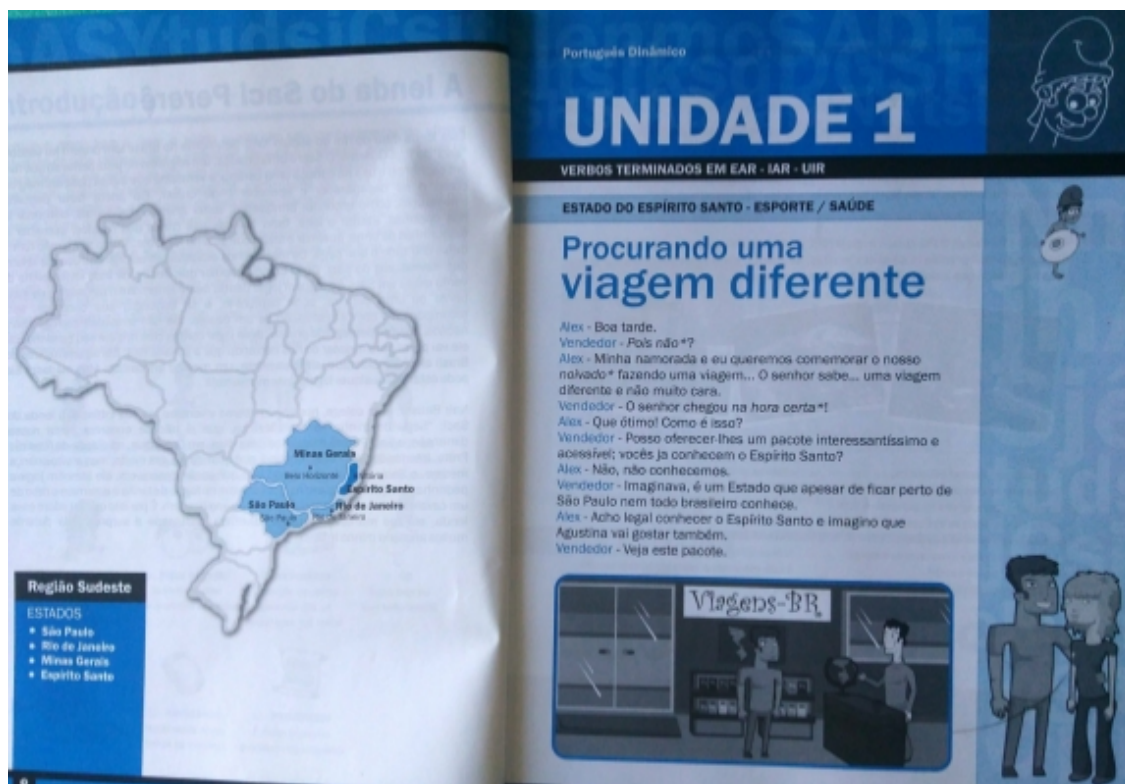


Figura 9: Escenografia de Português Dinâmico 2 (cf. André y Santa María, 2010: 8-9)



Figura 10: Escenografia de Pé na Estrada (cf. Rodrigues y Santana, 2015: 14-15)



Brasil-ilsa. En: Unidade 0. Brasil Intercultural Ciclo Básico (2013: 5)

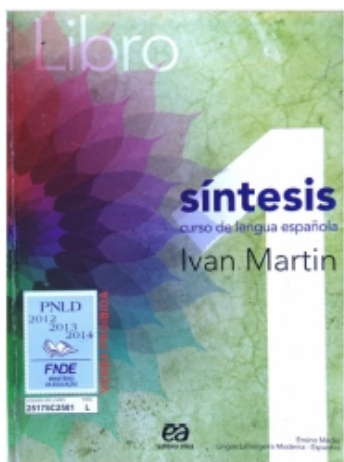


Brasil en América del Sur En: Unidade 2. Brasil Intercultural Ciclo Básico (2013: 43)

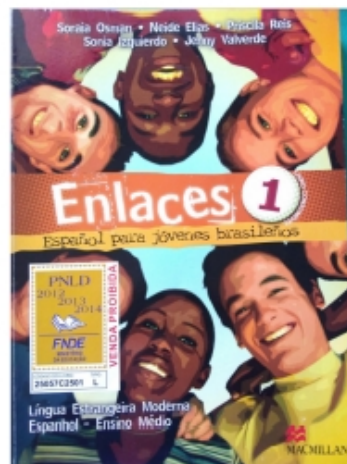
Figura 11: Brasil isla y visibilidad de América del Sur en Brasil Intercultural (cf. Barbosa y De Castro, 2013)



El arte de leer (PICANCO, D. C.; VILLALBA, T. K. 2010)



Síntesis (MARTIN, I, 2010)



Enlaces (OSMAN, S. et al. 2010)

Figura 12: Colecciones de español aprobadas en la convocatoria del PNLD 2012



Enlaces 2º Edición (OSMAN et al., 2013)



Cercanía Joven (COIMBRA, L. et al., 2013)

