



Revista  
electrónica  
de la Secretaría  
de Investigación  
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº 14 Julio 2020



► [www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)



**La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.**

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado.  
FHyCS-UNaM

**La Rivada** es la revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

**Editor Responsable:** Secretaría de Investigación y Postgrado.  
FHyCS-UNaM.

Tucumán 1605. Piso 1.  
Posadas, Misiones.  
Tel: 054 0376-4430140

**ISSN 2347-1085**

**Contacto:** larivada@gmail.com

**Artista Invitado**

Nico Picatto  
instagram.com/artepicatto

## Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

**Decana:** Mgter. Gisela Spasiuk

**Vice Decano:** Esp. Cristian Garrido

**Secretario de Investigación:** Mgter. Froilán Fernández

**Secretario de Posgrado:** Dr. Alejandro Oviedo

**Director:** Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

### Equipo Coordinador

- Adriana Carísimo Otero
- Carmen Guadalupe Melo
- Christian N. Giménez

### Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Alejandra C. Detke (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

### Consejo de Redacción

- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones/CONICET)
- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Asistente Editorial

Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Apoyo Técnico

Federico Ramírez Domíñiko

### Corrector

Juan Ignacio Pérez Campos

### Diseño Gráfico

Silvana Diedrich  
Diego Pozzi

### Diseño Web

Pedro Insfran

### Web Master

Santiago Peralta



# DOSSIER

## 1 Presentación

Políticas lingüísticas: categorías e intervenciones sobre las lenguas mayores de la región (español-guaraní-portugués)

*Por Liliana Silvia Daviña, Marcela Wintoniuk, Alejandro Di Iorio*

2 Modos de regulación de la discursividad: en torno a la simplificación y la uniformización

*Por Elvira Narvaja de Arnoux*

3 De “el español da batalla” a “la batalla por el español”. Ideologías lingüísticas en la prensa cultural argentina

contemporánea: el caso de la Revista *Ñ*  
*Por Daniela Lauria*

4 Las lenguas oficiales del Mercosur en materiales didácticos de la escuela media argentina y brasileña: un (des)encuentro regional

*Por Virginia Irene Rubio Scola*

5 Hacer memoria. Intervenciones glotopolíticas, discursos sobre la lengua

*Por María Teresa Celada*

6 Identidades bilingües

*Por Roberto Bein*

7 Acciones de Gobernanza lingüística en la Universidad Nacional de Río Cuarto:

Programa Integral de Lenguas

*Por Fabio Daniel Dandrea*

8 La insostenible levedad de la ortografización del guaraní

*Por Hedy Penner*

9 Alfabetización semiótica en horizontes mestizo-criollos e interculturales

*Por Raquel Alarcón y Froilán Fernández*

10 Políticas Lingüísticas vecinales

*Por Ana María Camblong*



# Las lenguas oficiales del Mercosur en materiales didácticos de la escuela media argentina y brasileña: un (des)encuentro regional

*The official languages of Mercosur in high-school educational materials in Argentina and Brazil: a (failed) regional meeting*

Virginia Irene Rubio Scola\*

Ingresado: 25/03/20 // Evaluado: 12/05/20 // Aprobado: 08/06/20

## Resumen

Desde la conformación del Mercosur, documentos regionales y leyes nacionales de Brasil y Argentina han destacado la importancia de la enseñanza de las lenguas oficiales de este organismo como lenguas extranjeras que consolidarían el vínculo regional. Sin embargo, representaciones producto de diferentes ideologías lingüísticas han invisibilizado este vínculo. A partir de una perspectiva glotopolítica, hacemos dialogar materiales didácticos de portugués y de español que han circulado en las clases de lengua extranjera en la escuela argentina y brasileña, respectivamente, durante el periodo 2003-2015. Podemos concluir que, si bien hubo una incipiente visibilización de la región, las representaciones sociolingüísticas no destacaron el estatus de lenguas de



um  
Universidad Nacional de Misiones

la integración regional, sino que reforzaron otras ideologías: el español como lengua heterogénea de la hispanofonía y el portugués o bien asociado a Brasil, como territorio aislado de la región, o bien a la lengua de la lusofonía.

**Palabras claves:** representaciones sociolingüísticas - materiales didácticos - español en Brasil - portugués en Argentina

### **Abstract**

*Since the creation of Mercosur, regional documents and national laws of Brazil and Argentina have highlighted the importance of teaching the official languages of this organization as foreign languages in order to consolidate the regional bond. However, representations that result from different linguistic ideologies have made this bond invisible. Based on a glotopolitical perspective, we confront the Portuguese and Spanish educational materials that have been used in the foreign language classes in argentinian and brazilian schools, respectively, during the period 2003-2015. We can conclude that, while there was an incipient visibility of the region, the sociolinguistic representations did not emphasize the language status of the regional integration, but rather reinforced other ideologies: Spanish as an heterogeneous language of the Spanish speaking world and Portuguese either associated with Brazil, as an isolated territory of the region, or with the language of lusophone countries.*

**Key words:** sociolinguistic representations - educational materials - Spanish in Brazil - portuguese in Argentina



Universidad Nacional de Misiones

### **Virginia Irene Rubio Scola**

\* Magíster en Lingüística por la Universidad Federal de San Carlos (Brasil) y Licenciada en Portugués de la Universidad Nacional de Rosario. Realiza su tesis de doctorado sobre políticas lingüísticas en la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Adjunta de la cátedra de Lingüística General en las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Portugués de la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: virginrubio@gmail.com.

### **Cómo citar este artículo:**

Rubio Scola, Virginia Irene (2020) "Las lenguas oficiales del Mercosur en materiales didácticos de la escuela media argentina y brasileña: un (des)encuentro regional". Revista La Rivada 8 (14), pp 63-83 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-14/dossier/251-las-lenguas-oficiales-del-mercursosur>



## Introducción

El presente trabajo se propone realizar un estudio comparado de los materiales didácticos de portugués y español como lenguas extranjeras en Argentina y Brasil, respectivamente, durante el período 2003-2015<sup>1</sup>. La política lingüística del Mercosur desde su creación ha destacado la necesidad de la enseñanza de las lenguas oficiales vecinas en los sistemas educativos de sus países miembros. De esta manera, primero Brasil en 2005<sup>2</sup> y luego Argentina en 2009<sup>3</sup> sancionaron leyes de oferta obligatoria de la lengua del vecino en la escuela secundaria. Sin embargo, esta política lingüística entró en tensión con otras iniciativas glotopolíticas tales como: la presencia predominante del inglés en los sistemas educativos de la mano del discurso neoliberal y de la globalización (cf. Arnoux, 2018), la política lingüística de España que acompañó los intereses de grandes multinacionales españolas en Brasil (cf. Del Valle y Villa, 2005), la política lingüística brasileña que buscó instalar al portugués como lengua transnacional resultado de la emergencia de Brasil como potencia económica (cf. Zoppi Fontana y Diniz, 2009) y la valoración de las áreas idiomáticas producto de la globalización (cf. Rubio Scola, 2019a de la hispanofonía y 2019b de la lusofonía).