Figura 13: Colecciones de español aprobadas en la convocatoria del PNLD 2015



Figura 14: Identidad, Unidad 1, El arte de leer (cf. Picanço y Villalba, 2010: 7)



Figura 15: Introducción: Español y portugués en el mundo, Síntesis (cf. Martin, 2010: 8-9)

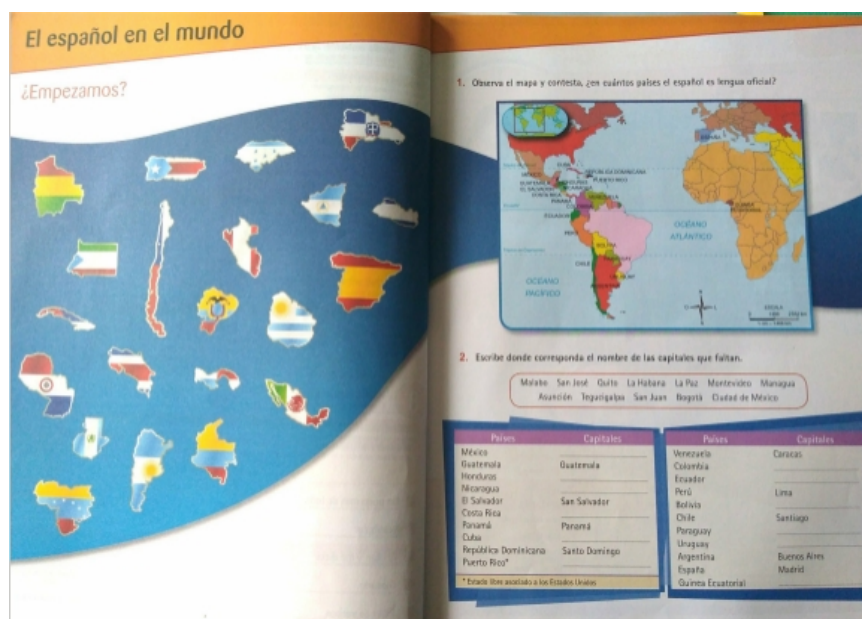


Figura 16: Introducción: El español en el mundo (cf. Osman et al., 2010: 8-9)



Figura 17: Unidad 1: El mundo hispanohablante ¡viva la pluralidad! (cf. Coimbra et al., 2013: 10)

Pronomes Pessoais	Pronomes Retos Caso Subjetivo	Pronomes Oblíquos Caso Objeto	
		Átonos	Tônicos
1ª pessoa do singular	eu	me	mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te	ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele/ela	o, a, se, lhe	si, consigo, ele, ela
1ª pessoa do plural	nós	nos	nós, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos	vós, convosco
3ª pessoa do plural	eles/elas	os, as, se, lhes	si, consigo, eles, elas

Figura 18: Pronombres personales en Tudo Bem? (cf. Ponce et al., 2010: 94)

Pronomes Pessoais	Pronomes Reflexivos
eu	me
tu	te
ele/ela/você/a gente	se
nós	nos
vós	vos
eles/elas	se

eu	meu(s), minha(s)
você	seu(s), sua(s) (= de você)
ele	seu(s), sua(s)/dele
ela	seu(s), sua(s)/dela
nós	nosso(s), nossa(s)
vocês	seu(s), sua(s) (= de vocês)
eles	seu(s), sua(s)/deles
elas	seu(s), sua(s)/delas
tu	teu(s), tua(s)
vós	vosso(s), vossa(s)

Figura 19: Pronombres reflexivos y posesivos en Bem-vindo! (cf. Ponce et al., 2009: 207, 208)

número	pessoa	caso reto	caso oblíquo	
			átono	tônico
singular	1 ^a	eu	me	mim, comigo
	2 ^a	tu	te	ti, contigo
	3 ^a	ele, ela	se, o, a, lhe	si, ele, ela, consigo
plural	1 ^a	nós	nos	nós, conosco
	3 ^a	eles, elas	os, as, lhes	elas, eles

Figura 20: Pronombres rectos y oblicuos en *Português Dinâmico*, vol. 2 (cf. André y Santa Maria, 2010: 179)

NÚMERO	PESSOAS	PRONOMES
SINGULAR	Eu	Meu (s), minha (s)
	Você	Seu (s), sua (s) / de você
	Ele / Ela	Dele, dela
PLURAL	Nós	Nosso (s), nossa(s)
	Vocês	Seu (s), sua (s) / de vocês
	Eles / Elas	Deles, delas
	Tu	Teu (s), tua (s)

Figura 21: Pronombres posesivos en *Brasil Intercultural, Ciclo Inicial*, vol. 1 (cf. Barbosa y Castro, 2011: 22)