Los gobiernos posteriores al periodo que enfocamos en este artículo cambiaron el rumbo de la integración privilegiando alianzas políticas de forma bilateral con centros de poder externos a la región, Estados Unidos y Unión Europea. Además, en Argentina, nuevos acuerdos de endeudamiento con el Fondo Monetario Internacional y, en Brasil, el giro hacia la extrema derecha, han demostrado la debilidad que tuvo el proyecto regional en concientizar sobre la necesidad de cohesionar la región a favor de su soberanía y autonomía ante las leyes del mercado global, que se vienen imponiendo por medio del neoliberalismo. Este retroceso político en materia de integración regional tuvo consecuencias glotopolíticas que se manifestaron en Brasil con la reforma educativa de 2017, que suprimió la ley de oferta de español en la educación formal e impuso el inglés<sup>4</sup>, y en Argentina, pese a que la ley de portugués mantuvo su vigencia, con la valoración del inglés, la robótica y la informática por medio del Proyecto Escuelas del Futuro<sup>5</sup>.

Diferentes investigaciones en Brasil y Argentina han abordado la legislación lingüística referida a las lenguas de la integración regional y su irregular y escasa implementación en la enseñanza formal<sup>6</sup>. Si bien las leyes de español y portugués fueron

1 Este artículo amplía y profundiza reflexiones que fueron desarrolladas en el Tercer Congreso Latinoamericano de Glotopolítica en la ciudad de Hannover (Alemania, 2017) y en el Seminario de Políticas lingüísticas: categorías e intervenciones sobre las lenguas mayores de la región (español-guaraní-portugués) en la ciudad de Posadas (Argentina, 2019).

2 Ley de oferta obligatoria de español en Brasil 11.161/2005 revocada por la ley 13.415 de 2017.

3 Ley de oferta obligatoria de portugués en Argentina 26.468/2009.

4 “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” Artículo 3 de la Reforma educativa Ley 13.415/2017.

5 El proyecto Escuelas del Futuro dispone sobre la enseñanza de inglés mediante plataformas interactivas y multimedias con acompañamiento de un profesor a distancia. Resolución 2376 - E/2016 disponible en línea: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/155466/20161212>

6 Consultar Rodrigues (2010) y Fernández (2018) para la política lingüística del español en Brasil y Arnoux (2011), Bein (2012) y Arnoux y Bein (2015) para la política lingüística del portugués en Argentina.



sancionadas en un periodo en el que se buscaba consolidar una integración estratégica que iba más allá de los lazos comerciales, influyeron otros discursos, como quedó plasmado en el proyecto de ley brasileño aprobado en 2005. Éste había sido presentado en el 2000 y, según Rodrigues (2010), su fundamentación exaltaba la importancia de la lengua española en el mundo y remitía a la memoria de la expansión del “poder hispánico nos séculos XVI e XVII”. Se enfatizaba en la proporción numérica y en la extensión territorial de los países hispanohablantes a través de una lógica argumentativa que le concedía a la lengua española el poder de la “ampliação de oportunidade na comunicação global” (cf. Rodrigues, 2010: 266, 267).

La ley brasileña tuvo una duración de doce años, de 2005 a 2017. Pese a la revocación, su impacto fue significativo, ya que se consolidaron espacios de formación docente y de investigación. Además, en el ámbito escolar, se elaboraron lineamientos nacionales específicos para la enseñanza de español a jóvenes brasileños. Las *Orientações Curriculares do Ensino Meio*<sup>7</sup> (OCEM) de 2006 disponían de un capítulo sobre el español como lengua extranjera. Incluso, en el 2009, el español pasó a formar parte del *Programa Nacional do Livro Didático*<sup>8</sup> (en adelante, PNLD) y del *Exame Nacional de Ensino Médio*<sup>9</sup> (en adelante, ENEM). La reforma educativa de 2017 retiró el español del PNLD pero este idioma se mantuvo en el ENEM, en el cual los estudiantes pueden elegir ser evaluados en lengua inglesa o española.

En cambio, la ley de portugués en Argentina estuvo completamente invisibilizada, incluso en los propios lineamientos nacionales de lenguas extranjeras. No obstante, a diferencia de Brasil, el proyecto de ley de oferta obligatoria de portugués se fundamentaba en la creación del Parlamento del Mercosur y la necesidad de aprender esta lengua para la integración regional (Arnoux, 2011). De esta manera, el proyecto buscaba atribuirle un estatus de lengua que contribuiría con la cohesión regional. Sin embargo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Lengua extranjera elaborados en 2012 no le otorgaron al portugués este estatus ni el de lengua de oferta obligatoria como disponía la ley (Arnoux y Bein, 2015; Rubio Scola, en prensa).

El objetivo de este trabajo es, a partir de una mirada glotopolítica, hacer dialogar las representaciones sociolingüísticas vehiculizadas por los materiales didácticos de portugués que se produjeron en Argentina y por los manuales de español seleccionados por dos convocatorias del PNLD en Brasil para la enseñanza media durante el período 2003-2015. Como mencionamos, el proyecto regional mercosureño del período analizado buscaba intervenir en el estatus del español y del portugués para

7 En Brasil, se denomina “ensino meio” a los últimos tres años de enseñanza obligatoria y “ensino fundamente” a los primeros nueve años.

8 El PNLD es un programa de evaluación, compra y distribución de manuales para escuelas públicas de todo el territorio brasileño, a cargo de la *Secretaria da Educação* Básica do MEC (SEB/MEC). En el año 2009, el español, junto con el inglés, comenzó a formar parte del PNLD para las escuelas de enseñanza fundamental a partir del noveno año y en el año 2012 para la enseñanza media. A partir de la revocación de la ley de oferta de español, el PNLD del 2020 y la convocatoria de 2021 solo tienen en cuenta a la lengua inglesa.

9 Es el examen que evalúa la enseñanza media y es realizado por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep) y por el Ministerio de Educación de Brasil (MEC). También, este examen le 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. Existen instituciones públicas, como es el caso de universidades que dependen de los estados, que no adoptan este sistema sino que elaboran sus propios exámenes de ingreso.



representarlas como lenguas de la integración regional. Según Calvet (1997), para intervenir en el estatus de las lenguas es necesario equipar las lenguas con instrumentos lingüísticos que tengan el objetivo de cumplir con las nuevas funciones que se les atribuyen. Veremos en los materiales analizados que las representaciones del español y el portugués responden a otras ideologías lingüísticas.

Bein (2013) destaca que en el cumplimiento de la legislación lingüística pueden incidir diferentes factores tales como el peso de las representaciones, los proyectos políticos, las prioridades económicas y las tradiciones educativas. Por tal motivo, un análisis de las representaciones del portugués y del español en los materiales didácticos que han circulado en Argentina y Brasil permitiría explicar las dificultades que ambos países presentaron para implementar el portugués y el español en tanto lenguas de la integración regional en los colegios de Argentina y Brasil, respectivamente. Así, abordaremos las representaciones de ambas lenguas en los materiales didácticos teniendo en cuenta los territorios con los que se encontraron asociadas y los discursos sobre estas lenguas en presentaciones y escenografías discursivas. Identificaremos que, para el caso del portugués en los materiales que circularon en Argentina, a pesar de algunas tímidas rupturas, se privilegiaron dos formaciones discursivas, una nacionalista que apuntó a destacar a Brasil aislado del continente y otra que acentuó el vínculo del portugués con la lusofonía. En el caso del español, los manuales brasileños, aunque hayan visibilizado con diferentes matices la identidad regional y la variedad rioplatense, reforzaron una formación discursiva de valoración de la diversidad del español y exaltación de su presencia en el mundo.

## Ideologías lingüísticas y representaciones sociolingüísticas

Adoptar una perspectiva glotopolítica nos permite pensar las acciones sobre el lenguaje considerándolas como fenómenos ideológicos-discursivos, lo que significa comprenderlas en relación dialógica con el contexto. J. Del Valle (2007) 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. Según el autor se vuelve primordial “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*). E. Arnoux (2018) las define como un conjunto de representaciones sociolingüísticas que asocian objetos lingüísticos con valoraciones sociales. Éstas dependen de las posiciones sociales y/o de los posicionamientos que las sostienen y que se 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. Asimismo, 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 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras (NAP) es el *plurilingüismo*, que considera a todas las lenguas por igual, sin contemplar sus aspectos sociohistóricos, a modo de una universalización de los derechos lingüísticos. Otras ideologías que identificamos en 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.

Según Bein (2005), “El concepto de representación sociolingüística [es] como una suerte de constructo ideológico interpuesto entre la praxis lingüística real y la conciencia social de esa praxis”. La representación sociolingüística, al ser ideológica, posee materialidad discursiva. Bein 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 y, a su vez, las representaciones pueden incidir o colaborar en cambios coyunturales. Por ejemplo, en los 90, la valoración del Mercosur y el incremento del intercambio comercial entre Brasil y los países hispanohablantes hicieron que se modificarán las representaciones sobre el español en Brasil, que hasta ese entonces era entendido como una lengua transparente y, por ello, su estudio no se concebía necesario (cf. Celada, 2002). El crecimiento de la enseñanza de español en Brasil ha estado marcado muy fuertemente por España y su presencia en la economía brasileña con la entrada de capitales y empresas españolas, muchas de éstas ya se encontraban presentes en los demás países de América Latina (cf. Sokolowicz, 2014; Zolin-Vesz, 2013; Del Valle y Villa, 2005). De esta manera, la enseñanza de español fue signada por manuales que han privilegiado la variedad peninsular y representaciones que han atribuido a América Latina un lugar subalterno, exótico y subdesarrollado (cf. Lima, 2013 y Lessa, 2013). También, según los autores, es común que los manuales de español mencionen a los países del continente sin señalar que forman parte de América Latina. Lima (2013) subraya 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, condujo a determinadas posiciones discursivas en las normativas de enseñanza de lenguas de la educación formal –las *Orientações Curriculares de Ensino Médio* (abreviamos OCEM) del 2006 y los requisitos de aprobación de los libros didácticos en el PNLN de 2012 y 2015–. Esta intervención en la enseñanza del español a brasileños y en la confección de manuales escolares se reflejará, como señalaremos, en discursos sobre el español que hacen hincapié en la heterogeneidad del español y su presencia en diferentes países.

El portugués en Argentina también tuvo su auge en la década de los 90, dado que Brasil se convirtió en su principal socio comercial y esto requirió el aprendizaje instrumental de su lengua, sobre todo a nivel empresarial (Cargill, Jhon Deere, Petro-



Universidad Nacional de Misiones

bras, Camesa). Diniz (2009) en su análisis de los manuales de portugués elaborados en Brasil, siendo muchos de estos importados a Argentina, destacó la transnacionalización del portugués de Brasil a partir de un anclaje territorial brasileño y del borramiento de los otros países de lengua portuguesa, en especial Portugal. Lengua y territorio nacional en esos manuales se valorizaron junto con la emergencia de Brasil como potencia mundial.

Las representaciones sociolingüísticas serán identificadas a partir de los discursos sobre las lenguas presentes en las introducciones y en las escenografías discursivas construidas en las primeras unidades, en las que se suele introducir a la lengua que será enseñada. Según Maingueneau (2005) la escenografía, en tanto dispositivo de habla, legitima el enunciado y sus redes de significación. De esta forma, sostenemos que a partir del dispositivo enunciativo para presentar al portugués y al español en los manuales analizados se legitiman determinadas posiciones discursivas sobre ambas lenguas.

## Análisis de materiales didácticos

A diferencia de Brasil, que tuvo una política activa por parte del Estado en la selección y confección de manuales de español, en Argentina solamente se elaboraron tres actividades didácticas de portugués como lengua extranjera por parte de los Ministerios de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y de la Nación. De esta manera, los manuales de portugués que circularon en las escuelas argentinas quedaron en manos del mercado editorial, que contó con libros importados de Brasil y elaborados en Argentina.

El escaso impacto de la ley de oferta obligatoria de portugués fue tal que recién en 2015 se publicó en Argentina el primer manual de portugués dirigido a la escuela secundaria, *Pé na Estrada*. Este correspondía al proyecto pedagógico de un colegio privado de Buenos Aires, *Belgrano Day School*, de doble bachillerato bilingüe con Estados Unidos (inglés/español). Posteriormente en 2016, *Português Dinâmico* volumen 1, cuya primera edición de 2005 se destinaba a adolescentes, fue “adaptado” para la educación secundaria. Solamente, se agregó color y se dividió en dos el primer volumen.

Ante la escasez de manuales de portugués específicos para el nivel medio durante el período estudiado, en noviembre de 2016, realizamos una encuesta a 106 profesores/as de portugués de diferentes provincias argentinas para identificar cuáles eran los manuales que circulaban por las clases. La encuesta mostró que existe una disconformidad por parte de los/as profesores/as hacia los manuales de portugués. La mayoría dice no utilizar un único manual, sino que se basa en diferentes manuales y que recurre a materiales armados por ellos mismos. Algunos/as profesores/as aclararon que debían adoptar un manual por requisito de las instituciones donde daban clases. Además, la encuesta mostró que solamente un 20% de los/as encuestados/as tenía conocimiento de las propuestas diseñadas por el Ministerio de la Nación.