RETOS	OBLÍQUOS ÁTONOS (usados sem preposição)	OBLÍQUOS TÔNICOS (usados com preposição)
Eu	ME	MIM, COMIGO
Tu / Você	TE/ SE, LHE, O, A	TI, CONTIGO / COM VOCÊ
Ele / Ela	SE, LHE, O, A	SI, CONSIGO / COM ELE/ ELA
Nós	NOS	NÓS / CONOSCO
Vocês	SE, LHES, OS, AS	COM VOCÊS
Eles / Elas	SE, LHES, OS, AS	SI, CONSIGO / COM ELES/ELAS

Figura 22: Pronombres clíticos en *Brasil Intercultural, Ciclo Intermediário*, vol. 2 (cf. Barbosa y Schrögle, 2011:10)

A10: PRONOMES POSSESSIVOS

PRONOMES PESSOAIS	PRONOMES POSSESSIVOS
Eu	Meu (s), minha (s)
Você	Seu (s), sua (s)
Ele/Ela	Seu (s), sua (s), dele, dela
Nós = A gente	Nosso (s), nossa (s)
Vocês/Eles/Elas	Seu (s), sua (s), deles, delas

Figura 23: Pronombres posesivos en Pé na Estrada (cf. Rodrigues y Santana, 2015: 24)

3. O pronome

3.1. Pronomes pessoais

Sujeito	Objeto direto	
eu	me	João me viu.
você	o, a, -lo, -la	} João o viu.
ele		
ela		João quer vê-lo.
nós	nos	João nos viu.
vocês	os, as, -los, -las	} João os viu.
eles		
elas		
		João quer vê-las.

Figura 24: Pronombres clíticos en Novo Avenida Brasil, vol. 1 (cf. Lima et al., 2008:109)

¡ACÉRCATE!

- ¿Qué es voseo? Explícalo con ayuda de tu profesor y pon dos ejemplos.

- Lee la tira de Mafalda y observa el uso del voseo. ¿Cómo hablarían Mafalda y Libertad si usasen el español de España? Reescribe abajo el primer globito.

QUINO. 10 años con Mafalda. Editora Lumen.

Figura 25: El voseo en El arte de leer, vol.1 (cf. Picanço y Villalba, 2010: 47)

GRAMÁTICA BÁSICA

PRESENTE DE INDICATIVO

Adaptado de Liniers, Macanudo 2, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

1 Completa la tabla con los verbos en presente de indicativo:

Despertarse	Desayunar	Leer	Salir	Trabajar	Volver	Cenar	Acostarse
me despierto		leo	salgo	trabajo	vuelvo	ceno	me acuesto
te despiertas	desayunas	lees	sales		vuelves	cenas	te acuestas
	desayuna	lee	sale	trabaja	vuelve		se acuesta
nos despertamos	desayunamos		salimos	trabajamos	volvemos	cenamos	
os despertáis	desayunáis	leéis	salís	trabajáis	volvéis	cenáis	os acostáis
se despiertan	desayunan	leen		trabajan		cenan	se acuestan

Figura 26: El voseo en Síntesis, vol. 1 (cf. Martín, 2010: 47)

Unidad 2

Manos a la obra

Formas de tratamiento

USO Presta atención a los elementos que se usan en las tiras de "Condorito" para tratar a la persona con la que se habla.

—Veamos cómo anda su vista. Lea la línea de arriba.
 —B-D-A-C.
 —¿A ver? Mmmmm... Este... Bueno, en fin... debe ser como **usted** dice. Ahora lea la corrida que sigue.

—¡Buaaaa, buaaa!
 —¿Qué **te** pasa, Coné?
 —Es que no me gusta que mis compañeros me digan "pelao". ¿Por qué no tengo pelos como los demás niños?
 —Sencillo. Porque **tú eres** un plumífero.
 —¿Y por qué no tengo plumas?
 —Porque **eres** "pelao".

Ahora observa esos mismos elementos en estos diálogos.

Figura 27: Tuteo en Enlaces 2012, (cf. Osman et al. 2010: 34)

3. Matías es el personaje principal de *Yo, Matías*, tira cómica creada por el dibujante argentino Fernando Sendra. Lee la siguiente tira, fijate en los elementos destacados y señala las opciones adecuadas con un/a compañero/a.



Extraído de <www.chistesclarin.com.ar>. Acceso el 26 de noviembre de 2012.

- a De acuerdo con el contexto, Matías trata a su madre con:
 cortesía (formal) familiaridad (informal)
- b ¿Qué pronombre sujeto utiliza para dirigirse a su madre?
 tú vos usted
- c Busca en la tira las formas verbales correspondientes al pronombre **vos** y escribelas.

FORMAS DE TRATAMIENTO

En español hay dos formas de tratamiento para dirigirse al interlocutor:

- ▶ el tratamiento informal (**tú** o **vos**), que se usa, generalmente, entre familiares, amigos o gente de la misma edad;
- ▶ el tratamiento formal (**usted**), que se usa, generalmente, para personas desconocidas, mayores o con las que no tenemos confianza.

Figura 28: Voseo en la reformulación de Enlaces PNLD 2015 (cf. Osman et al., 2013: 34)