Según la encuesta, los manuales que circularon en las escuelas secundarias fueron los siguientes:

- Importados de Brasil
- Novo Avenida Brasil* (2008) [1984]
- Bem-vindo!* (2008) [1999]
- Tudo bem?* (2010)



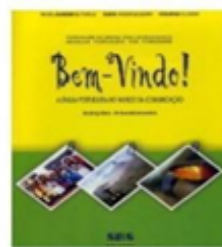
Elaborados en Argentina  
*Português Dinâmico* ([2005] 2008)  
*Brasil Intercultural* (2011)  
*Pé na Estrada* (2015)

*Pé na Estrada* y *Português Dinâmico* en su nueva versión para escuela secundaria no fueron mencionados por los/as profesores/as ya que, probablemente, aún no tenían conocimiento de estas nuevas publicaciones. En el presente análisis, enfocaremos en los manuales elaborados en Argentina: *Português Dinâmico* (2005), *Brasil Intercultural* (2011) y *Pé na Estrada* (2015). Es interesante destacar que la adapta-

### Manuales importados de Brasil



Novo Avenida Brasil  
(LIMA; ROHRMANN, 2008)

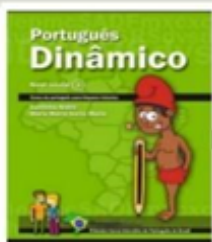


Bem-vindo! (DE PONCE et al., 2009)



Tudo Bem? (DE PONCE et al., 2010)

### Manuales publicados en Argentina



Português Dinâmico  
(ANDRÉ; SANTA MARÍA, 2011)



Brasil Intercultural  
(BARBOSA; DE CASTRO, 2013)



Pé na Estrada  
(RODRIGUES; SANTANA, 2015)

Imagen N° 1: Manuales de portugués que circulan en Argentina

ción de *Português Dinâmico* de 2016 y *Pé na Estrada* se basaron en la nivelación A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas (MCER, 2002). *Novo Avenida Brasil* en su reedición de 2008 también incorporó esta nivelación. La mención del documento europeo en la tapa y en las presentaciones de los manuales funciona como un sello que certifica al manual en función de requisitos de la comunidad internacional o, mejor dicho, europea. De esta forma, manuales de las lenguas de la región han buscado legitimarse por medio de una nivelación que corresponde a otro espacio con diferentes características sociohistóricas y lingüísticas. Así también lo destacó Sokolowiz (2017) en manuales de español en la enseñanza privada en Brasil.

No obstante, *Brasil Intercultural* adoptó otra posición discursiva al ofrecer la nivelación basada en el *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, Celpe Bras, único examen internacional confeccionado y reconocido por el Estado brasileño. Este certificado y el Certificado de Español Lengua y Uso, CELU, fueron reconocidos por los Ministerios de Educación de Argentina y Brasil, respectivamente, resultado de una política lingüística regional que aspiraba a un marco



Universidad Nacional de Misiones



propio para América del Sur.<sup>10</sup> Veremos que los manuales de español no apuntan a un examen internacional, sino al ENEM.

Para la selección de los manuales de español elaborados en Brasil, nos centraremos en las colecciones aprobadas en las dos convocatorias, 2012 y 2015, del PNLD de enseñanza media durante el período analizado.

*El arte de leer Español* (2012)

*Síntesis* (2012)

*Enlaces* (2012-2015)

*Cercanía joven* (2015)

Como podemos observar, al contrastar las tapas de los manuales y los títulos existe una gran diferencia en la representación del portugués y del español en cada caso (**Ver imágenes N° 1 y 2**). Los manuales de portugués por medio de los títulos, colores de las tapas e imágenes acentúan la relación del portugués como lengua nacional de Brasil, ideología que hemos identificado como nacionalismo lingüístico brasileño (Rubio Scola, 2019b)



Imagen N° 2: Manuales de español seleccionados en las convocatorias 2012 y 2015 del Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (Brasil)

En cambio, los manuales de español no destacan ningún territorio nacional en particular. Los títulos hacen referencia a una unión, acercamiento entre lo que estaría disperso, *Síntesis*, *Enlaces*, *Cercanía Joven*, excepto el caso de *El Arte de Leer*, cuyo título enfoca la lectura, única competencia evaluada en el ENEM. A diferencia de los manuales de portugués, los manuales de español de la red de escuelas públicas no se

10 “Reunión CELU y Celpe-Bras: en busca de un marco lingüístico regional para América del Sur”, disponible en la página oficial del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU): <https://www.celu.edu.ar/es/node/193>. Consultado el 2/11/2019.



**Palavras de amigos,  
Páginas para el alumno  
(Ferradas, 2009)**



**O bairro, espaço de encontros...  
Entrama (Correa et. al. 2015)**



**Português, Modelo 1 a 1  
(Correa y Rodríguez, 2011)**

**Imagen N° 3: Propuestas didácticas de los Ministerios de Educación de Ciudad de Buenos Aires y de la Nación**

organizan en base a una nivelación internacional, sino que el horizonte de evaluación es el ENEM. Los diferentes volúmenes de cada colección cuentan con evaluaciones antiguas de vestibulares<sup>11</sup> y del ENEM, que acababa de incorporar el español entre las disciplinas evaluadas.

Debemos tener en cuenta que estos manuales de español han pasado por un riguroso concurso de selección y, entre los diferentes requisitos, debían adecuarse a las *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM, 2006), que, como mencionamos, buscaban combatir prejuicios y estereotipos sobre la lengua, especialmente la valoración exacerbada de la variedad peninsular. En estas orientaciones, el español es representado como una lengua heterogénea y rica que permite el contacto con la diversidad de los pueblos hispanohablantes (cf. Rubio Scola, 2019a). Además, el documento destacaba la necesidad de superar el abordaje instrumental y asumir un abordaje formativo que tenga en cuenta los contenidos transversales del nivel medio.

Las propuestas didácticas de portugués de los Ministerios de Educación argentinos son *Palavras de Amigos* de la colección *Páginas para el alumno* (2009), *Português* de la colección *Modelo 1 a 1* (2011) y *Bairro, espaço de encontros...* de la plataforma educativa *Entrama* de 2015.

Estas propuestas presentan características similares a los manuales de español seleccionados por el PNL D, ya que acentúan más el aspecto formativo de las lenguas extranjeras que el aspecto instrumental. Como vemos en la imagen N° 3, los títulos y las tapas no tematizan ningún territorio en particular, sino que enfocan en la lengua o en prácticas adolescentes como pueden ser las conversaciones entre amigos y los encuentros en el barrio.

<sup>11</sup> El ENEM, que en un principio sólo evaluaba la enseñanza media, a partir de 2009 también funciona como un examen que unificó los antiguos vestibulares para ingresar a las universidades federales brasileñas.

## Manuales de portugués que circularon en la escuela argentina

Las representaciones vehiculizadas por los manuales de portugués tienden a valorar la lengua asociada con un territorio nacional, Brasil, y a exaltar sus cualidades y estereotipos (enorme patrimonio cultural y natural, pueblo alegre, crisol de razas, lugar turístico). Como vemos en las tapas, los manuales publicados en Argentina han reproducido, de diferentes formas, esta valoración de la lengua portuguesa como lengua nacional de Brasil. Las tapas de *Português Dinâmico* y *Pé na Estrada* acentúan esta representación a través de un predominante color verde y del mapa de Brasil despojado de los países fronterizos, apartado de la región.

La representación de Brasil-isla fue identificada por F. Rodrigues (2010) como la materialización de un preconstruido de aislamiento y de distinción en la relación de Brasil con su entorno. Según la autora, esta memoria de un Brasil aislado remonta a la configuración imaginaria de la nación brasileña. En los proyectos de ley para la oferta de español en Brasil, Rodrigues identificó el mito de Brasil-isla<sup>12</sup> en los argumentos sobre la necesidad de enseñar español, ya que destacaban el hecho de que Brasil fuese el único país de lengua portuguesa entre una mayoría de países hispanohablantes. El imaginario de Brasil, aislado del resto del continente o como un continente en sí mismo, reforzó históricamente su unidad nacional a la par de su unidad lingüística, desde la época de Brasil colonia a través de la lengua general de base tupí y después por medio del portugués como lengua común. También, la autora llama la atención a la “distinción” que se le otorga a Brasil dentro del continente.

Este mapa de Brasil-isla que se reproduce en los manuales elaborados en Argentina ya se encontraba reiterado en los importados de Brasil, no solamente con una función cartográfica, sino también como ícono o marca que reproduce y refuerza este imaginario. En una actividad de *Novo Avenida Brasil (Ver imagen N°4)*, Brasil es efectivamente 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 con un conquistador/explorador. Podemos identificar el imaginario de distinción de Brasil en las etiquetas al lado del dibujo que destacan sus grandes industrias, la selva amazónica, las ciudades grandes y las regiones más ricas. Esto refleja un Brasil desarrollado con una gran extensión territorial y alto índice demográfico, lo que se puede traducir en oportunidades para negocios, es decir, un Brasil próspero resultado del “milagro brasileño”. De esta manera, se produce un borramiento de los países limítrofes (subdesarrollados) y una exhibición de las riquezas brasileñas proyectadas hacia el resto del mundo.

Como mencionamos, la representación de Brasil-isla se reproduce en los manuales, no solo como imagen o mapa en los contenidos de las unidades, sino también

12 Rodrigues (2010) 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 de sentido, 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.



Universidad Nacional de Misiones



como marca o ícono reiterado varias veces a lo largo de las unidades, en los índices y en la contratapa. Así lo encontramos en *Bem-vindo!* (**Ver Imagen N°4**). Se conjugan temas de gramática como tiempos verbales y clases de palabras con representaciones homogéneas del territorio y de los habitantes en una cartografía aislada de los países del continente. La contratapa, al lado del mapa de Brasil con la división política, presenta una ficha de datos sobre el país que asocia territorio, lengua nacional, forma de gobierno, moneda y religión predominante a un único Estado. De modo semejante, *Tudo Bem?* comienza cada unidad con el mismo mapa de Brasil. 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 particularidades, pequeños desvíos.

Estos manuales importados de Brasil fueron elaborados durante la década de los 90 y sus reediciones durante el periodo estratégico mantuvieron las mismas representaciones de la lengua portuguesa asociada a Brasil y su proyección en el mundo. Aunque se produjeron algunos desplazamientos de sentidos dado el diferente contexto de producción, este imaginario nacionalista se repitió en los libros publicados en Argentina, *Português Dinâmico* (2005), *Brasil Intercultural* (2013) y *Pé na Estrada* (2015).

Las tapas de *Português Dinâmico* y *Pé na Estrada* replican la cartografía de Brasil aislado de sus países vecinos. Además, 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, apelando al imaginario del descubrimiento de lo diferente, de una cultura exótica.

El vínculo casi exclusivo de Brasil con el portugués se refuerza en las presentaciones de los manuales elaborados en Argentina:

## Brasil-isla en manuales brasileños

**DS 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.

a) O Brasil tem ..... de km<sup>2</sup> de área.  
b) O Brasil tem mais de ..... de habitantes.  
c) A Região Norte, com a floresta Amazônica, ocupa .....% do Brasil.



*Novo Avenida Brasil*  
(Lima et al. 2009)



*Bem-vindo!* (Ponce et al. 2008)

Imagen N°4: Brasil-isla en manuales importados de Brasil

Este libro tem como objetivo levar ao aluno o conhecimento da língua portuguesa de uma forma clara onde a gramática vai de mão dadas com os **temas atuais e culturais do Brasil**. (...) aprender o idioma também é percorrer **o nosso gigantesco e maravilhoso Brasil** (Português Dinâmico – André y Santa María, 2011 [2005])<sup>13</sup>

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** (Pé na Estrada – Rodrigues y Santana, 2015)

Pese a que *Pé na Estrada* menciona que el portugués es una lengua presente en muchos países del mundo, lo cual la valora en el mercado global, se subraya que Brasil es el país con mayor cantidad de hablantes en todo el mundo, por ello, será el portugués de Brasil y su cultura los que serán abordados.

*Brasil Intercultural*, si bien conserva el nacionalismo lingüístico vinculado exclusivamente a Brasil, visibiliza su pertenencia a América Latina y, de esta manera, rompe con el silenciamiento de esta región presente en los otros manuales. Así se produce un desplazamiento de los sentidos que habían instalado la evidencia de que Brasil estaba aislado. En este manual se lo ubica dentro de las culturas latinoamericanas, lo cual se refleja en la presencia de un mapa de América del Sur.

(...) aprender o português através da Coleção Brasil Intercultural significa conhecer e viver a **língua-cultura brasileira**, considerando as suas características e a sua relação com as outras culturas que, conjuntamente, conformam a (s) **identidade(s) latino-americana(s)** (Brasil Intercultural - Barbosa y Castro, 2011)

*Português Dinâmico* y *Pé na Estrada* (en español: “un pie en la ruta”) inician cada unidad con el mapa de Brasil-isla en el que se destaca un Estado o región que será tematizada. Ambos manuales escenifican la enseñanza de portugués como un viaje en el que se valoran las riquezas patrimoniales y en el que la cultura brasileña se expresa a través de leyendas, monumentos, sitios turísticos y grandes personalidades.

Además del aislamiento de Brasil, los mapas del “Brasil-isla” congelan una imagen de Brasil monolítico, ya que se representa una superficie territorial continua con un mismo color, solo presentan las divisiones entre regiones y estados. A pesar de ser destinados a hispanohablantes, estos manuales mantienen la distancia simbólica de Brasil con la región. *Pé na Estrada*, elaborado en un contexto escolar argentino, visibiliza la proximidad en términos geográficos y en comparaciones ocasionales, como es el caso del *churrasco* en la región sur y el *asado* en Argentina.

*Brasil Intercultural*, si bien en la tapa refuerza el nacionalismo con las letras de Brasil en color verde y con un fondo en azul, es el único en incluir un mapa de la región, aunque conserva mapas de Brasil-isla (**Ver imagen N°5**). El abordaje intercultural adoptado apunta a pensar la lengua directamente vinculada a la cultura e indisoluble de ésta; así, adopta la expresión “língua-cultura brasileira”. En este sentido, el término cultura no se limita a lo patrimonial y folclórico, sino que se asume que lo cultural traspasa todas las interacciones. Además, como es simbolizado por los

<sup>13</sup> En adelante, todos los destacados en negrita son nuestros.

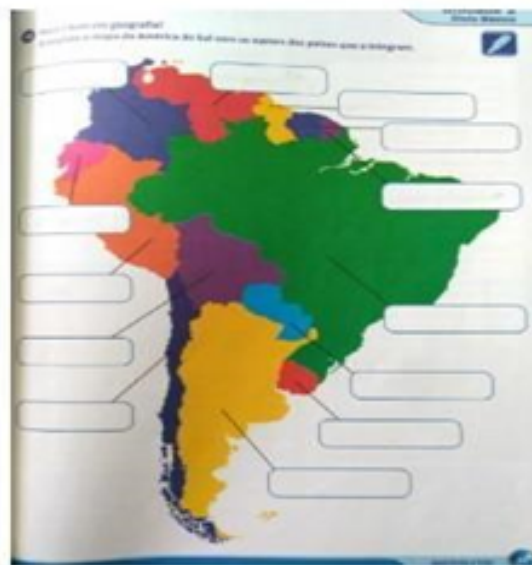


diferentes colores de las manos en la imagen de la tapa, el manual busca resaltar la heterogeneidad cultural y lingüística.

La marcada separación de Brasil de la región en los manuales de portugués instaló una evidencia difícil de problematizar y cuestionar para poder pensar a este país como parte constitutiva de la región. Así también lo destacaron Lessa (2013) y Lima (2013) en los manuales de español de la enseñanza privada en los que se reproduce el silenciamiento de la pertenencia de Brasil al continente latinoamericano. La conformación del Mercosur y luego las políticas a favor de una integración estratégica en el periodo analizado tuvieron escasos efectos a nivel glotopolítico en las ideologías vehiculizadas por los manuales de portugués que circularon en Argentina.



Brasil-ilsa. En: Unidad 0. Brasil Intercultural Ciclo Básico (2013: 5)



Brasil en América del Sur En: Unidad 2. Brasil Intercultural Ciclo Básico (2013: 43)

Imagen N°5: Mapas de Brasil Intercultural

## Propuestas ministeriales de Ciudad de Buenos Aires y Nación

Los materiales oficiales de portugués producidos por los Ministerios de Educación de Ciudad de Buenos Aires y de la Nación vehiculizan otras ideologías lingüísticas que tampoco han contribuido a equipar al portugués con el estatus de la integración regional. A diferencia de los manuales, las tapas y títulos acentúan características de la enseñanza que no están focalizadas en Brasil, sino en la lengua, “Portugués”, y en el mundo de los adolescentes argentinos, “*Palavras de amigos*” y “*Bairro espaço de encontros...*”.

Los colores de la bandera de Brasil que identificábamos en los manuales son reemplazados por tonos naranja, marrón y celeste. Este último combinado con blanco remite a la bandera argentina (Ver Imagen N°3). La tapa de *Palavras de amigos* (2009) visibiliza la diversidad a través de personajes de diferentes procedencias, varios del mundo lusófono, que se encuentran en una misma aula. La tapa del cuaderni-



Universidad Nacional de Misiones



llo *Portugués* del Modelo 1 a 1 posee una imagen de fondo con letras de una imprenta, vinculada con la propuesta de la colección que consistía en llevar las computadoras a las escuelas (una computadora por cada alumno). Y, las actividades de portugués de *Entrama*, “O bairro espaço de encontros...”, proponen enfocarse en la realidad local del adolescente.

Si bien todos los textos trabajados en las propuestas corresponden al portugués en su variedad brasileña, los cuadernillos *Palavras de Amigos* de Ciudad de Buenos Aires y *Portugués* del Modelo 1 a 1 hacen énfasis en el portugués en tanto lengua perteneciente al área idiomática de la lusofonía y a la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP).

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 (Palavras de amigos - Ferradas, 2009)

(...) para o português, a **virtualidade** representa um acesso direto a diversos documentos visuais e sonoros dos países da **Comunidade de Países de Língua Portuguesa** (CPLP) e, através deles, a um conjunto heterogêneo de gêneros textuais, de variedades e de registros (Portugués - Correa, 2011)

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) contribuye con una visión global, ya que desde el aula se pueden acceder a textos de los diferentes países de lengua portuguesa.

En el sitio web de *Entrama*, la presentación de las actividades de portugués enfoca la relación del portugués con otras lenguas en general, a partir de la perspectiva plurilingüe. Apunta a la formación de ciudadanos comprometidos con la diversidad de culturas locales, escenificando las actividades en el barrio de los estudiantes. Además, destaca la variedad de portugués de Brasil y su heterogeneidad utilizando la denominación “portugués brasileño”.

Eu curto meu bairro y Grandes e pequenas histórias de mudanças, los acercarán al conocimiento del portugués y a la relación del portugués con otras lenguas, a saber un poco más sobre el barrio en que viven (...). De esta manera, se espera contribuir a la construcción de una **ciudadanía comprometida con las culturas locales** (Entrama - Correa, 2015)

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 brasileña** (Ibídem)

Así, incluso subrayando que el portugués brasileño será la variedad de portugués a ser enseñada, los materiales elaborados por los ministerios no ponen en evidencia los proyectos regionales, ni el papel que podría desempeñar el portugués para ayudar a conformar una ciudadanía comprometida con los intereses de la región. Aunque se tematicé la ciudadanía dentro de los contenidos transversales, ésta se limita al espacio local (el barrio) y nacional. El portugués en tanto lengua extranjera (y no lengua de la integración regional) asume los sentidos de una lengua otra, hablada en el extranjero, Brasil y países lusófonos.



UM  
Universidad Nacional de Morón

## Manuales de español seleccionados por el PNLD

Los lineamientos de las OCEM (2006) sobre cómo debía abordarse el español para brasileños se vieron reflejados en las presentaciones de los manuales y en los mapas de las primeras unidades que tematizan la lengua y los lugares en los que es hablada oficialmente. En las presentaciones, identificamos que se valora la lengua española como lengua de un área idiomática hispánica y, en algunos casos, se resalta que es la lengua de los países vecinos de Brasil. Sin embargo, no se menciona ninguno de los proyectos políticos de integración de la región.

Nuestra idea, más que presentar un panorama de *la cultura hispánica*, es poner al alumno en contacto con temas comunes de su entorno, buscando alargar su comprensión de mundo y de sí mismo (El arte de Leer – Picanço y Villalba, 2010)

La obra tiene la intención de despertar el interés por el *mundo hispánico* y sus ricas y variadas manifestaciones culturales. (Síntesis - Martín, 2010)

*El idioma español ocupa un lugar cada vez más relevante (...)* En el caso de Brasil, esta situación cobra relevancia *por la cercanía de los países hispanoamericanos (...)* ¡Bienvenido al *mundo del español!* (Enlaces – Osman et al., 2010)

(...) esta colección te brinda la oportunidad de conocer el *mundo hispánico* desde varias miradas (...) ¿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?* (...) ¡Bienvenido al *mundo hispanohablante!* (Cercanía Joven – Coimbra et al., 2013)



Imagen N°6: Mapas del español en el mundo

*Síntesis, Enlaces y Cercanía Joven*, en sus primeras unidades, refuerzan las representaciones sobre la presencia del español en el mundo a través de mapas que

muestran el extenso territorio que ocupa el área idiomática (**Ver imagen N° 6**). En sus contenidos, los manuales abordan temáticas sobre la identidad latinoamericana y presentan una gran variedad de textos, muchos de estos argentinos, en su mayoría historietas que visibilizan el español rioplatense. Sin embargo, en los discursos sobre el español se reproducen los sentidos propios a la hispanofonía.

*El Arte de Leer* no presenta esta misma cartografía (**Ver imagen N° 7**), sino que, al inicio de cada unidad, se exhibe el mapa de América Latina acompañando una obra de un artista latinoamericano y se destaca en color rojo su país de origen.

La primera unidad del volumen 1 aborda la identidad y la latinoamericanidad en diferentes poemas, canciones y relatos de autores hispanoamericanos y brasileños. No obstante, la segunda unidad, “La lengua es útil para la comunicación”, que enfoca específicamente la lengua, pierde la perspectiva latinoamericana y los sentidos se dirigen hacia la presencia del español en el mundo. Un retrato de Miguel de Cervantes asociado a preguntas sobre el Día del Libro y el Día del Idioma Castellano introduce esta unidad. El Mercosur es mencionado como argumento que justifica la enseñanza de español en Brasil y lleva a problematizar sobre la elección de la variedad a enseñar pero 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, se tematizan varios aspectos de la hispanofonía: las variedades hispanoamericanas, la denominación de la lengua “Castellano o español”, el castellano rioplatense y el español en internet. Por último, cierra la unidad un texto sobre el *Diccionario Panhispánico de Dudas*. El diccionario 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. Se tematizan aspectos latinoamericanos enfocados en lo cultural, aunque la representación de la lengua española se vincula más con una lengua que conecta una vasta área idiomática.

## Consideraciones finales

En el período estudiado (2003-2015) se tomaron medidas glotopolíticas distintas relativas a la valoración del portugués en Argentina y del español en Brasil como lenguas extranjeras en la enseñanza media. La comparación mostró que las intervenciones del lado brasileño fueron más significativas, sobre todo en la producción de orientaciones curriculares específicas y selección de manuales escolares. Así, en Brasil se llevó adelante un dirigismo glotopolítico que apuntó a trabajar sobre las representaciones del español, visibilizando su heterogeneidad y combatiendo los prejuicios y estereotipos que habían sobrevalorado la variedad peninsular. Si bien esta



**El arte de leer, Unidad 1**  
(Picanço y Villalba, 2010: 7)

**Imagen N° 7: Mapa de América Latina en el inicio de cada unidad**



U  
M  
Universidad Nacional de Misiones

iniciativa visibilizó los países hispanoamericanos en tanto vecinos, predominaron representaciones que asociaron al español con la lengua de la hispanofonía.

En cambio, en Argentina, exceptuando los tres únicos materiales didácticos de los Ministerios de Educación, se llevó a cabo un liberalismo glotopolítico que hizo que el portugués no haya sido contemplado en su carácter de lengua obligatoria. La ausencia de políticas específicas para la enseñanza de portugués a jóvenes argentinos hizo que los manuales queden librados a un *laissez faire* del mercado editorial. De esta forma, los manuales de portugués importados de Brasil y producidos en Argentina priorizaron, en su mayoría, al portugués relacionado a un Brasil del turismo o del comercio. Esto condujo a que predominaran representaciones que reprodujeron un Brasil aislado de la región y que materializaron un marcado nacionalismo lingüístico con una concepción de lengua y cultura homogeneizante. No obstante, pudimos identificar algunas rupturas e iniciativas que buscaron resaltar la diversidad de la lengua y cultura brasileña y su pertenencia a América Latina, como fue el caso del manual *Brasil Intercultural*.

Además, destacamos en varios de los manuales de portugués la presencia del MCER para las lenguas, imponiendo categorías que responden a una realidad europea, disímil de la realidad de nuestra región, con la salvedad de *Brasil Intercultural* que se organizó en función del examen internacional brasileño. En cambio, con las intervenciones del Estado brasileño en la confección de manuales escolares y la inclusión de la lengua española en el ENEM, la enseñanza de esta lengua no estuvo signada por exámenes internacionales. Estos últimos evalúan un conocimiento de la lengua más pragmático que no coincide con las disposiciones de las orientaciones curriculares de lengua extranjera tanto de Brasil como de Argentina. Estas disposiciones apuntan a un abordaje formativo y transversal a los contenidos de la escuela secundaria.

Las escasas actividades didácticas de portugués publicadas por los Ministerios de Educación de Ciudad de Buenos Aires y Nación respondieron a las pautas de los lineamientos nacionales y, de esta manera, privilegiaron una representación del portugués brasileño como lengua extranjera presente en diferentes países del mundo.

La formación discursiva que concibe a América Latina en tanto unidad política y cultural convivió en tensión con un discurso globalizador en el que las lenguas son valoradas en función de las áreas idiomáticas que ocupan en el globo. Por otra parte, el análisis de los manuales de portugués nos ha demostrado que la visibilización de la variedad brasileña no necesariamente significa que se esté priorizando una mirada regional, dado que vimos que el nacionalismo lingüístico de los manuales de portugués puede operar como frontera.

Creemos haber expuesto, a nivel lingüístico, las dificultades que existieron, incluso en una coyuntura favorable, para pensar el encuentro entre brasileños e hispanoamericanos. Pese a las políticas de acercamiento que manifestaron los países de la región en el periodo estudiado (2003-2015), predominó un desencuentro en las representaciones sociolingüísticas de las lenguas habladas en la región, ya que se privilegiaron otras ideologías, nacionalistas, europeas y globales. Podemos agregar que la dimensión lingüística de la identidad regional no ha operado como preconstruida en la elaboración de los manuales de las lenguas de la región. Aún queda camino para construir y valorar nuestro encuentro.





## Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira (2011) "Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)". En MENDES, Edleise (Org.): *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, pp. 19-47.

\_\_\_\_\_ (2018) "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, pp. 10-27.

ARNOUX, Elvira; BEIN, Roberto (2015) "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas". En: ARNOUX, Elvira y BEIN, Roberto, *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, pp. 13-50.

ARNOUX, Elvira; DEL VALLE, José (2010) "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo", *Spanish in Context*, Jhon Benjamins Publishing Company, 7, 1, pp. 1-24.

BEIN, Roberto (2005) "Las lenguas como fetiche", En PANESI, J y SANTOS S. (Eds): Actas del Congreso internacional "Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2013) "La legislación sobre lenguas y su cumplimiento", *Abehache*, año 3, n.º 4, 1º semestre, San Pablo, pp 19-35.

CALVET, Louis-Jean (1997) *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires: Edicial S. A. Traducción: VARELA, Lía y BEIN, Roberto.

CELADA, María Teresa (2002) *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*, Tesis de doctorado, Universidad de Campinas.

DEL VALLE, José (2005) "La lengua 'patria común'", En Wright, Roger y Ricketts Peter (eds.): *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark: Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos n.º 7), pp. 391-416.

\_\_\_\_\_ (2007) *¿La lengua 'patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid: Vervuert Iberoamericana.

DEL VALLE, José y VILLA, Laura (2005) "Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil", *Revista da Abralin*, vol. 4, n° 1 e 2, pp. 197-230.

DINIZ, Leandro (2009) "Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira", En ZOPPI-FONTANA, Mónica. *O português do Brasil como língua transnacional*, pp. 59-77.



FERNÁNDEZ, Gretel Eres (2018) “Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil”. En MIRANDA, Cícero (Org.): *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*, Brasilia: Consejería de Educación, pp. 9-18.

LESSA, Giane Da Silva Mariano (2013) “Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor”, En: ZOLIN-VESZ Fernando (Org.) *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, Campinas: Pontes Editores, pp. 17-28

LIMA, Lucielena Mendonça de (2013) “Representações sobre América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia”, En ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.): *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, Campinas: Pontes Editores, pp. 29-50.

MAINGUENEAU, Dominique (2004) “La situation d'énonciation entre langue et discours”, *Dix ans de S.D.U.*, Editura Universitaria Craiova: Craiova, pp. 97-210.

RODRIGUES, Fernanda (2010) *Língua viva, letra morta: Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*, Tesis de doctorado, Universidad de San Pablo.

RUBIO SCOLA, Virginia (en prensa) “Políticas Lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina”, En ARNOUX, Elvira y BEIN, Roberto: *Los peronismos desde la perspectiva glotopolítica en la educación y en las academias*, Buenos Aires: Biblos.

\_\_\_\_\_ (2019a) “Capítulo 16: Representaciones del español en la escuela secundaria en Brasil”, En RIESTRA, Dora y MÚGICA, Nora (eds.): *Estudios SAEL*, Bahía Blanca: Ediuns y SAEL, Puesto en línea el 12/11/2019, pp. 239-252. Disponible en: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar>

\_\_\_\_\_ (2019b) “Tensiones ideológicas en materiales didácticos de portugués en Argentina – globalización, lusofonía, Mercosur”, En: *Línguas e instrumentos lingüísticos* [En línea]. N.º 43, Campinas: Unicamp, Puesto en línea el 17 de septiembre de 2019, consultado el 10 de octubre, pp. 237-258. Disponible en: <http://www.revis-talinguas.com/edicao43/capa%20edicao43.pdf>

SOKOLIWCZ, Laura (2014) *Livros didáticos em revista (1990-2010): Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil*, Tesis de maestría de la Universidad de San Pablo.

ZOLIN-VESZ, Fernando (2013) “A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?”, En ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.): *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, Campinas: Pontes Editores, pp. 51-62.



### Fuentes y corpus

ANDRÉ Santinha; SANTA MARIA, María Marta (2011[2005]) *Português dinâmico*, Nivel Inicial e Intermediário, Vicente López: SIM.

ARGENTINA (2012) *Núcleos de Aprendizaje Prioritario de Lenguas Extranjeras*.

BARBOSA, Cibele Nascente; CASTRO, Giselle Nunes de (2013 [2011]) *Brasil Intercultural- Ciclo Básico*, Buenos Aires: Casa do Brasil.

BRASIL (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM).

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis (2013) *Cercanía Joven*, vol. 1, 2 y 3, San Pablo: Edições SM.

CORREA, Germán; RODRÍGUEZ, Marco. (2011) “Portugués” *Modelo 1 a 1*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

CORREA, Germán; FRANZONI, Patricia Hilda; PÉREZ, Ana Cecilia; LEITE, María José (2015) “Eu curto meu bairro...”, En *Entrama – Propuesta para la enseñanza de NAP en secundaria*, Disponible en: <http://entrama.educacion.gov.ar/?referente=docentes> [Visto el 10 de Noviembre 2015].

FERRADAS, Claudia Mónica (Org.) (2009) “*Palavras de amigos. Diálogo entre culturas*”, En: *Páginas para el alumno – Aportes para la enseñanza Nivel Medio*, Buenos Aires: Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

LIMA, Emma Eberlein; RAHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; IUNES, Somira Abirad; BERGWEILER, Cristián González (2008) *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*, San Pablo: EPU.

MARTIN, Ivan (2010) *Síntesis*, vol. 1, San Paulo: Ática.

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; REIS, Priscila; IZQUIERDO, Sonia; VALVERDE, Jenny (2010 [2007]) *Enlaces: español para jóvenes brasileños 1*, San Pablo: Macmillan.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; VILLALBA, Terumi Koto Bonnet (2010 [2006]) *El arte de leer español*, vol. 1, Curitiba: Base editorial.

PONCE Maria Harumi; ANDRADE BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna (2009 [1999]) *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, 8° Edición, San Pablo: SBS.

\_\_\_\_\_ (2010) *Tudo Bem*, vol. 1, Sao Paulo: SBS.

RODRIGUES, Andrea; SANTANA, Carina (2015) *Pé na Estrada*, Buenos Aires: Grupo Tramas.







SOPA

**LA RIVADA**  
investigaciones  
en ciencias sociales

► [www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)